

# Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия

**Моросанова В.И.\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
morosanova@mail.ru

**Бондаренко И.Н.\*\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
pondi@inbox.ru

**Фомина Т.Г.\*\*\***,

ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»,  
Москва, Россия,  
tanafomina@mail.ru

Рассматривается проблема динамики психологического благополучия учащихся и роли осознанной саморегуляции учебной деятельности в обеспечении его стабильности при переходе из начальной в среднюю школу. Основная задача эмпирического исследования состояла в выявлении на основе лонгитюдных данных особенностей саморегуляции у учащихся с различны-

## Для цитаты:

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

\* Моросанова Варвара Ильинична, член-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, ведущая лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: morosanova@mail.ru

\*\* Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: pondi@inbox.ru

\*\*\* Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: tanafomina@mail.ru

ми траекториями психологического благополучия. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных школ (N=298). Первый этап лонгитюдного исследования был осуществлен в 4 классе, второй — спустя 6—8 месяцев, когда учащиеся перешли в 5 класс. Завершили опросы в двух точках лонгитюда 239 чел. (48% — мальчики). Учащиеся были обследованы с помощью комплекса диагностических методик, включающих: «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)»; «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению», «Большая пятерка — детский вариант». Описаны три траектории изменения психологического благополучия учащихся при переходе из младшей в среднюю школу: «Повышение», «Стабильное» и «Понижение». Выявлены значимые различия регуляторных характеристик в отношении выделенных групп. При разных траекториях психологического благополучия также существует специфика академической мотивации, отношения к учению и выраженности личностных диспозиций. Показано значимое влияние развития осознанной саморегуляции на различные проявления психологического благополучия учащихся. Установлено, что для учащихся начальной школы значимыми ресурсами психологического благополучия на следующих этапах обучения могут выступать такие регуляторные особенности, как планирование целей, программирование действий, оценивание их результата и гибкость как способность вносить коррективы при изменении условий.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, психологическое благополучие, мотивация, личностные характеристики, младшие подростки.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), в котором акцентируется значимость личностных и метапредметных результатов обучения, определяет четкие ориентиры в отношении приобретаемых компетенций — совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности. Однако возникает риск, что в процессе овладения многочисленными компетенциями будет утрачена такая важная составляющая, как психологическое благополучие ребенка. Исследования свидетельствуют о том, что именно в период обучения в школе закладывается прочный фундамент для благополучия и позитивного функционирования во взрослой жизни [14; 16; 18; 24]. Актуальным сегодня для системы образования является одновременное решение двуединой задачи — обеспечение эффективного овладения учащимися компетенциями

при сохранении оптимального психологического благополучия.

Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся, по нашему мнению, позволяет приблизиться к решению этой задачи, поскольку она рассматривается нами как значимый ресурс психологического благополучия учащихся. При всей актуальности роли данного аспекта в обеспечении психологического благополучия подростков, исследований этого вопроса крайне мало. К настоящему времени показана особая роль механизмов и факторов, связанных с актуализацией самопроцессов. Установлено, что значимый вклад в психологическое благополучие вносят самооценка [32]; самоэффективность [19]; самоконтроль [29; 36]; самонаправленность [25]; внутренняя мотивация [6; 30]; саморегуляция [12; 35]. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится проведение лонгитюдных исследований, в ходе которых ставится задача изучить прогностические факторы благополучия.

Результаты уже проведенных немногочисленных лонгитюдных исследований свидетельствуют, что развитие навыки самоконтроля у подростков предсказывают более высокий уровень позитивного аффекта и психологического благополучия в целом [15; 21; 29]. Изучены связи позитивного развития подростков и саморегуляции [17]. Последняя оказывается значимым предиктором позитивного функционирования подростков-пятиклассников; выявлены отрицательные связи с проявлениями депрессии и делинквентного поведения [38]. Саморегуляция снижает вероятность проявлений проблемного и рискованного поведения подростков [28]. Стратегии саморегуляции, а также целевая ориентация и внутренняя мотивация положительно прогнозируют психологическое благополучие учащихся. В этом контексте обучение учащихся эффективным стратегиям саморегуляции рассматривается как одно из ведущих направлений в области сохранения психического здоровья [22; 33; 34; 37].

В настоящей статье на материале лонгитюдных данных представлены результаты исследования, описывающие динамику психологического благополучия и влияние на него развития осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся при переходе из 4 в 5 класс. В 5 классе существенно меняются условия образовательного процесса: увеличивается количество изучаемых предметов, расширяется состав учителей, меняется коллектив класса. Вследствие этого резко возрастает нагрузка на адаптационные возможности и регуляторные способности школьников. Именно в этот период разными исследователями фиксируются изменения в качестве и уровне психологического благополучия на выборках учащихся различных стран [27]. Отмечается, что субъективные оценки благополучия школьников расходятся между начальной школой (7,5—10,5 лет) и младшим подростковым возрастом (10,5—13,8 лет), что требует своей проверки на российской выборке [2; 3]. Сам феномен саморегуляции учебной деятельности неизменно вызывает пристальный интерес исследователей. Метаанализы свидетельствуют о том, что связь

между успешным целедостижением и психологическим благополучием достаточно устойчива [20].

Таким образом, с одной стороны, в психологии накоплен ряд фактов, однозначно свидетельствующих о влиянии осознанной саморегуляции на психологическое благополучие учащихся, а с другой — эти вопросы мало изучены на выборках школьников разного возраста. Это дает основание говорить о том, что лонгитюдные исследования позволят выявить прогностические связи между регуляторными особенностями школьников и уровнем их благополучия, особенно в переходные периоды обучения.

