



# РЕГУЛЯТОРНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ ПРОФИЛЯМИ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ

**БОНДАРЕНКО И.Н.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)*

**ФОМИНА Т.Г.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
(ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafofomina@yandex.ru](mailto:tanafofomina@yandex.ru)*

**МОРОСАНОВА В.И.**

*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)*

Цель исследования состояла в расширении научных представлений о ресурсной роли осознанной саморегуляции в системе некогнитивных предикторов академической успеваемости в группах обучающихся с различным уровнем школьной вовлеченности. Выборку исследования составили 1056 обучающихся 5–11-х классов общеобразовательных школ ( $M=13,9$ ;  $SD=1,9$ ). Оценивались компоненты школьной вовлеченности, осознанная саморегуляция, личностные свойства (модель «Большая пятерка»), тревожность, академическая мотивация. Созданы модели (SEM) регуляторных и личностных ресурсов успеваемости, на основании анализа которых раскрыта роль осознанной саморегуляции как метаресурса повышения успеваемости и снижения школьной тревожности у обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Компоненты вовлеченности выступают в качестве медиаторов, опосредствующих влияние на успеваемость личностных и мотивационных ресурсов. В группах обучающихся с различным уровнем школьной вовлеченности установлены различия в проявлении общих закономерностей, выявленных на общей выборке. Показан положительный вклад осознанной саморегуляции в успеваемость для обучающихся всех индивидуально-типологических групп. Понимание сложной системы прямых и опосредующих вкладов саморегуляции и вовлеченности в успеваемость может стать основой для разработки учебных программ, способствующих оптимальному усвоению материала.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, дифференциальный подход, некогнитивные предикторы, школьная вовлеченность, структурное моделирование, личностные свойства, академическая успеваемость.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

**Для цитаты:** Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успеваемости обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности // Экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 98—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170206>



# REGULATORY AND PERSONAL ACADEMIC PERFORMANCE RESOURCES OF STUDENTS WITH DIFFERENT SCHOOL ENGAGEMENT PROFILES

**IRINA N. BONDARENKO**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**TATIANA G. FOMINA**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafofomina@yandex.ru](mailto:tanafofomina@yandex.ru)

**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)

The aim of this study was to enhance understanding of the role of conscious self-regulation as a non-cognitive predictor of academic achievement in student populations with varying levels of school engagement. The sample group analyzed consisted of 1056 secondary school students, encompassing grades 5–11 ( $M=13.9$ ;  $SD=1.9$ ). Four key factors were assessed in the study: school engagement, conscious self-regulation, personal properties (using the Big Five model), anxiety, and academic motivation. The analysis revealed the significance of conscious self-regulation as a meta-resource for enhancing academic performance. SEM models were developed to explore regulatory and personal resources relevant to academic performance, revealing the role of conscious self-regulation as a meta-resource for enhancing academic achievement and reducing school-related anxiety in students with varying levels of school engagement. The engagement components were found to mediate the impact of personal and motivational resources on academic performance. Conscious self-regulation consistently exhibits a positive effect among all individual-typological groups. Understanding the intricate network of direct and mediated influences of self-regulation and engagement on academic performance can provide a foundation for creating curricula that facilitate optimal learning outcomes.

**Keywords:** conscious self-regulation, differential approach, school engagement, structural modeling, personality traits, academic achievement.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

**For citation:** Bondarenko I.N., Fomina T.G., Morosanova V.I. Regulatory and Personal Academic Performance Resources of Students with Different School Engagement Profiles. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 98–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170206> (In Russ.).

## Введение

Научная проблема, на решение которой направлено исследование, состоит в оценке совместного вклада саморегуляции (СР) и школьной вовлеченности в академическую успеваемость обучающихся. Она рассматривается в контексте ресурсного и дифференциального подходов к осознанной СР достижения учебных целей [5]. Выявление связей между этими психологическими ресурсами, находящимися в процессе становления, с целью обеспечения стабильной академической успеваемости и позитивного эмоционального со-



стояния у обучающихся, требует прояснения следующих вопросов: определение наиболее существенных цепочек вкладов некогнитивных предикторов (личностных, регуляторных и мотивационных) в успеваемость (1); выявление свойств, обеспечивающих высокую учебную успешность при сохранении позитивного отношения к учению (2); анализ различных вариантов детерминации успеваемости и тревожности с акцентами на регуляторных компетенциях и/или школьной вовлеченности и мотивации (3). Бурные трансформационные физиологические процессы, сопровождающие обучение в средней школе, создают трудности в развитии этих ресурсов [3; 10].

