

# Индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности у подростков: лонгитюдное исследование

**Моросанова В.И.**

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

**Потанина А.М.**

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Представлены результаты лонгитюдного исследования, целью которого было выявить индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности и прогностическую роль осознанной саморегуляции в их детерминации у подростков 6—8-ых классов. В работе приняли участие 80 обучающихся общеобразовательных школ. Были использованы следующие методики: «Многомерная шкала школьной вовлеченности» в адаптации Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой, опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)», опросник «Большая пятерка — детский вариант» в адаптации С.Б. Малых и коллег, опросник Т.О. Гордеевой и коллег «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», методика А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан в модификации И.Н. Бондаренко и коллег «Отношение к учению в средних и старших классах школы». Результаты проведенной работы позволили описать две типологические группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Получены данные о том, что 60% обучающихся характеризуются стабильной траекторией вовлеченности. Обнаружено, что у половины учеников, характеризующихся изменчивостью траектории, наблюдается высокая вовлеченность в 6-ом классе, а затем ее снижение в 7-ом и 8-ом классах. Наряду с этим у них наблюдаются более низкие показатели регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, личностной диспозиции добросовестности, а также снижение познавательной активности при переходе из 6-го в 7-ой класс. Впервые показано, что развитие осознанной саморегуляции связано с формированием гармоничного профиля с высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности у обучающихся при переходе из 7-го в 8-ой класс. При переходе из 6-ого в 7-ой класс формирование такого профиля обеспечивается открытостью новому опыту. Полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической практике для разработки программ поддержки вовлеченности в период обучения в средней школе за счет развития осознанной саморегуляции.

**Ключевые слова:** индивидуально-типологический подход; школьная вовлеченность; осознанная саморегуляция; прогностические ресурсы; подростки.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РНФ, проект № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

**Для цитаты:** Моросанова В.И., Потанина А.М. Индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности у подростков: лонгитюдное исследование // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 178—191. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290612>

# Individual Typological Trajectories of School Engagement in Adolescents: A Longitudinal Study

**Varvara I. Morosanova**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

**Anna M. Potanina**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: [a.m.potan@gmail.com](mailto:a.m.potan@gmail.com)

In recent years, the research on school engagement has increasingly focused on studying this phenomenon at the individual typological level. The purpose of the present study was to identify individual typological trajectories of school engagement and to analyze the predictive and resource roles of conscious self-regulation in determining these trajectories among adolescents in grades 6 to 8. The sample for this longitudinal study consisted of 80 students from secondary schools. The research methods employed M.- T. Wang et al.'s "Multidimensional school engagement scale" adapted into Russian by T.G. Fomina and V.I. Morosanova; V.I. Morosanova's Profile of Learning Activities Questionnaire Five — Children's Version, adapted into Russian by S.B. Malykh et al.; the of Academic Motivation of Schoolchildren by T.O. Gordeyeva et al.; and the methodology by A.D. Andreeva and A.M. Prikhozan, modified by I.N. Bondarenko et al. The results revealed two typological groups of students characterized by different profiles of school engagement: one group exhibited low engagement, while the other demonstrated high engagement across all components. Notably, 60% of the students displayed a stable engagement trajectory. Among those with a variable trajectory, half showed high engagement in the 6th grade, which subsequently declined in the 7th and 8th grades. Additionally, these students exhibited lower levels of regulatory-personal traits such as responsibility and reliability, as well as a personal disposition toward conscientiousness, alongside a decrease in cognitive activity during their transition from 6th to 7th grade. For the first time, this study demonstrates that the development of self-regulation is associated with the formation of a harmonious engagement profile characterized by high levels of all components during the transition from 7th to 8th grade. During the transition from 6th to 7th grade, the establishment of such a profile is facilitated by openness to new experiences. The findings of this study can be applied in psychological and pedagogical practice to develop programs that support school engagement through the enhancement of conscious self-regulation among secondary school students.

**Keywords:** individual-typological approach; school engagement; conscious self-regulation; prognostic resources; adolescents.

---

**Funding.** The reported study was funded by the Russian Science Foundation, project number 20-18-00470 “Self-regulation and School Engagement as the Psychological Resources for Academic Success: A Longitudinal Study”.

**For citation:** Morosanova V.I., Potanina A.M. Individual Typological Trajectories of School Engagement in Adolescents: A Longitudinal Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 178—191. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290612> (In Russ.).