Мы рассматриваем осознанную саморегуляцию как интегративный когнитивно-личностный конструкт, включающий систему когнитивных процессов переработки информации (планирование целей, моделирование значимых для их достижения условий, программирование действий, оценивание результатов) и инструментальных личностно-регуляторных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность и др.) [8]. Кроме этого, в настоящем исследовании мы исходим из эвдемонистического понимания психологического благополучия. В этом контексте оно характеризуется через удовлетворенность собственной самореализацией в конкретных жизненных обстоятельствах, гармонию целей, ценностей, смыслов [31]. Согласно концепции К. Рифф, выделяются шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Таким образом, в настоящем исследовании предполагалось ответить на ряд вопросов.

Во-первых, какова динамика осознанной саморегуляции учебной деятельности и психологического благополучия учащихся при переходе из 4 в 5 класс?

Во-вторых, каковы особенности саморегуляции у учащихся с различными траекториями изменения благополучия при переходе из 4 в 5 класс?

В-третьих, есть ли специфика в проявлении личностных и мотивационных особенно-

стей, а также эмоционального отношения к учению у учащихся с различными траекториями психологического благополучия?

В-четвертых, можно ли рассматривать осознанную саморегуляцию в качестве прогностического ресурса различных параметров психологического благополучия при переходе из 4 в 5 класс?

### Методы и организация исследования

В настоящем исследовании использовалась схема двухволнового панельного лонгитюда, в рамках которой был использован комплекс диагностических методик, направленных на выявление осознанной саморегуляции учебной деятельности, психологического благополучия, академической мотивации, отношения к учению и личностных характеристик учащихся. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги. Данные T1 были собраны на выборке учащихся 4 классов (298 чел., 51% — мальчики, средний возраст:  $M=10,31$  лет,  $\sigma\pm 0,48$ ) в четвертой четверти учебного года (март-апрель); данные T2 были собраны спустя 6—8 месяцев, когда учащиеся перешли в 5 класс ( $N=293$  чел., 49,8% — мальчики, средний возраст:  $M=10,62$ ,  $\sigma\pm 0,50$ ) в конце первой четверти учебного года (октябрь—ноябрь). Завершили опросы T1 и T2 239 чел. (48% — мальчики).

Регуляторно-личностные особенности диагностировались с помощью опросной методики «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)» [9]. Вопросы здесь представлены в виде описания типичных учебных, повседневных ситуаций, которые необходимо оценить применительно к себе по 6-балльной шкале. У учащихся оцениваются следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата и личностные свойства — гибкость, самостоятельность, ответственность и общий уровень как сумма по всем шкалам.

«Шкала проявлений психологического благополучия подростков» [10; 23] позволяет оценить психологическое благополучие по следующим шести шкалам: «Управление соб-

ственной личностью и событиями», «Общительность», «Счастье», «Вовлеченность в социальное взаимодействие», «Самооценка», «Душевное равновесие», а также интегральный уровень психологического благополучия. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал методики на нашей выборке составил от 0,62 до 0,73.

Диагностика академической мотивации проводилась с использованием опросника «Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» [4]. Методика включает 8 шкал: 3 шкалы внутренней мотивации (познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителей, экстернальная мотивация) и шкалу амотивации. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал методики на нашей выборке составил от 0,46 для шкалы «Интроецированная мотивация» до 0,87 для шкалы «Познавательная мотивация».

Для диагностики личностных особенностей использовалась русская адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант», содержащая 62 утверждения, которые необходимо оценить по 5-балльной шкале [7]. Измеряемые шкалы: «Нейротизм» ( $\alpha$  Кронбаха — 0,88), «Экстраверсия» (0,74), «Открытость опыту» (0,94), «Дружелюбность» (0,94), «Добросовестность» (0,96).

«Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» [1] позволяет оценить следующие показатели, связанные с мотивационно-эмоциональным отношением к школе: «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Мотивация избегания неудач», «Тревога», «Гнев» и общий уровень отношения к учению. Коэффициенты надежности шкал методики составили от 0,69 для шкалы «Мотивация достижения» до 0,87 для шкалы «Гнев».

На выборке учащихся 4-х классов использовались методики: «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМ-Д)», «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Большая пятерка — детский вариант». Во второй точке лонгитюда, в 5 классе

к этому комплекту были добавлены методики диагностики академической мотивации и отношения к учению. Кроме этого, были собраны данные об академической успеваемости школьников как в 4-м, так и в 5-м классе.

### Результаты исследования

Средние значения показателей психологического благополучия в 4-х и 5-х классах представлены в табл. 1.

Данные табл. 1 позволяют сделать вывод, что все показатели компонентов благополучия и его общий уровень в пятом классе значимо возрастают, за исключением показателя «Душевное равновесие». Особенно отметим рост показателя «Управление собственной личностью и событиями». Несомненно, содержательно он связан с осознанным регулированием собственной активности по достижению учебных целей. Этот факт позволяет поставить задачу выявления взаимосвязей благополучия с осознанной саморегуляцией. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что все компоненты благополучия высоко значимо взаимосвязаны с регуляцией ( $r=0,19—0,55$ ,  $p<0,01$ ). Исключение составило личностное свойство Самостоятельность.

Анализ взаимосвязей психологического благополучия и академической мотивации выявил высоко значимые положительные связи со всеми показателями, кроме Интро-ецированной и Экстернальной мотивации, на

уровне  $r=0,26—0,49$ ,  $p<0,01$ . Соответственно, Амотивация отрицательно взаимосвязана со всеми показателями благополучия на уровне  $r=-0,24—0,30$ ,  $p<0,01$ . Личностные свойства Экстраверсия, Доброжелательность, Добро-совестность и Открытость опыту положительно связаны со всеми показателями ( $r=0,35—0,52$ ,  $p<0,01$ ). Нейротизм не продемонстрировал значимых взаимосвязей с показателями благополучия. Отсутствие взаимосвязей может быть объяснено сниженными значениями этого свойства, что, в свою очередь, может быть результатом влияния младшего подросткового возраста, когда ученики еще не умеют хорошо дифференцировать и описывать соответствующие состояния.