Исследования показали, что, начиная с пятого класса, СР достижения учебных целей выступает как метаресурс успеваемости, т.е. является механизмом мобилизации всех остальных видов ресурсов для достижения учебной успешности [16]. Как любой ресурс, она способна накапливаться и истощаться. Так, найденный Р. Баумайстером эффект «истощения эго» (ego depletion) говорит о том, что эго запас у человека ограничен и требует времени на восстановление, а истощение, в свою очередь, приводит к неудачам в СР [4]. Дж. Данг и М. Хаггер (J. Dang, M.S. Hagger), объясняя неудачи в репликации результатов экспериментов Р. Баумайстера, отмечали, что разброс в получаемых результатах, в частности, объясняется неучетом степени вовлеченности испытуемых в выполнение задачи [11]. Мы предположили, что одним из эффективных способов преодоления истощения регуляторного ресурса в учебной деятельности может выступать школьная вовлеченность [13], поскольку изначально это понятие вводилось как конструкт, который позволял описать факторы, поддерживающие учебную мотивацию и познавательную активность посредством интереса, положительных эмоций, энтузиазма и творчества. Дифференциальный и ресурсный подходы к осознанной СР достижения целей [8] в сочетании с лонгитюдными исследованиями позволяют прояснить вопросы онтогенеза и сенситивных периодов в развитии личностных свойств обучающихся. В практическом плане эти подходы создают основу для возможности применения выявленных закономерностей в практике оказания индивидуальной психологической помощи.

Индивидуальные особенности организации внешней и внутренней активности по достижению целей, которые достаточно стабильно воспроизводятся в различных видах деятельности, могут быть описаны набором когнитивных компетенций и личностных свойств. Так, в отношении осознанной СР принято выделять регуляторно-когнитивные компетенции планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и свойств гибкости, ответственности, надежности, инициативности и т. д. [16]. Для академической мотивации — это ряд внешних и внутренне ориентированных мотиваций [3], для школьной вовлеченности — поведенческая, когнитивная, социальная и эмоциональная вовлеченности [13]. Такая широкая палитра возможностей позволяет личности гибко адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. В тоже время, как показали исследования, для каждого вида деятельности существует оптимальный профиль, позволяющий достигать наивысших результатов без ущерба здоровью. На этом постулате основан, например, профессиональный отбор. Анализ отклонений от этого профиля позволяет построить индивидуальные траектории помощи конкретному ребенку при возникновении сложностей в обучении.

Интерес исследователей и педагогов к проблеме школьной вовлеченности актуален, так как именно она позволяет смягчить жесткую конструкцию «цель—результат», за которую отвечает осознанная саморегуляция. Она же обеспечивает поддержание психологического благополучия [15]. Школьная вовлеченность — конструкт, призванный оценить



степень интереса, внимания и любознательности, которые учащиеся демонстрируют в процессе обучения [23]. В настоящее время выделяют четыре ее компонента: поведенческий, аффективный, когнитивный и социальный. Более современные модели включают также фактор безучастности (disengagement), например модель М. Ванга [21]. Поведенческий компонент отражает активное участие в академической деятельности и соответствие школьным правилам, эмоциональный — оценивает удовольствие от процесса получения знаний, когнитивный — включает вдумчивость, готовность прилагать усилия для выполнения высококачественной работы и, наконец, социальный — свидетельствует об уровне социального взаимодействия учащегося с одноклассниками и учителями. Отметим, что наиболее изучены поведенческая (ПВ) и когнитивная вовлеченность (КВ). Именно они обнаруживают высоко значимые связи с академической успешностью [22]. Конструкт школьной вовлеченности не является целостным. Показано, что отдельные компоненты модулируют различные связи в единой системе детерминации успеваемости: КВ опосредствует связь СР и успеваемости, ПВ — связь личностных свойств и СР [10]. Так как в отношении эмоционального и социального компонентов такие исследования не проводились, мы предположили, что они в большей степени связаны с личностными свойствами и регуляцией тревожности. Школьная тревожность часто выступает препятствием к достижению высоких учебных результатов. В начале средней школы она вносит небольшой, но положительный вклад в успеваемость [5], но к окончанию обучения может вносить негативный вклад в достижение высоких результатов [9]. Одним из перспективных путей ее снижения является развитие и поддержание школьной вовлеченности, которая демонстрирует высокие корреляции с психологическим и субъективным благополучием [12].