## Введение

В последние годы наблюдается увеличение числа исследований школьной вовлеченности, что связано с ее ролью в поддержании академической успешности, развитии навыков и социального капитала, необходимых подросткам для успешного перехода во взрослую жизнь [32]. Ведущие исследователи этого феномена предлагают определять его как устойчивое и активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни в целом, включающее когнитивный, поведенческий, эмоциональный и социальный компоненты [23; 33]. Школьная вовлеченность является относительно новым конструктом и в зарубежной, и в отечественной психологии [17]. Близкими к ней конструктами, активно исследуемыми в отечественной психологии, являются, в частности, мотивация учения, отношение к учению, внутренняя позиция школьника [2; 3; 9]. Однако если данные понятия относятся скорее к мотивационно-эмоциональной и мотивационно-смысловой сферам школьника, то школьная вовлеченность включает также поведенческий и регуляторный (когнитивный) компоненты. Их развитие позволяет ученику принимать школьные нормы и правила, строить учебные стратегии, проявлять гибкость в решении учебных задач, а также прилагать усилия, направленные на понимание, овладение знаниями и навыками [17]. Последние работы по этой тематике сосредоточены в основном на ее взаимосвязях с психологическими переменными,

имеющими важное значение для обеспечения академической успеваемости [24; 25; 28]. Исследования демонстрируют, что высокий уровень школьной вовлеченности связан с развитой осознанной саморегулирующей и высокой академической успеваемостью [18; 28]. Показано, что развитие осознанной саморегуляции в средней школе (8-ой класс) препятствует снижению когнитивной вовлеченности и познавательной активности в старшей школе [5].

Актуальной тенденцией в исследованиях, посвященных обсуждаемой проблеме, является изучение ее индивидуально-типологических проявлений [23]. В отличие от классического понимания индивидуально-типологического подхода, делающего акцент на индивидуальных различиях в особенностях темперамента и нервной системы, в современных психологических работах в области возрастной психологии и психологии образования его применение обычно предполагает изучение дифференциальных различий психологических характеристик обучающихся. Различия между типологическими группами выявляются на основе выделения профилей, рассматриваемых как естественно возникающие сочетания связанных психологических феноменов на индивидуальном уровне [26]. Применение индивидуально-типологического (или дифференциального) подхода позволяет наиболее точно отразить проявления многомерных психологических феноменов [14]. Исследования индивидуальных проявлений школьной вовлеченности убедительно де-

монстрируют, что обучающиеся с профилем, отличающимся высокой когнитивной и поведенческой вовлеченностью, характеризуются наиболее высокой академической успеваемостью [30], а также высокой саморегуляцией [21; 22].

Несмотря на повышенный интерес к исследованию индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности, обнаруживается небольшое число работ, направленных на изучение динамики профилей вовлеченности (например, [34]). В связи с этим представляется необходимым исследование как изменчивости профилей вовлеченности, так и ресурсов ее поддержания на протяжении школьного обучения. В русле разрабатываемых нами дифференциального и ресурсного подходов [11; 12] уже накоплен большой объем данных, свидетельствующих о роли осознанной саморегуляции как метаресурса не только в обеспечении учебных результатов, но поддержании и развитии школьной вовлеченности (например, [11; 28]). Тем не менее ранее не предпринималось попытки комплексного исследования индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности, их динамики и ресурсной роли осознанной саморегуляции в их обеспечении.

Целью исследования, которому посвящена наша статья, было выявить индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности и прогностическую роль осознанной саморегуляции в их детерминации у подростков 6—8-ых классов. Исследовательские вопросы: 1) Каковы индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс? 2) Какова динамика индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс? 3) Каковы регуляторные и личностные особенности обучающихся с «изменчивыми» индивидуально-типологическими траекториями школьной вовлеченности? 4) Каковы прогностические эффекты саморегуляции в детерминации индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс?

## Характеристика выборки и примененного инструментария

Выборку лонгитюдного исследования составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы и г. Калуги, обследованные в 6-ом (105 чел., ср. возраст — 12,00 лет, 48% девочки), 7-ом (83 чел., ср. возраст — 13,00 лет, 48,2% девочки) и 8-ом классах (80 чел., ср. возраст — 14,26 лет, 48,8% девочки).