### Динамика психологического благополучия

Для сравнения уровня осознанной саморегуляции в группах учащихся с различными траекториями психологического благополучия вычислены 6 новых показателей динамики его изменений при переходе из 4 в 5 класс. Вычислялась разница между показателями, измеренными в 4 и 5 классе. Результаты различий по всем шкалам психологического благополучия представлены в табл. 2. Отрицательные значения свидетельствовали о снижении уровня благополучия, а положительные — о повышении.

Шесть показателей психологического благополучия кластеризованы в соответствии с вышеназванными критериями (метод

Таблица 1

### Описательная статистика показателей психологического благополучия у учащихся 4-х и 5-х классов (N=239)

Показатели психологического благополучия	4 класс		5 класс		t-критерий
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
Управление собственной личностью и событиями	13,52	3,40	14,53	3,35	-4,09***
Общительность	18,95	4,24	19,54	4,05	-2,06*
Счастье	14,74	3,19	15,25	3,21	-2,10*
Вовлеченность в социальное взаимодействие	13,60	3,33	14,15	3,50	-2,14*
Самооценка	14,46	3,35	15,01	3,11	-2,56**
Душевное равновесие	15,33	3,21	15,45	3,28	-0,31
Психологическое благополучие	90,60	16,61	93,53	17,71	-2,44**

Примечания. «\*» —  $p\leq 0,05$ ; «\*\*» —  $p\leq 0,01$ ; «\*\*\*» —  $p\leq 0,001$

k-means). Обратим внимание на тот факт, что число учащихся с отрицательной динамикой психологического благополучия существенно ниже числа учеников с положительной и стабильной динамикой, что позволяет сделать вывод о том, что большинство из них смогли актуализировать ресурсы, обеспечившие им преодоление трудностей переходного периода (табл. 2). Кластеры получили названия «Повышение», «Стабильность» и «Снижение».

Результаты сравнения кластеров по общему уровню психологического благополучия представлены на рис. 1.

Анализ результатов сравнения средних значений общего уровня психологического

благополучия в кластере «Снижение» показал, что если в 4 классе уровень благополучия учеников был значимо выше, в сравнении с другими кластерами, то в 5 классе показатели их психологического благополучия снизились. Для учащихся кластера «Повышение» характерна прямо противоположная динамика. Для группы «Стабильное» наблюдается незначительное повышение уровня психологического благополучия в 5-ом классе. Полученные результаты позволяют предположить, что выявленные траектории психологического благополучия обусловлены регуляторными, мотивационными и/или личностными особенностями учащихся.

Таблица 2  
**Средние значения показателей психологического благополучия в 3 кластерных группах**

Кластеры	N	%	Динамика					
			Управления собственной личностью	Счастья	Вовлеченности в социальное взаимодействие	Самооценки	Душевного равновесия	Общительности
			М	М	М	М	М	М
Повышение	52	21	5,17±2,4	5,5±3,1	4,0±2,9	3,4±2,6	4,3±3,0	3,8±2,4
Стабильность	182	57	1,0±3,0	0,5±3,4	0,6±2,8	0,7±2,1	0,5±2,7	0,1±2,6
Снижение	30	12	-3,7±3,2	-4,4±4,1	-4,1±3,9	-3,8±2,8	-3,6±2,6	-3,8±2,8

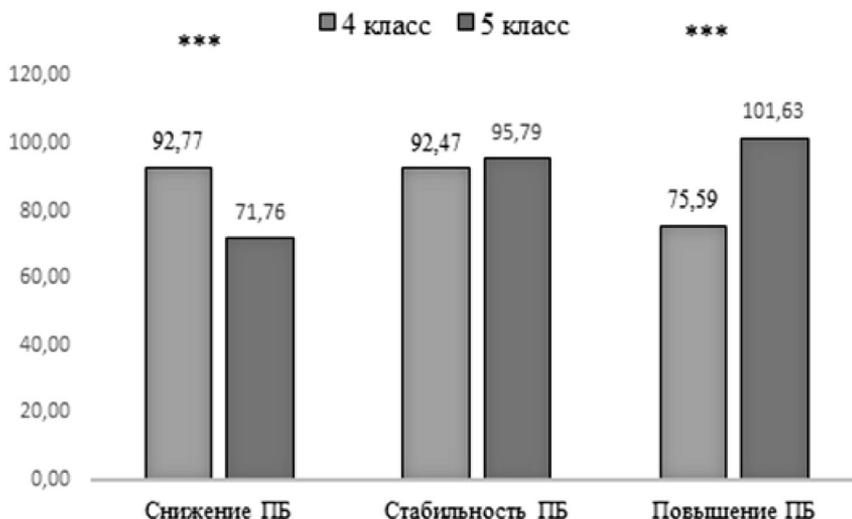


Рис. 1. Сравнение выделенных групп по общему уровню психологического благополучия в 4 и 5 классах. \*\*\* —  $p < 0,001$

**Особенности саморегуляции и ее динамики у учащихся с разными траекториями изменения психологического благополучия**

Для проверки гипотезы о связи динамики психологического благополучия с уровнем саморегуляции выполнен дисперсионный анализ, в котором сравнивались все показатели осознанной саморегуляции в трех выделенных кластерах. Результаты, полученные на выборке четвероклассников, показали отсутствие различий по всем показателям. В пятом классе, напротив, значимые различия выявлены по всем регуляторным показателям, кроме регуляторно-личностного свойства Самостоятельность. Наибольшие различия между кластерами наблюдались по показателям Оценка результатов, Ответственность и Надежность (рис. 2).

Подчеркнем, что у учащихся кластера «Повышение» в 5 классе общий уровень саморегуляции самый высокий, а у учащихся кластера «Снижение» — самый низкий. На

рис. 2 представлены показатели саморегуляции в трех кластерах (средние).

На рис. 2 показано, что учащиеся кластера «Стабильность» характеризуются гармоничным профилем — значения показателей колеблются в пределах одного деления. Профили в кластерах «Повышение» и «Снижение» схожи по направленности. Такой тип профиля, с высоким Планированием и Программированием и сниженными значениями Моделирования и Оценки результатов, относится к категории акцентуированных. Мы не обнаружили значимых различий по показателю Самостоятельности. Вероятно, все учащиеся оценивают переход в среднюю школу как «вызов» именно этому регуляторно-личностному свойству.