Многочисленные исследования демонстрируют возрастную динамику изменения взаимосвязи саморегуляции и мотивации, а также их совместной детерминации успеваемости. Показано, что к 11-му классу у успешных учеников вклад СР не является прямым, он опосредствуется мотивацией (познавательной) или мотивацией достижения [9].

На основании анализа ранее выполненных исследований разработана теоретическая модель некогнитивных предикторов успеваемости, учитывающая аспект эмоционального состояния (тревожность) и школьной вовлеченности (рис. 1).

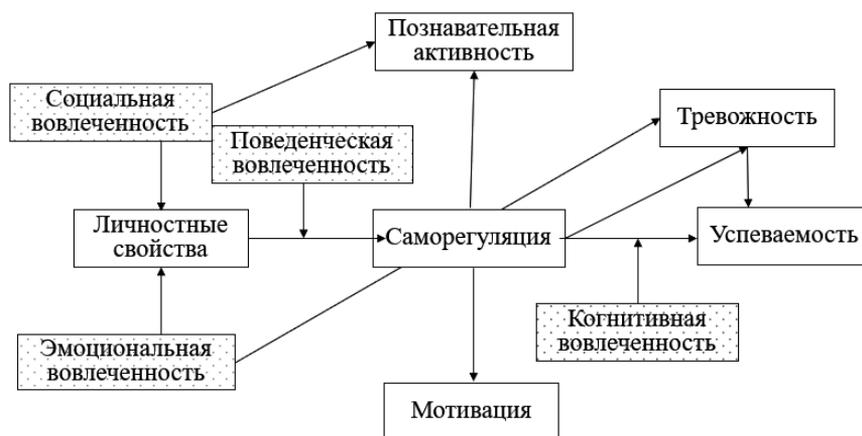


Рис. 1. Общая модель медиаторных эффектов школьной вовлеченности во взаимосвязи некогнитивных предикторов академической успеваемости



**Цель** настоящей статьи состояла в построении и анализе моделей регуляторных и личностных ресурсов успеваемости обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности. Рассмотрены следующие исследовательские вопросы.

Обнаруживаются ли различия в воспроизводимости общей модели на выборках обучающихся с различными профилями вовлеченности?

Какие некогнитивные предикторы могут рассматриваться в качестве метаресурсов успеваемости обучающихся?

Какие существуют опосредствующие механизмы во взаимосвязях некогнитивных ресурсов и успеваемости?

Существует ли специфика вклада различных компонентов вовлеченности в успеваемость обучающихся в группах обучающихся с разными профилями школьной вовлеченности?

Проверялись следующие **гипотезы**:

Основная гипотеза предполагала, что СР вносит прямой вклад в успеваемость и в то же время опосредствует вклад личностных, мотивационных свойств и таких компонентов школьной вовлеченности, как поведенческая и когнитивная (Г1).

Дополнительно мы предположили, что эмоциональная вовлеченность (ЭВ) снижает учебную тревожность (Г2).

### Выборка и методики

**Выборку** исследования составили 1056 обучающихся 5–11-х классов общеобразовательных школ (10–18 лет, ср. возраст – 13,9 лет, 42,3% девушек).

**Методики.** 1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [13; 30], шкалы: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность, интегративный показатель – общий уровень вовлеченности. 2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (2017), шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, инициативность, ответственность, интегральный показатель – общий уровень осознанной саморегуляции. 3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка – детский вариант» (Малых и др., 2015), шкалы: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость новому опыту. 4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017), шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроецированная мотивация, экстерналиная мотивация, амотивация.

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам. Для анализа данных использовались: корреляционный, кластерный, множественный регрессионный анализ и моделирование структурными уравнениями (SEM). Использовались статистический пакет IBM SPSS Statistics 27 и модуль AMOS 23.

### Результаты

Для решения задач исследования мы выделили индивидуально-типологические группы обучающихся, различающиеся выраженностью компонентов школьной вовлеченности, и сравнили их по уровню академической успеваемости и тревожности, создали базовую структурную модель предикторов успеваемости и тревожности; проверили ее на инди-



видуально-типологических группах, описали особенности индивидуально-типологических групп, преимущества и трудности в достижении учебных целей и регуляции тревожности.