В работе были применены следующие методики:

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» в адаптации Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [33; русскоязычная адаптация — 16]. Шкалы: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность, интегративный показатель — общий уровень вовлеченности.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» [13]. Показатели: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, инициативность, ответственность, интегративный — общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности.

3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» С.Б. Малыха и коллег [10]. Показатели: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость опыту.

4. Опросник Т.О. Гордеевой и коллег «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» [6]. Шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроецированная мотивация, экстерналичная мотивация, амотивация.

5. Опросник А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан в модификации И.Н. Бондаренко и коллег «Отношение к учению в средних и старших классах школы» [1; модификация — 4]. Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудачи.

Статистический анализ данных осуществлялся путем спецификации и анализа

моделей латентных профилей и переходов с использованием информационных критериев AIC, BIC и BLRT; логистического регрессионного анализа с использованием информационных критериев AIC и BIC, а также  $R^2$  Нагелькерке и Тжура; а также сравнения средних значений с использованием критерия Вилкоксона. Для анализа использовались программа JASP (ver. 0.18.3.0), а также статистическая среда R: пакет tidyLPA для спецификации и анализа моделей латентных профилей, пакет lmer для спецификации и анализа моделей латентных переходов.

### Процедура анализа данных

Анализ данных осуществлялся в логике ранее проводимых работ, исследующих индивидуальные траектории психологических особенностей обучающихся методом анализа профилей (Latent Profile Analysis/LPA) (например, [27]). LPA является мощной техникой анализа, позволяющей выявлять типы или группы людей, различающихся структурой и характеристиками профилей психологических характеристик, на основе данных об их «скрытых» аспектах [31]. В данной работе профили вовлеченности выделялись на каждой из трех точек лонгитюда: в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах. Сравнивались два типа моделей с двумя, тремя и четырьмя профилями: с фиксированными/свободными дисперсиями и нулевыми/ненулевыми ковариациями компонентов профиля (поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной вовлеченности).

Анализ латентных переходов (LTA) представляет собой расширение анализа латентных профилей (LPA), используемое для моделирования изменений между ними с течением времени при помощи расчета вероятностей переходов (transition probabilities) [29]. В данном исследовании LTA осуществлялся в логике, предложенной К. Nyland-Gibson [29]: на первом этапе проводился анализ латентных профилей и затем, на втором этапе, результаты данного анализа были использованы для изучения вероятностей переходов между выявленными профилями.

## Описание результатов

### 1. Анализ латентных профилей (LPA)

На первом этапе исследования мы провели анализ латентных профилей для каждой точки лонгитюда. Модель выбиралась на основании информационных критериев AIC (информационный критерий Акаике) и BIC (байесовский информационный критерий), а также бутстреп теста отношения правдоподобия (BLRT), в котором низкое значение вероятности ( $p < 0,05$ ) указывает на вероятность улучшения модели при выделении большего числа профилей. Согласно полученным результатам, наилучшими с точки зрения информационных критериев оказались следующие модели: 4 профиля с фиксированными дисперсиями и нулевыми ковариациями между компонентами в 6-ом классе (AIC=809,9, BIC=864,7, BLRT\_p=0,01) и 2 профиля со свободными дисперсиями и нулевыми ковариациями в 7-ом (AIC=747,2, BIC=816,3, BLRT\_p=0,03) и 8-ом классах (AIC=741,6, BIC=810,7, BLRT\_p=0,01). Тем не менее поскольку для анализа прогностических эффектов и вероятностей переходов между профилями нам необходимо, чтобы профили структурно и конфигурационно соотносились, мы попытались выделить одинаковое их количество на каждой точке лонгитюда. В рамках этой логики в качестве наилучшей была выбрана модель с двумя профилями как значимая на всех трех точках лонгитюда и имеющая приемлемые индексы соответствия в 6-ом (AIC=834,2, BIC=865,2, BLRT\_p=0,01), 7-ом (AIC=840,6, BIC=871,5, BLRT\_p=0,01) и 8-ом классах (AIC=813,9, BIC=844,8, BLRT\_p=0,01). Отметим, что выделение большего количества типологических групп, в частности, включая группу, характеризующуюся средними значениями вовлеченности, приводило к снижению качества классификации и значимости анализируемых моделей. На рис. 1 представлены выявленные в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах профили.