Попарное сравнение показателей (критерий Манна—Уитни) показало, что именно регуляторный процесс Оценки результатов в кластере «Снижение» имеет самый низкий уровень развития в сравнении с кластерами «Стабильность» ( $p \leq 0,04$ ) и «Повышение»

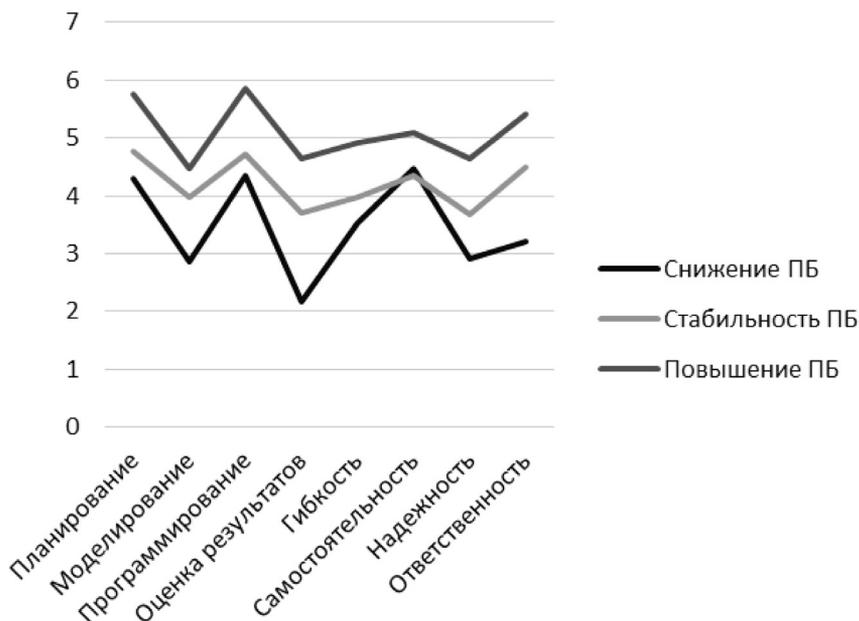


Рис. 2. Сравнение средних значений показателей саморегуляции в трех кластерах. \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$ ; ПБ — психологическое благополучие

( $p < 0,02$ ). Также в кластере «Снижение» значительно ниже результаты по регуляторно-личностному свойству Ответственность в сравнении с кластером «Повышение» ( $p < 0,007$ ). Полученные результаты показали, что учащиеся, способные выделить значимые для достижения учебных целей условия, стремящиеся быстро сориентироваться в изменяющейся ситуации, а главное, выбрать в соответствии с условиями программу своих учебных действий (показатель Моделирования значимых условий), также хорошо формируют критерии успешности учебной деятельности, гибко адаптируются к их изменениям в условиях учебной подготовки (Гибкость), внимательны к требованиям преподавателей (Оценка результатов). Можно утверждать, что высокий уровень этих процессов и свойств саморегуляции обеспечивает поддержание стабильно высокого уровня психологического благополучия и, таким образом, несомненно, является его ресурсом при переходе из младшей в среднюю школу.

Для выявления и описания специфических особенностей изменения компонентов саморегуляции у учащихся с различными траекториями психологического благополучия выполнен анализ изменений уровня показателей осознанной саморегуляции при переходе из 4 в 5 класс (табл. 3).

Проанализированы изменения показателей саморегуляции в кластерах (Wilcoxon test) для двух связанных выборок. Подчеркнем, что выявлен рост саморегуляции по всем показателям во всех кластерах.

Механизмом поддержания высокого психологического благополучия в кластере «Стабильность» является развитый регуляторный процесс Планирования и высокий уровень регуляторно-личностного свойства Ответственности. Можно предположить, что эту группу составили учащиеся, осознанно ставящие перед собой учебные цели и последовательно их достигающие. Планирование, Моделирование, Гибкость, Ответственность, Общий уровень саморегуляции, то есть все регуляторные компоненты, поддерживающие психологическое благополучие, значимо выросли.

Повышение показателей их психологического благополучия обеспечивается гибкой адаптацией к требованиям новых учителей, которые сменяют единственного преподавателя младшей школы. Об этом можно судить по росту показателей процессов Планирования и Оценки результатов, играющих ведущую роль в обеспечении высокой академической успеваемости.

Снижение показателей психологического благополучия связано с неспособностью

Таблица 3

**Изменение уровня показателей саморегуляции при переходе из 4 в 5 класс в группах, различающихся по динамике благополучия**

Показатели в группах	N	Z	p
<b>Снижение психологического благополучия</b>			
Оценка результатов (4 класс) ⇒ Оценка результатов (5 класс)	28	2,05	0,04
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		1,79	0,07
<b>Стабильное психологическое благополучие</b>			
Планирование (4 класс) ⇒ Планирование (5 класс)	178	2,28	0,02
Моделирование (4 класс) ⇒ Моделирование (5 класс)		2,99	0,00
Гибкость (4 класс) ⇒ Гибкость (5 класс)		2,83	0,00
Ответственность (4 класс) ⇒ Ответственность (5 класс)		2,28	0,02
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		2,99	0,00
<b>Повышение психологического благополучия</b>			
Планирование (4 класс) ⇒ Планирование (5 класс)	27	1,99	0,05
Оценка результатов (4 класс) ⇒ Оценка результатов (5 класс)		2,17	0,03
Общий уровень CP (4 класс) ⇒ Общий уровень CP (5 класс)		2,73	0,01

учеников оценить значимые для достижения учебных целей условия и игнорирование обратной связи, которую дают ученикам их преподаватели в виде оценок, замечаний и рекомендаций. В кластере «Снижение» возрастет лишь процесс Оценки результатов. Можно предположить, что в этом случае у учеников может не хватать ресурсов для поддержания высокого уровня показателей благополучия и успеваемости.