С помощью кластерного анализа (k-means) выявлены 4 индивидуально-типологические группы, различающиеся по компонентам школьной вовлеченности. Группа 1 – невовлеченная группа с гармонично низким профилем вовлеченности, составила 23,96%. Группа 2 – высоко вовлеченная группа с гармонично высоким профилем – 26,14%. Две другие группы имеют акцентированные профили, компоненты вовлеченности (поведенческая, когнитивная и социальная) в которых «зеркально» отличаются, в то время как эмоциональная вовлеченность практически одинакова: когнитивно невовлеченная 30,11 % (Группа 3) и когнитивно вовлеченная – 19,79% (Группа 4).

Для проверки теоретической исследовательской модели (рис. 1) была построена статистическая модель некогнитивных предикторов успеваемости (рис. 2). Все индексы соответствия свидетельствует о том, что модели удовлетворяют критериям пригодности. Зависимыми переменными выступают академическая успеваемость и тревожность. Независимыми – личностные факторы, школьная вовлеченность, познавательная активность и мотивация достижения. Модель включает в себя один латентный фактор – осознанную СР. Личностные свойства мы анализировали отдельно, не объединяя их в латентный фактор, для того чтобы оценить вклад каждого личностного свойства в зависимые переменные. Результаты проверки модели на выделенных типологических группах представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Статистические коэффициенты моделей для индивидуально-типологических групп**

Группа	$\chi^2/df$	p	CFI	RMSEA	CLOSE
Высоко вовлеченная	1,49	,002	,975	,042	,797
Когнитивно вовлеченная	1,79	,000	,954	,050	,484
Когнитивно невовлеченная	1,42	,005	,957	,045	,668
Невовлеченная	1,62	,000	,940	,050	,499

В результате сравнения было установлено, что три группы – высоко вовлеченная, когнитивно вовлеченная и когнитивно невовлеченная – имеют хорошие индексы соответствия, сходные по составу и связям между компонентами. Различия касаются преимущественно размеров их вкладов. Не вовлеченная группа имеет принципиально иную структуру в части мотивационных факторов.

Предлагается рассматривать высоко вовлеченную группу как эталонную, поскольку успеваемость в этой группе самая высокая, а тревожность самая низкая. Характер связей в группах когнитивно вовлеченных и когнитивно невовлеченных учеников принципиально не меняется. Изменяется в основном размер вкладов и добавляются опосредствующие свойства. Поэтому далее анализируется только наличие/отсутствие или размер вкладов, а также варианты опосредствований.

***Предикторы успеваемости***

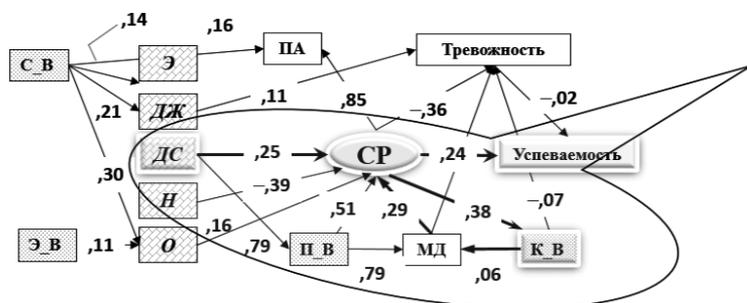
Согласно полученной модели, для высоко вовлеченных учеников Добросовестность вносит прямой вклад в СР ( $\beta=0,25$ ), которая, в свою очередь, является предиктором успеваемости ( $\beta=0,24$ ). КВ и мотивация достижения опосредствуют положительный вклад СР в успеваемость.



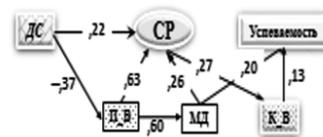
Иная картина для когнитивно вовлеченных учеников: вклад Добросовестности в СР является непосредственным  $\beta=0,22$ , а вот прямой вклад СР в успеваемость отсутствует. Вместо этого есть опосредствующий вклад СР в успеваемость, медиатором служит КВ ( $\beta=0,13$ ). Обратим внимание на то, что успеваемость в этой группе детерминируется как вовлеченностью, так и мотивацией достижения ( $\beta=0,20$ ). Представляется, что излишняя добросовестность в виде излишне аккуратного и систематичного выполнения заданий, сопровождающаяся осторожностью, тщательностью и осмотрительностью, может ослаблять поведенческую вовлеченность и, как следствие, истощать ресурс СР.