Таким образом, в результате анализа удалось выявить две группы обучающихся с профилями, стабильно воспроизводимыми на всех трех точках лонгитюда: с низкой и высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности. Выявленные группы характеризуются схожим количественным составом, а также

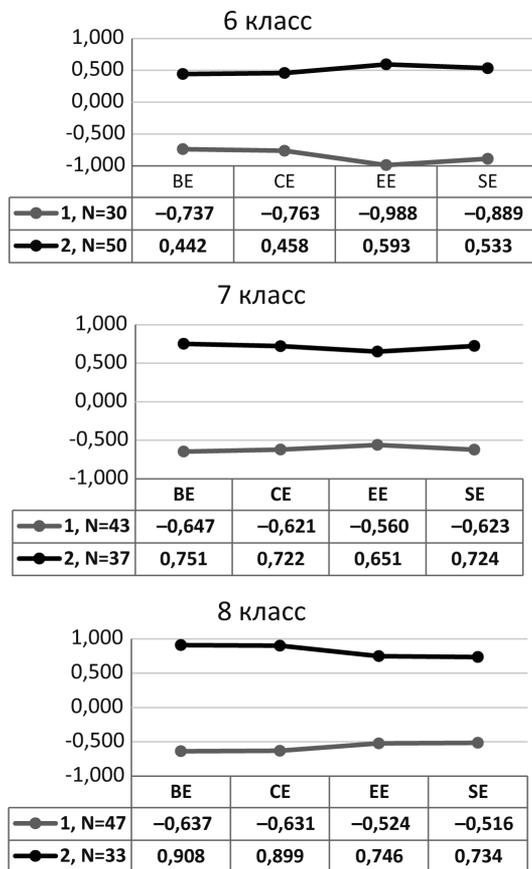


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах: BE — поведенческая, CE — когнитивная, EE — эмоциональная, SE — социальная вовлеченность

сходными средними значениями компонентов вовлеченности, лежащих в их основе. При этом отметим, что соотношение количества обучающихся с «высоким» и «низким» профилями вовлеченности изменяется при переходе из 6-го в 8-ой класс. Так, если в 6-ом классе обучающихся с высокой вовлеченностью 62% от общей выборки и 34% — с низкой, то в 7-ом классе — 47% с высокой и 53% с низкой, а в 8-ом классе — 42% с высокой и 58% с низкой. Отметим, что в данном случае мы говорим не о динамике траекторий вовлеченности, а о количественном соотношении «высоких» и «низких» групп в каждом из исследуемых классов обучения. О динамике траекторий вовлечен-

ности, их стабильности и изменчивости речь пойдет в соответствующем разделе ниже.

Далее, с целью выявления прогностического эффекта личностных и регуляторных ресурсов в отношении вовлеченности на более поздних точках лонгитюда были построены логистические регрессии. В качестве зависимой переменной (ЗП) выступала принадлежность к группе (профилю), в качестве независимых переменных (НП) — общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень отношения к учению, познавательная мотивация, экстраверсия, нейротизм и открытость новому опыту. Результаты анализа представлены в таблице.

Таблица

**Логистические регрессионные модели прогностических эффектов принадлежности к профилю в 7-ом и 8-ом классах**

<b>Модель 1. ЗП — принадлежность к профилю в 7-ом классе, НП — регуляторные и личностные показатели в 6-ом классе</b> $\chi^2=83,67$ , $df=76$ , $AIC=87,67$ , $BIC=92,39$ , $Nagelkerke R^2=0,357$ , $Tjur R^2=0,279$ , $p=0,001$		
Предиктор	B	Odds ratio
Открытость новому опыту	0,15**	1,165
<b>Модель 2. ЗП — принадлежность к профилю в 8-ом классе, НП — регуляторные и личностные показатели в 7-ом классе</b> $\chi^2=57,87$ , $df=73$ , $AIC=63,87$ , $BIC=70,87$ , $Nagelkerke R^2=0,611$ , $Tjur R^2=0,519$ , $p=0,001$		
Общий уровень осознанной саморегуляции	0,16**	1,174
Экстраверсия	0,14**	1,154

*Примечание:* В — нестандартизованный коэффициент регрессии, Odds ratio — оценка отношений шансов, \*\* —  $p < 0,01$ . Принадлежность к низкому профилю закодирована как 0, принадлежность к высокому профилю — 1, для всех регрессионных моделей.