Полученные результаты дают возможность говорить о том, что чем лучше развиты процессы и регуляторно-личностные свойства саморегуляции, тем успешнее идет процесс перехода к новой системе обучения в средней школе, и тем более благополучным будет чувствовать себя ученик.

***Личностные особенности, академическая мотивация и эмоционально-мотивационное отношение к учению у учащихся с разными траекториями психологического благополучия***

Для того чтобы выявить другие, отличные от саморегуляции, но значимые механизмы динамики благополучия при переходе из начальной школы в среднюю, было выполнено сравнение показателей личностных особенностей, академической мотивации и эмоционально-мотивационного отношения к учению в этих кластерах.

**Академическая мотивация.** Дисперсионный анализ для трех независимых групп по показателям мотивации показал, что группы различаются по Интроецированной мотивации ( $p \leq 0,001$ ), Амотивации ( $p \leq 0,007$ ), Мотивации уважения родителей ( $p \leq 0,03$ ), Экстеральной мотивации ( $p \leq 0,04$ ). Шкала Интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное чувством долга перед собой и другими значимыми людьми. Обнаружено, что кластер «Повышение» превосходит остальные по этому показателю. Интересным представляется факт, что кластер «Снижение» по этому же показателю находится на втором месте. Вероятно, сниженная успеваемость должна заставлять учащихся прикладывать дополнительные усилия, которые

могут быть вознаграждены, в том числе и переживанием психологического благополучия. Но в то же время в группе «Снижение» наблюдается значительное увеличение значений показателя шкалы Амотивация, которая измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Таким образом, у учащихся этого кластера выявлен мотивационный конфликт: с одной стороны, есть желание приложить усилия, чтобы заслужить одобрение, с другой — эти усилия оцениваются как бессмысленные, что приводит к снижению успеваемости и психологического благополучия. Шкала Экстеральной мотивации оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Интересно отметить, что по этому показателю кластер «Повышение» значимо превышает кластеры «Снижение» и «Стабильность» ( $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,02$  соответственно).

Шкалы «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития» и «Мотивация самоуважения» принято относить к категории «внутренней» мотивации, то есть исходящей из потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой. По этим шкалам различия между кластерами не выявлены. По всем шкалам, которые условно относят к внешней мотивации — побуждение к деятельности посредством сил извне — были выявлены значимые различия. Таким образом, можно сделать вывод, что поскольку младшие подростки практически не различаются по внутренней мотивации, она пока находится в процессе формирования.

**Личностные свойства.** Сравнение кластеров по личностным свойствам (дисперсионный анализ) не обнаружило значимых различий ни по одному из показателей. Кластер «Снижение» ниже кластеров «Стабильность» и «Повышение» на уровне тенденции ( $Z=1,86$ ,  $p < 0,06$ ). Интересным представляется факт выражено низкого уровня показателя

Нейротизма во всех трех кластерах. Средние значения по всем показателям Big5 в них колеблются от 35 до 39, в то время как уровень нейротизма не превышает 24. Согласно нашим исследованиям, нейротизм становится устойчивым предиктором успеваемости учащихся лишь к 10—11 классу [26].

**Мотивационно-эмоциональное отношение к учению.** По показателям эмоционально-мотивационного отношения к учению выявлены различия по уровню Тревоги ( $p \leq 0,03$ ), Гнева ( $p \leq 0,05$ ), Мотивации избегания неудачи ( $p \leq 0,04$ ) и интегральному показателю отношения к учению ( $p \leq 0,002$ ) (дисперсионный анализ). Полученные результаты не нуждаются в подробной интерпретации: стабильность психологического благополучия и его повышение положительно взаимосвязаны с Мотивацией достижения и отрицательно с Гневом, Тревогой и Мотивацией избегания неудачи. Интересные данные получены по шкале Познавательная активность. Самые высокие значения — в кластере «Стабильность»; в кластерах «Снижение» и «Повышение» значения практически одинаковы. Следовательно, именно поддержка познавательной активности может стать ресурсом преодоления

снижения психологического благополучия у учащихся.

### **Перекрестно-лонгитюдный регрессионный анализ**

Был проведен регрессионный анализ, чтобы ответить на следующие вопросы: 1) является ли саморегуляция значимым долгосрочным предиктором психологического благополучия учащихся?; 2) какие регуляторные особенности при этом могут иметь большее значение для разных проявлений психологического благополучия учащихся?. И, кроме того, какие регуляторные особенности при этом могут иметь большее значение для разных проявлений психологического благополучия учащихся. В качестве независимых переменных выступали показатели саморегуляции учащихся, измеренные в 4 классе. В качестве зависимых переменных — показатели параметров психологического благополучия учащихся 5 класса. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Результаты свидетельствуют о том, что для разных проявлений психологического благополучия учащихся можно выделить специфические регуляторные предикторы. Обращает на

Таблица 4

### **Характеристики регрессионных моделей**

<b>Зависимая переменная</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>Значимые предикторы</b>	<b>Beta</b>	<b>p</b>
Управление собственной личностью и событиями	0,173	6,773	Программирование	0,179	0,017
Счастье	0,128	4,772	Оценка результата	0,148	0,042
Вовлеченность в социальное взаимодействие	---	---	---	---	---
Самооценка	0,209	8,583	Программирование	0,216	0,003
			Оценка результата	0,161	0,020
Душевное равновесие	0,195	7,855	Планирование	0,153	0,043
			Программирование	0,240	0,001
Общительность	0,168	6,545	Программирование	0,238	0,002
Общий уровень ПБ	0,250	10,875	Планирование	0,166	0,023
			Программирование	0,244	0,001
			Оценка результата	0,141	0,037
			Гибкость	0,123	0,031

*Примечание.* R<sup>2</sup> — коэффициент детерминации; Beta — стандартизированный регрессионный коэффициент; p — уровень значимости.