В когнитивно невовлеченной группе прямые вклады рассматриваемых переменных в успеваемость отсутствуют. Цепочка предикторов выглядит следующим образом: Добросовестность вносит вклад в ПВ ( $\beta=0,26$ ),  $\text{ПВ} \rightarrow \text{СР}$  ( $\beta=0,63$ ), последняя влияет на КВ ( $\beta=0,42$ ). КВ влияет на мотивацию достижения ( $\beta=0,11$ ), вклад которой в успеваемость составляет  $\beta=0,15$ . Получается, что в этой группе ученики не увлечены изучаемым предметом, их успеваемость на осознаваемом уровне достигается преимущественно за счет желания получить высокую оценку.

#### Высоко вовлеченная группа



#### Когнитивно вовлеченная группа



#### Когнитивно не вовлеченная группа

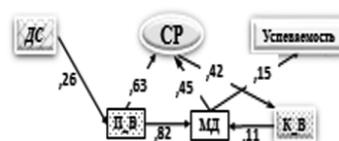


Рис. 2. Структурная модель для высоко вовлеченной группы ( $\chi^2/\text{df}=1,49$ ;  $p=,002$ ;  $\text{CFI}=,975$ ;  $\text{RMSEA}=,042$ ;  $\text{PCLOSE}=,797$ ) и ее модификации в индивидуально-типологических группах когнитивно вовлеченных и когнитивно невовлеченных обучающихся: Э – экстраверсия, ДЖ – доброжелательность, ДС – добросовестность, Н – нейротизм, О – открытость, ПА – познавательная активность, МД – мотивация достижения

Считаем важным отметить, что ПВ всегда опосредствует связь «Добросовестность  $\rightarrow$  СР» ( $\beta=0,74$  для высоко вовлеченных,  $\beta=-0,37$  для когнитивно вовлеченных,  $\beta=0,74$  для когнитивно невовлеченных).

Другой важный путь детерминации успеваемости: Добросовестность  $\rightarrow$  ПВ  $\rightarrow$  Мотивация достижения  $\rightarrow$  Успеваемость. Очевидно, что в высоко вовлеченной группе вклад связи «Добросовестность  $\rightarrow$  ПВ» является преобладающим. Вклад в успеваемость других факторов приблизительно одинаковый во всех группах: ПВ  $\rightarrow$  мотивация достижения ( $\beta=0,73$  для высоко вовлеченных,  $\beta=0,60$  для когнитивно вовлеченных,  $\beta=0,82$  для когнитивно невовлеченных); мотивация достижения  $\rightarrow$  успеваемость ( $\beta=0,20$  для когнитивно вовлеченных,  $\beta=0,15$  для когнитивно невовлеченных).

Ранее было показано, что КВ опосредствует влияние СР на успеваемость [6]. В настоящей модели раскрыт механизм этого влияния. Показано, что при включенной в модель



мотивации достижения образуется цикл: КВ вносит в нее положительный вклад ( $\beta=0,06$ ), она, в свою очередь, поддерживает саморегуляцию ( $\beta=0,29$ ), которая усиливает КВ ( $\beta=0,38$ ) (высоко вовлеченная группа). Аналогичный цикл мы наблюдаем и в когнитивно невовлеченной группе ( $\beta=0,11$ ;  $\beta=0,45$ ;  $\beta=0,42$  соответственно). Но в группе когнитивно вовлеченных эта цепочка не прослеживается: и мотивация, и вовлеченность вносят свои отдельные прямые вклады в успеваемость ( $\beta=0,2$ ;  $\beta=0,13$  соответственно).

Важно подчеркнуть, что различия по средней успеваемости в группах различаются, но не достигают уровня значимости (высоко вовлеченная группа – 4,38, когнитивно вовлеченная – 4,27, когнитивно невовлеченная – 4,14, невовлеченная – 4,05). Это значит, что в зависимости от индивидуальных особенностей обучающиеся выбирают наиболее характерный для них индивидуальный способ достижения учебных целей. Созданные модели позволяют определить возможные ресурсы успеваемости с учетом их индивидуальных особенностей.