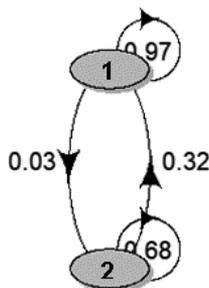
Согласно полученным данным (см. таблицу), ресурсом формирования профиля с высокой выраженностью вовлеченности у семиклассников является их выраженная открытость новому опыту в 6-ом классе, тогда как в 8-ом классе такими ресурсами выступают развитая осознанная саморегуляция и выраженная экстраверсия в 7-ом классе.

**2. Анализ латентных переходов (LTA)**

С целью выявления особенностей изменений индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой классы был проведен анализ латентных переходов (LTA). Для этого были рассчитаны вероятности переходов между

группами с «высоким» и «низким» профилями вовлеченности. На рис. 2 представлена модель, описывающая усредненные на всех трех точках вероятности переходов между профилем с высокой вовлеченностью и профилем с низкой вовлеченностью.

Согласно полученным результатам, выявленные нами индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности, в целом, являются достаточно стабильными: обучающиеся как с низкой, так и с высокой вовлеченностью с большей вероятностью сохраняют ее уровень и соответствующий ему профиль. При этом обнаружено, что если вероятность повысить вовлеченность оказывается крайне низкой (близкой к ну-



*Рис. 2.* Усредненные вероятности переходов между профилем с высокой вовлеченностью и профилем с низкой вовлеченностью: 1 — профиль с низкой вовлеченностью, 2 — профиль с высокой вовлеченностью, 2->1 — усредненная вероятность перехода из группы с высоким профилем вовлеченности в группу с низким профилем вовлеченности, 1->2 — усредненная вероятность перехода из группы с низким профилем вовлеченности в группу с высоким профилем вовлеченности, круговые стрелки — усредненная вероятность сохранить профиль вовлеченности неизменным

левой), то вероятность ее снижения, напротив, — достаточно высока. В связи с этим мы более детально проанализировали соотношение стабильных и изменчивых групп с 6-го по 8-ой классы. Согласно полученным данным, 60% от всей выборки обучающихся (N=48) характеризуются стабильными траекториями вовлеченности. Среди учеников с изменчивыми траекториями (40% выборки, N=32) наиболее часто встречаются группы, характеризующиеся снижением вовлеченности при переходе к старшим классам (75% обучающихся от выборки с изменчивыми траекториями, N=24), что соотносится с результатами анализа латентных переходов. Отметим при этом, что 18,75% учеников с изменчивыми траекториями (N=6) характеризуются повышением вовлеченности. Крайне редко (N=2, 6,25%) среди учеников с изменчивыми траекториями встречались обучающиеся со снижением высокой вовлеченности в 7-ом классе и ее повышением в 8-ом классе (N=1), с повышением низкой вовлеченности в 7-ом классе с ее снижением в 8-ом классе (N=1). Наиболее часто встречающаяся изменчивая группа (N=16, 50% обучающихся от выборки с изменчивыми траекториями) характеризуется следующей динамикой вовлеченности: высокая вовлеченность в 6-ом классе, низкая — в 7-ом и низкая — в 8-ом классе.

Далее мы проанализировали эту группу с целью выявления показателей, за счет которых происходит данное изменение, при помощи анализа средних значений с использованием критерия Вилкоксона. Согласно полученным данным, при переходе из 6-го в 7-й класс в этой группе наблюдается понижение вовлеченности, главным образом за счет снижения ее когнитивного компонента ( $W=-3,26$ ,  $p<0,001$ ). Общий уровень саморегуляции в этой группе изменяется незначимо, вероятно, за счет роста показателя моделирования ( $W=2,11$ ,  $p<0,01$ ), хотя регуляторно-личностные свойства надежности ( $W=-2,64$ ,  $p<0,01$ ) и ответственности ( $W=-2,58$ ,  $p<0,01$ ) при этом значимо снижаются. Обнаруживается значимое снижение познавательной активности ( $W=-2,53$ ,  $p<0,05$ ). Наблюдается

и значимое уменьшение среднего по группе показателя добросовестности ( $W=-2,28$ ,  $p<0,05$ ), что, вероятно, связано со снижением когнитивной вовлеченности.