себя внимание тот факт, что регуляторный процесс Программирования является предиктором большинства показателей благополучия учащихся. Единственный показатель, для которого не обнаружены значимые регуляторные предикторы, — Вовлеченность в социальное взаимодействие. По-видимому, это связано с тем, что социальная активность во многом обусловлена внешними факторами. Для общего уровня психологического благополучия прогностическими факторами выступили показатели Планирования, Программирования, Оценки результата и Гибкости. Таким образом, полученные данные позволяют полагать, что развитие осознанной саморегуляции и отдельных ее компонентов в определенной степени является значимым прогностическим ресурсом как для общего уровня психологического благополучия, так и для его отдельных проявлений.

### **Обсуждение результатов**

В настоящем исследовании получены результаты, позволяющие на материале лонгитюдных данных описать специфику саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся с различной динамикой психологического благополучия на этапе перехода из начальной в основную школу. Следует отметить значимый в теоретическом и практическом отношении факт о том, что снижение психологического благополучия в пятом классе наблюдается у меньшей части учащихся (21%). Анализ траекторий изменений психологического благополучия учащихся показал, что большинство учеников смогли сохранить и повысить его уровень на новом этапе обучения, актуализировав свои регуляторные и личностные ресурсы. Во всех выделенных группах в пятом классе отмечен рост общего уровня саморегуляции. Эти данные соответствуют ранее полученным нами результатам об аналогичных тенденциях в изменении при переходе из начальной в среднюю школу близкого к психологическому благополучию конструкта субъективного благополучия [11].

Три группы с различными траекториями благополучия отличаются актуализированными в пятом классе регуляторными ресурсами адаптации к новым условиям обучения. Так,

стабильность и повышение психологического благополучия характерны для учащихся, которые осознанно ставят перед собой учебные цели и последовательно их достигают, что обеспечивается регуляторным процессом Планирования и регуляторно-личностным свойством Ответственности. Повышение благополучия дополнительно обеспечивается гибкой адаптацией к новым требованиям и преподавателям. Его снижение связано с низкой способностью учеников оценить значимые для достижения учебных целей условия и игнорированием обратной связи, которую дают ученикам их учителя в виде оценок, замечаний и рекомендаций.

Кроме этого, результаты исследования позволили выявить специфические особенности проявления личностных, мотивационных и эмоциональных характеристик у учащихся с различными траекториями психологического благополучия. Поддержание психологического благополучия на стабильно высоком уровне связано с высокой Познавательной активностью и Экстраверсией. Снижение благополучия происходит на фоне мотивационного конфликта и низкой саморегуляции. Эти данные не противоречат ранее полученным результатам. Положительные эмоции играют ключевую роль в поддержании высокой познавательной активности, мотивации достижения и академической успеваемости. При этом сочетание низкой познавательной активности, средней саморегуляции и низкой мотивации достижения делает негативные эмоции значимым фактором неуспеваемости в школе [13]. Полученные результаты позволяют предположить, что негативные эмоции, мотивация избегания неудач и низкая саморегуляция могут вносить существенный вклад в снижение психологического благополучия учащихся.

Стабильность психологического благополучия в наибольшей степени опирается на высокую познавательную активность, средний уровень развития саморегуляции, высокую Экстраверсию. Открытость, Доброжелательность и Добросовестность также высоки, как и у учащихся с повышением благополучия. Для них характерна сниженная «внешняя» мотивация.

Понижение психологического благополучия в пятом классе вызвано, по-видимому, рядом разнонаправленных процессов. С одной стороны, эти ученики продемонстрировали высокую Познавательную мотивацию и Мотивацию саморазвития и Самоуважения, с другой стороны, эта «внутренняя» мотивация «конкурирует» с высокой Амотивацией. При достаточно высокой познавательной активности диагностируются гнев и тревога. Снижены Открытость, Доброжелательность и Добросовестность при повышенном Нейротизме. Вероятно, низкий уровень развития саморегуляции не позволяет ученикам организовать свое целенаправленное поведение по достижению как академической успеваемости, так и психологического благополучия.

Значимая роль развития осознанной саморегуляции в прогнозе психологического благополучия учащихся продемонстрирована на материале лонгитюдных данных. При этом показано, что в отношении разных проявлений психологического благополучия регуляторные предикторы имеют свою специфику. В первую очередь значимую роль играют регуляторные процессы (планирование, программирование, оценивание результата). Результаты, с одной стороны, подтверждают уже существующие данные о роли саморегуляции в динамике благополучия и удовлетворенности жизнью подростков, а с другой — вносят вклад в дальнейшее развитие этой проблематики.

### Выводы

1. На основании данных лонгитюдного исследования выявлены группы учащихся, различающиеся динамикой психологического благополучия при переходе из начальной в среднюю школу. Доля учащихся с отрицательной динамикой психологического благополучия существенно ниже, чем с положительной и стабильной. Полученный результат позволяет заключить, что большинство учеников смогли актуализировать ресурсы преодоления трудностей переходного периода.

2. Чем лучше развита осознанная саморегуляция в начальной школе, тем успешнее ученики переходят к системе обучения в средней школе и тем более благополучными чувствуют себя в ней.

3. Группы с различными траекториями психологического благополучия различаются регуляторными ресурсами адаптации к новым условиям обучения. Выявлено, что регуляторный процесс планирования учебных действий является ресурсом поддержания стабильности психологического благополучия учащихся. Для того, чтобы благополучие повышалось, дополнительно к этому требуется гибкая адаптация к новым требованиям и преподавателям. Впервые показано, что снижение психологического благополучия связано, прежде всего, с неумением выявлять и оценивать значимые факторы обучения, а также с недооценкой обратной связи, которую дают своим ученикам учителя в виде оценок, замечаний и рекомендаций.

4. Выявлены специфические особенности личностных, мотивационных и эмоциональных свойств у учащихся с различными траекториями психологического благополучия. Его повышение обеспечивается, прежде всего, высоким развитием осознанной саморегуляции. Поддержание на стабильно высоком уровне — высокой Познавательной активностью и Экстраверсией. Снижение психологического благополучия происходит на фоне мотивационного конфликта и низкой саморегуляции.