Если вклад и место ПВ и КВ в детерминации успешности ранее были определены [1], то в отношении социальной (СВ) и ЭВ такой определенности нет. Согласно полученным моделям, СВ и ЭВ укрепляют личностные свойства, такие как экстраверсия, доброжелательность и открытость, а также поддерживают познавательную активность обучающихся (ПА). ПА является самостоятельной ценностью и только в одной модели (в группе когнитивно невовлеченных) служит механизмом снижения тревожности ( $\beta=-0,11$ ). Отметим, что СВ в высоко вовлеченной группе является наименее значимым компонентом – регрессионные коэффициенты ее вклада в личностные свойства практически вдвое меньше в сравнении с другими группами (табл. 2).

Таблица 2

**Вклад СВ и ЭВ в связь «личностные свойства→успеваемость»**

СВ $\beta \rightarrow$	Личностные свойства	$\beta$		
		Высоко вовлеченные	Когнитивно вовлеченные	Когнитивно невовлеченные
СВ $\beta \rightarrow$	Экстраверсия	,14	,32	,38
	Добросовестность	,21	,31	,32
	Открытость	,17	,48	,41
	Познавательная активность	,16	,27	,26
ЭВ $\beta \rightarrow$	Открытость	,34	,48	,45
	Мотивация достижения	–	,40	–
	Добросовестность	–	,48	,26
	Нейротизм	–	,27	-,16

ЭВ, согласно модели, напрямую не вносит вклад в успеваемость (табл. 2). Она образует устойчивую положительную связь с личностным свойством Открытость опыту. Действительно, утверждения, формирующие эти показатели, схожи: «Я счастлив в школе», «Мне интересно, что мы изучаем в школе» (ЭВ) и «Мне нравится читать книги», «Когда учитель что-то объясняет, я сразу понимаю» (Открытость опыту).

### **Предикторы успеваемости в низкой группе**

Сразу отметим, что успеваемость в невовлеченной группе самая низкая (4,05), а тревожность – самая высокая (13,74), в сравнении со средней тревожностью в остальных груп-



пах (высоко вовлеченная — 9,84, когнитивно вовлеченная — 11,33, когнитивно невовлеченная — 11,35). Принципиальным отличием модели является мотивационный блок (рис. 3).

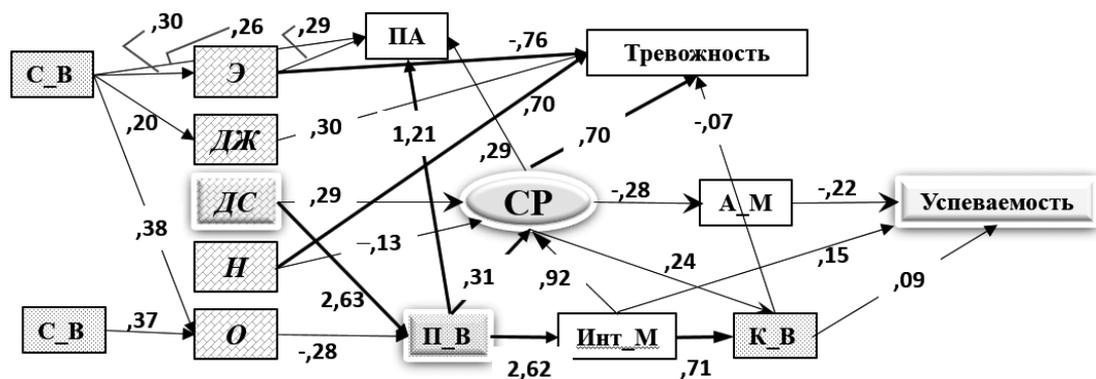


Рис. 3. Структурная модель для невовлеченной группы ( $\chi^2/df=1,62$ ;  $p=,00$ ; CFI =,94; RMSEA=,00; PCLOSE=,45): Э — экстраверсия, ДЖ — доброжелательность, ДС — добросовестность, Н — нейротизм, О — открытость, ПА — познавательная активность, МД — мотивация достижения, А\_М — амотивация, Инт\_М — интроецированная мотивация

Для достижения требуемых индексов соответствия в модель включена амотивация, мотивация достижения заменена на интроецированную мотивацию. (Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми (Гордеева, 2017)). Положительный вклад Добросовестности в успеваемость, усиливающийся осознанной CP, снижается за счет включения в эту цепочку амотивации. Ресурс интроецированной мотивации расходуется и на CP, и на КВ. В результате вклад КВ в успеваемость оказывается весьма малым ( $\beta=0,09$ ). Самым значимым предиктором в этой группе выступила ПВ. Похоже, что у невовлеченных учеников именно она выступает ключевым ресурсом успеваемости. Ее вклад в познавательную активность ( $\beta=1,21$ ), CP ( $\beta=0,31$ ) и интроецированную мотивацию ( $\beta=2,62$ ) весьма значителен и превышает вклады других предикторов. Анализируя модель, можно заметить, что школьная вовлеченность и осознанная CP не стали в этой группе теми новообразованиями, которые опосредствуют влияние личностных свойств на успеваемость, как это наблюдается в других группах.