### Обсуждение результатов

В результате исследования удалось выявить две группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Выделенные типологические группы стабильно воспроизводятся на всех трех точках лонгитюда и характеризуются сходным количественным составом и средними значениями компонентов вовлеченности, но изменчивым частотным соотношением. Полученные результаты соотносятся с данными ранее проведенных исследований [15; 21].

Впервые проанализирована динамика индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой классы. Обнаружено, что ученики с большей вероятностью сохраняют уровень и соответствующий профиль вовлеченности (60% обучающихся). Тем не менее обнаруживаются и изменчивые траектории, причем наиболее часто встречающаяся среди них (50% обучающихся) группа характеризуется профилем с высокой вовлеченностью в 6-ом классе и ее снижением в 7-ом и 8-ом классах. Полученный результат соотносится с данными о снижении школьной вовлеченности в подростковом возрасте, в особенности в 7—8-ых классах [19].

Проанализированы регуляторные и личностные особенности группы обучающихся с наиболее часто встречающейся «изменчивой» траекторией школьной вовлеченности. Обнаружено, что снижение вовлеченности при переходе из 6-го в 7-ой класс в данной группе связано со снижением когнитивной вовлеченности, которое, по-видимому, происходит за счет снижения регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, а также личностной диспозиции добросовестности. Обнаруживается также значимое снижение познавательной активности, что соотносится с результатами ис-

следования динамики школьной вовлеченности на выборке учеников средней школы [5]. Таким образом, полученные в исследовании данные подтверждают известные, описанные в контексте культурно-исторического подхода закономерности возрастного развития подростков 12—15 лет, а именно — изменения мотивационной сферы, переориентация подростков на личностное самоопределение, изменение ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение [3; 7].

Впервые показано, что развитие осознанной саморегуляции в 7-ом классе является значимым ресурсом формирования профиля с высокой вовлеченностью в 8-ом классе, что соотносится с данными о ресурсной роли осознанной саморегуляции в поддержании высокой школьной вовлеченности в 8-ом классе и подтверждает ее прогностическую роль в поддержании вовлеченности на более поздних ступенях обучения [15]. Кроме того, выявлена ресурсная роль экстраверсии в формировании такого профиля при переходе в 8-ой класс, что также соотносится с данными исследований [24]. Обнаружено, что «высокий» профиль вовлеченности в 7-ом классе наблюдается у обучающихся с высокими показателями открытости новому опыту в 6-ом классе. Как демонстрируют исследования, открытость новому опыту связана, прежде всего, с эмоциональным и социальным компонентами вовлеченности [8]. Можно предположить, что формирование «высокого» профиля школьной вовлеченности в данном возрасте связано в первую очередь с развитием именно этих ее аспектов. Тем не менее данное предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

### Выводы и заключение

1. Выявлены группы обучающихся, характеризующиеся двумя индивидуально-типологическими профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Выделенные группы стабильно воспроизводятся на всех

трех точках лонгитюда, однако их частотное соотношение изменяется при переходе из 6-го в 7-ой и далее — в 8-ой класс.

2. Показано, что 60% обучающихся характеризуются стабильной траекторией вовлеченности. У половины учеников, характеризующихся изменчивыми траекториями, наблюдается высокая вовлеченность в 6-ом классе, а затем ее снижение в 7-ом и 8-ом классах. Эта группа характеризуется сниженными показателями регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, личностной диспозиции добросовестности, а также познавательной активности при переходе из 6-го в 7-ой класс.

3. Показано, что развитие осознанной саморегуляции связано с формированием гармоничного профиля школьной вовлеченности с высокой выраженностью всех ее компонентов у обучающихся при переходе из 7-го в 8-ой класс. При переходе из 6-ого в 7-ой класс формирование такого профиля обеспечивается открытостью новому опыту.

Полученные результаты имеют высокое практическое значение, поскольку дают возможность прогнозировать динамику школьной вовлеченности на индивидуально-типологическом уровне, а также разрабатывать программы ее поддержки в «критический» момент ее наибольшего снижения — в средней школе.

Ограничением данного исследования является малочисленность выборки, не позволяющей выделить большее число информативных типологических групп, отличающихся большей вариативностью как выраженности общего уровня школьной вовлеченности, так и ее компонентов. В этой связи перспективы дальнейшего исследования динамики индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности связаны с тщательной эмпирической проверкой выявленных закономерностей на более многочисленных лонгитюдных выборках. Перспективным направлением также представляется изучение индивидуально-типологических траекторий и психологических ресурсов школьной вовлеченности на старших ступенях школьного обучения.