5. Развитие осознанной саморегуляции выступает в качестве значимого прогностического ресурса различных проявлений психологического благополучия учащихся при переходе из начальной школы в основную.

Результаты исследования дают основания полагать, что развитие навыков саморегуляции является эффективным направлением для выработки стратегий повышения психологического благополучия учащихся в современной школе, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности, формирования продуктивных стратегий учебной деятельности. В контексте будущих исследований актуальным представляется изучение специфики взаимосвязи саморегуляции и психологического благополучия у учащихся других возрастов, выявление многомерных структурных связей между саморегуляцией, академической мотивацией, успеваемостью и психологическим благополучием.

### Литература

1. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 64—70.
2. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. doi:10.17759/pse.2017220606.
3. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. doi: 10.17759/pse.2017220206
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46—58. doi: 10.17759/chp.2016120205/
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
7. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6—12.
8. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13—24.
9. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для учащихся подросткового возраста // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103—109.
11. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62—74.
12. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206
13. Bondarenko I. The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 405—411. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.080
14. Caprara G.V., Steca P., Gerbino M., Paciello M., Vecchio G.M. Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness // Epidemiology and Psychiatric Sciences. 2006. Vol. 15 (1). P. 30—43. doi: 10.1017/S1121189X00002013
15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 73. P. 82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002
16. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living // Social Indicators Research. 2012. Vol. 107 (3). P. 561—574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
17. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation // Human Development. 2008. Vol. 51 (3) P. 202—224. doi: 10.1159/000135757
18. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being // Current Directions in Psychological Science. 2008. Vol. 17 (4). P. 264—268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00587.x
19. Karademas E.C. Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism // Personality and individual differences. 2006. Vol. 40 (6). P. 1281—1290. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.019
20. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis // Journal of Happiness Studies. 2015. Vol. 16 (1). P. 37—65. doi: 10.1007/s10902-013-9493-0
21. Kuhnle C., Hofer M., Kilian B. Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents // British Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 82 (4). P. 533—548. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x
22. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2011. Vol. 40 (3). P. 249—262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
23. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures // Social indicators research. 1998. Vol. 45 (1—3). P. 475—504. doi: 10.1023/A:1006992032387
24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life

- satisfaction in school children // *Canadian journal of school psychology*. 2011. Vol. 26 (3). P. 177—192. doi:10.1177/0829573511419089
25. *Moreira P.A., Cloninger C.R., Dinis L., Sá L., Oliveira J.T., Dias A., Oliveira J.* Personality and well-being in adolescents // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 5. P. 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494
26. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V.* Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018. Vol. XLIII. P. 401—410. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53/>
27. *Oriol X., Torres J., Miranda R., Bilbao M., Ortízar H.* Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries // *Children and Youth Services Review*. 2017. Vol. 80. P. 149—156. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.053
28. *Raffaelli M., Crockett L.J.* Sexual risk taking in adolescence: the role of self-regulation and attraction to risk // *Developmental psychology*. 2003. Vol. 39 (6). P. 1036—1046. doi: 10.1037/0012-1649.39.6.1036
29. *Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., Mishely-Yarlap A.* Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17 (1). P. 81—104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
30. *Ryan R.M., Deci E.L.* A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being // *Human autonomy in cross-cultural context*. 2011. Vol. 1. P. 45—64. doi: 10.1007/978-90-481-9667-8\_3
31. *Ryff P.D., Keyes P.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719—727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
32. *Schimmack U., Diener E.* Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being // *Journal of Research in personality*. 2003. Vol. 37 (2). P. 100—106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
33. *Suldo S.M., Shaffer E.J.* Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth // *School Psychology Review*. 2008. Vol. 37 (1). P. 52—68.
34. *Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H.* The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69. P. 807—815. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.002
35. *Tian L., Yu T., Huebner E.S.* Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions // *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. P. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037
36. *Tice D.M., Baumeister R.F., Shmueli D., Muraven M.* Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion // *Journal of experimental social psychology*. 2007. Vol. 43 (3). P. 379—384. doi: 10.1016/j.jesp.2006.05.007
37. *Tuominen-Soini H., Salmela-Aro K., Niemivirta M.* Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education // *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22 (3). P. 290—305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
38. *Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M.* Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes // *International Journal of Developmental Science*. 2007. Vol. 1 (1). P. 272—299. doi: 10.3233/DEV-2007-1310

## Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being

**Morosanova V.I.\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
morosanova@mail.ru*

**Bondarenko I.N.\*\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
pondi@inbox.ru*

**Fomina T.G.\*\*\***,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
tanafomina@mail.ru*

The article deals with the problem of the dynamics of psychological well-being of students. It is focused on the role of conscious self-regulation of learning activities in ensuring the students' psychological well-being stability during their transition from the primary to the middle stage of the secondary school. The main task of the empirical research was to identify, on the basis of longitudinal data, the features of the conscious self-regulation in the students with different trajectories of psychological well-being. The sample of the study consisted of the secondary school students (N = 298). The first stage of the longitudinal study was carried out in grade 4, the second stage — 6—8 months later, when students moved to grade 5. All in all, 239 people (48% boys) completed the questionnaires in two points of the longitude. The students were examined using a set of diagnostic methods, including "Self-Regulation Profile Questionnaire — Junior"; "Scale of manifestations of psychological well-being of adolescents", "Scales of academic motivation of schoolchildren", "Big Five — the children's version", "Methods of diagnostics of the learning motivation and emotional attitude to learning". The study allowed to describing three trajectories of changes in the psychological well-being of students during their transition from the primary to the middle school: "Increasing", "Stable" and "Decreasing". The data analysis made it possible to identify significant differences in the students' regulatory characteristics with regard to selected groups. There are also specific academic motivation, attitudes to learning, and the personal dispositions characterizing students with different psychological well-being trajectories. The study revealed significant influence of the conscious self-regulation development on the various manifestations of the students' psy-

### For citation:

Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. 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., abstr. in Engl.).