## 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. 2006. № 1. С. 33—38.
2. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 321—356.
4. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики / Под ред. Е.И. Горбачевой, Е.Ю. Савина, К.В. Кабанова, О.Н. Бакуровой. Калуга, 2018. С. 3—9.
5. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200—223. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09
6. 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.
7. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116—128. DOI:10.17759/chp.2018140213
8. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502
9. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 1. С. 2—8.
10. 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.
11. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
12. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57—82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
13. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27—37.
14. Потанина А.М., Моросанова В.И. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3. С. 6—22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301
15. Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18. № 4. С. 188—205. DOI:10.11621/nprj.2023.0416
16. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
17. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411
18. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 835—846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
19. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 30—42. DOI:10.17759/pse.2021260503
20. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science // Learning and

- Individual Differences. 2019. Vol. 74. Article 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
21. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
22. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // *Sustainability*. 2021. Vol. 13. № 6. Article 3011. DOI:10.3390/su13063011
23. Fredricks J.A., Ye F., Wang M.-T., Brauer S. Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike // *Handbook of student engagement interventions* / J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.). Academic Press, 2019. P. 31—43. DOI:10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6
24. Israel A., Brandt N.D., Spengler M., Göllner R., Lüdtke O., Trautwein U., Wagner J. The longitudinal interplay of personality and school experiences in adolescence // *European Journal of Personality*. 2023. Vol. 37. № 2. P. 131—153. DOI:10.1177/08902070211062326
25. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K., Berger R.H., Thompson M.S., Southworth J., Pina A.A., Hernández M.M., Gal-Szabo D.E. Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement // *Journal of school psychology*. 2022. Vol. 94. P. 15—27. DOI:10.1016/j.jsp.2022.08.001
26. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach // *Handbook of child psychology* / W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). John Wiley & Sons Inc., 2006. pp. 400—465.
27. Morin A.J., Meyer J.P., Creusier J., Biètry F. Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions // *Organizational research methods*. 2016. Vol. 19. № 2. P. 231—254. DOI:10.1177/1094428115621148
28. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // *Psychology in Russia*. 2022. Vol. 15. № 4. P. 170—187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
29. Nylund-Gibson K., Garber A.C., Carter D.B., Chan M., Arch D.A., Simon O., Whalin K., Tartt E., Lawrie S.I. Ten frequently asked questions about latent transition analysis // *Psychological methods*. 2023. Vol. 28. № 2. P. 284. DOI:10.1037/met0000486
30. Pöysä S., Poikkeus A.M., Muotka J., Vasalampi K., Lerkkanen M.K. Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement // *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 82. Article 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
31. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research // *Journal of vocational behavior*. 2020. Vol. 120. Article 103445. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103445
32. Wang M.-T., Kiuru N., Degol J.L., Salmela-Aro K. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects // *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 58. P. 148—160. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
33. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
34. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. Article 101997. DOI:10.1016/j.cedpsych.2021.101997

## References

1. Andreeva A.D., Prikhozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly [Methods of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high school]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2006, no. 1, pp. 33—38. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [The phases of formation of the personality in ontogenesis]. In L.I. Bozhovich *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and her formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter, 2008, pp. 321—356. (In Russ.).
4. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Faktornaya struktura oprosnika "Otnoshenie k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly" [Factor structure of the "Attitude to learning in middle