\* *Morosanova Varvara Ilyinichna*, PhD in Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: morosanova@mail.ru

\*\* *Bondarenko Irina Nikolaevna*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: pondi@inbox.ru

\*\*\* *Fomina Tatiana Gennadevna*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: tanafomina@mail.ru

chological well-being. The obtained results point out the significant resources of well-being for the primary school students at the next stages of schooling. They are such regulatory features as planning goals, programming actions, evaluating their results, and flexibility as the ability to make corrections when the learning conditions change.

**Keywords:** conscious self-regulation, psychological well-being, motivation, personality characteristics, adolescents.

## References

1. Andreeva A.D., Prikhozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otноsheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly [Method of diagnostics of teaching motivation and emotional attitudes towards teaching in middle and high school]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2009, no. 4, pp. 64—70.
2. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Pereyigina E.B. Sub'ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective well-being of children: measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 68—76. doi: 10.17759/pse.2017220606.
3. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of psychological well-being in high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 114—120.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65—74. doi: 10.17759/pse.2017220206
5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T. Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspešnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem [Self-control as a resource of the individual-diagnosis and connection with the successful persistence and well-being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Kul'turoistoricheskaya psikhologiya]*, 2016, vol. 12, no. 2, pp. 46—58. doi: 10.17759/chp.2016120205/
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Internal and external motivation in students: sources and influences on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35—45.
7. Malykh C.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika «Bol'shaya pyaterka — detskii variant» [Adaptation of the Russian version of the «Big Five Questionnaire — Children (BFQ-C)»]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2015, no. 8 (4), pp. 6—12.
8. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselei [Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika [Pedagogika]*, 2016, no. 10, pp. 13—24.
9. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 304 p.
10. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Sozdanie russkoyazychnoi versii oprosnika proyavlenii psikhologicheskogo blagopoluchiya (PPBP) dlya uchashchikhsya podrostkovogo vozrasta [A Russian-language version of the questionnaire on manifestations of psychological well-being (MPWB) in adolescents]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2018, no. 4, pp. 103—109.
11. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak resurs sub'ektivnogo blagopoluchiya shkol'nikov pri izmenenii uslovii obucheniya [Conscious self-regulation of learning activity as a resource of student's subjective well-being under changing learning conditions]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2019, no. 3, pp. 62—74.
12. Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s regul'yatornymi i lichnostnymi osobennost'yami u uchashchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [The relationship of subjective well-being with regulatory and personality characteristics in the primary school age children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2018, vol. 10 (2), pp. 64—76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206
13. Bondarenko I. The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 405—411. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.080
14. Caprara G.V., Steca P., Gerbino M., Paciello M., Vecchio G.M. Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 2006. Vol. 15 (1), pp. 30—43. doi: 10.1017/S1121189X00002013

15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, pp. 82—92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.11.002
16. Eryilmaz A. A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 2012. Vol. 107 (3), pp. 561—574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
17. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 2008. Vol. 51 (3), pp. 202—224. doi: 10.1159/000135757
18. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 2008. Vol.17 (4), pp. 264—268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00587.x
19. Karademas E.C. Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 2006. Vol. 40 (6), pp. 1281—1290. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.019
20. Klug H.J.P., Maier G.W. Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 2015. Vol. 16 (1), pp. 37—65. doi: 10.1007/s10902-013-9493-0
21. Kuhnle C., Hofer M., Kilian B. Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 2012. Vol. 82 (4), pp. 533—548. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x
22. Lewis A.D., Huebner E.S., Malone P.S., Valois R.F. Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2011. Vol. 40 (3), pp. 249—262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
23. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social indicators research*, 1998. Vol. 45 (1—3), pp. 475—504. doi: 10.1023/A:1006992032387
24. McCabe K., Bray M.A., Kehle T.J., Theodore L.A., Gelbar N.W. Promoting happiness and life satisfaction in schoolchildren. *Canadian Journal of School Psychology*, 2011. Vol. 26 (3), pp. 177—192. doi:10.1177/0829573511419089
25. Moreira P.A., Cloninger C.R., Dinis L., Sá L., Oliveira J.T., Dias A., Oliveira J. Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 2015. Vol. 5, p. 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494
26. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V. Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 2018 Vol. XLIII. pp. 401—410. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.53/>
27. Oriol X., Torres J., Miranda R., Bilbao M., Ortúzar H. Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80, pp. 149—156. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.053
28. Raffaelli M., Crockett L.J. Sexual risk taking in adolescence: the role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental psychology*, 2003. Vol. 39 (6), pp. 1036—1046. doi: 10.1037/0012-1649.39.6.1036
29. Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., Mishely-Yarlap A. Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17 (1), pp. 81—104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
30. Ryan R.M., Deci E.L. A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. *Human autonomy in cross-cultural context*, 2011. Vol. 1, pp. 45—64. doi: 10.1007/978-90-481-9667-8\_3
31. Ryff P.D., Keyes P.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, pp. 719—727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
32. Schimmack U., Diener E. Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 2003. Vol. 37 (2), pp. 100—106. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00532-9
33. Suldo S.M., Shaffer E.J. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 2008. Vol. 37 (1), pp. 52—68.
34. Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H. The role of Self regulated learning strategies in psychological well being condition of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 69, pp. 807—815. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.002
35. Tian L., Yu T., Huebner E.S. Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037
36. Tice D.M., Baumeister R.F., Shmueli D., Muraven M. Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of experimental social psychology*, 2007. Vol. 43 (3), pp. 379—384. doi: 10.1016/j.jesp.2006.05.007
37. Tuominen-Soini H., Salmela-Aro K., Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22 (3), pp. 290—305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
38. Zimmerman S.M., Phelps E., Lerner R.M. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes. *International Journal of Developmental Science*, 2007. Vol. 1 (1), pp. 272—299. doi: 10.3233/DEV-2007-1310