- and high school" questionnaire]. In E.I. Gorbacheva, E.Yu. Savin, K.V. Kabanov, O.N. Bakurova (Eds.). *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki* [Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices]. Kaluga, 2018, pp. 3—9. (In Russ.).
5. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v dinamike poznatel'noy aktivnosti i shkol'noy вовлеченности uchashchikhsya v period perekhoda iz osnovnoj v starshuyu shkolu: longitudynoe issledovanie [The Role of Conscious Self-Regulation in the Dynamics of Cognitive Activity and Cognitive Engagement of Students during the Transition from Secondary to High School: A Longitudinal Study]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2022, no. 4, pp. 200—224. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09 (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskoy motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. (In Russ.).
7. Goutkina N.I. Kontseptsiya L.I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) [L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116—128. DOI:10.17759/chp.2018140213 (In Russ.).
8. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoi samoregulyatsii, вовлеченности i motivatsii v akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v raznye periody obucheniya [Impact of Conscious Self-Regulation, Engagement and Motivation on Academic Performance of Schoolchildren During Different Periods of Study]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).
9. Lubovsky D.V. Ponyatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaya perspektiva izucheniya lichnosti shkol'nika [Inner Position: Cultural-Historical Perspectives of Exploring Pupil's Personality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2008. Vol. 4, no. 1, pp. 2—8. (In Russ.).
10. Malykh S.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. Vol. 8, no. 4, pp. 6—12. (In Russ.).
11. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, no. 1, pp. 4—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
12. Morosanova V.I. Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 57—82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).
13. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 27—37. (In Russ.).
14. Potanina A.M., Morosanova V.I. Psikhologicheskie resursy uspevaemosti podrostkov: differentsial'nye aspekty [Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects]. *Psihologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 6—22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301 (In Russ.).
15. Potanina A.M., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Tipologicheskie osobennosti resursov uspevaemosti obuchayushchikhsya v zavisimosti ot profilya shkol'noi вовлеченности v raznye periody obucheniya [Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023. Vol. 18, no. 4, pp. 188—205. DOI:10.11621/npj.2023.0416 (In Russ.).
16. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika "Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности" [Russian adaptation and validation of the "Multidimensional School Engagement Scale"]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, № 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
17. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' shkol'noi вовлеченности i samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: sostoyanie problemy i perspektivy issledovaniya v Rossii i za rubezhom [The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of

- Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411 (In Russ.).
18. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noj вовлеченности i академической успешности uchashchihsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysšej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835—846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846 (In Russ.).
19. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudynoe issledovanie vzaimosvyazi oznannoij samoregulyatsii, shkol'noj вовлеченности i академической успеваемости uchashchihsya [Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30—42. DOI:10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).
20. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74. Article 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
21. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13. Article 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
22. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 2021. Vol. 13, no. 6. Article 3011. DOI:10.3390/su13063011
23. Fredricks J.A., Ye F., Wang M.-T., Brauer S. Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.). *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press, 2019, pp. 31—43. DOI:10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6
24. Israel A., Brandt N.D., Spengler M., Göllner R., Lüdtke O., Trautwein U., Wagner J. The longitudinal interplay of personality and school experiences in adolescence. *European Journal of Personality*, 2023. Vol. 37, no. 2, pp. 131—153. DOI:10.1177/08902070211062326
25. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K., Berger R.H., Thompson M.S., Southworth J., Pina A.A., Hernández M.M., Gal-Szabo D.E. Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. *Journal of school psychology*, 2022. Vol. 94, pp. 15—27. DOI:10.1016/j.jsp.2022.08.001
26. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach. In W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons Inc., 2006, pp. 400—465.
27. Morin A.J., Meyer J.P., Creusier J., Biçtry F. Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational research methods*, 2016. Vol. 19, no. 2, pp. 231—254. DOI:10.1177/1094428115621148
28. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 170—187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
29. Nylund-Gibson K., Garber A.C., Carter D.B., Chan M., Arch D.A., Simon O., Whalin K., Tartt E., Lawrie S.I. Ten frequently asked questions about latent transition analysis. *Psychological methods*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 284. DOI:10.1037/met0000486
30. Pöysä S., Poikkeus A.M., Muotka J., Vasalampi K., Lerkkanen M.K. Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 2020. Vol. 82, Article 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
31. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of vocational behavior*, 2020. Vol. 120, Article 103445. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103445
32. Wang M.-T., Kiuru N., Degol J.L., Salmela-Aro K. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 2018. Vol. 58, pp. 148—160. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
33. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
34. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 2021. Vol. 66, Article 101997. DOI:10.1016/j.cedpsych.2021.101997

**Информация об авторах**

*Моросанова Варвара Ильинична*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

*Потанина Анна Михайловна*, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: [a.m.potan@gmail.com](mailto:a.m.potan@gmail.com)

**Information about the authors**

*Varvara I. Morosanova*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

*Anna M. Potanina*, Research Fellow, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: [a.m.potan@gmail.com](mailto:a.m.potan@gmail.com)

Получена 11.06.2024

Received 11.06.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024