### Предикторы тревожности в индивидуально-типологических группах

Модель подтвердила негативный вклад высокой тревожности в успеваемость [17]. По мере уменьшения вовлеченности негативный вклад тревоги растет (от 0,3 до 0,6). Размер этого вклада невысокий, возможно, благодаря сдерживающему влиянию CP, а в случае когнитивно невовлеченной группы — познавательной активности. Результаты моделирования не подтвердили гипотезу 2 о снижении тревожности за счет ЭВ. Она оказалась не связанной со школьной тревожностью. При этом существенным фактором, снижающим тревожность в группах с высокой и средней успеваемостью и низкой тревожностью, выступает CP ( $\beta$  — от 0,39 до 0,23) (табл. 3).

Необходимо подчеркнуть, что особенностью невовлеченной группы является высокая тревожность. Именно поэтому на ее снижение тратятся значительные ресурсы экстраверсии ( $\beta=-0,76$ ) и незначительные — ЭВ ( $\beta=-0,07$ ). Такие свойства, как доброжелатель-



Таблица 3

**Факторы, снижающие уровень школьной тревожности**

Факторы		β			Невовлеченные
		Высоко вовлеченные	Когнитивно вовлеченная	Когнитивно невовлеченная	
Осознанная саморегуляция	- β → TP	-,39	-,32	-,23	,14
Когнитивная вовлеченность		-,07	-,07	-,70	—
Доброжелательность		,11	-,3	—	,30
Познавательная активность		—	—	-,11	—

Примечание: TP – тревожность.

ность (β=0,30), ПВ (β=0,30), СР (β=0,14), нейротизм (β=0,70), в этой группе поддерживают тревожность.

**Обсуждение результатов**

Целью исследования было создание модели некогнитивных предикторов академической успеваемости и тревожности и проверка этой модели на индивидуально-типологических группах обучающихся с разными профилями вовлеченности. Полученные результаты позволили создать теоретическую основу для выявления прямых и косвенных эффектов между исследуемыми переменными в контексте метаресурсной роли осознанной СР достижения учебных целей. Показано, что для достижения не только высоких, но и стабильных результатов СР должна оказывать прямое влияние на успеваемость и быть включенной во взаимосвязи с добросовестностью, мотивацией достижения, КВ и познавательной активностью. Снижение успеваемости связано с отсутствием такого прямого влияния. То есть СР отвечает не только за высокие результаты, но и за их стабильность. Гипотеза 1 подтвердилась. ПВ вносит значимый вклад в мотивацию достижения и КВ, тем самым поддерживая СР и внося положительный опосредствующий вклад в успеваемость. Полученные результаты не противоречат данным о ПВ как о предикторе успешности [7], но мы не получили подтверждения прямого вклада этого компонента вовлеченности в академические достижения. Важно отметить, что это не снижает значимости ее вклада.

Поиск ответа на второй исследовательский вопрос позволил раскрыть опосредствующий вклад КВ в успеваемость, проявляющийся в усилении влияния СР на успеваемость. Новизна результата состоит в отсутствии прямого влияния КВ в результативность учебной деятельности в группе с самой высокой успеваемостью. На общих выборках ранее не было возможности получить этот эффект. Данные метаанализов показывали, что как общая школьная вовлеченность, так и ее компоненты частично опосредствуют связь между личностными особенностями и успеваемостью студентов. Из трех типов вовлеченности размер эффекта был самым высоким у ПВ, далее – у КВ и самый низкий – у ЭВ [20]. Среди выявленных типологических групп только в одной (когнитивно вовлеченные) мы обнаружили прямой вклад КВ в успеваемость. Этот вклад сопоставим со вкладом в успеваемость мотивации достижения. Вероятно, это та группа учеников, которые увлечены самим предметом и имеют соответствующие способности. Новым результатом явился негативный вклад КВ



в тревожность. Во всех типологических группах, кроме низкой, КВ способствует снижению тревожности, что, в свою очередь, положительно сказывается на успеваемости.

Несмотря на то, что в литературе имеется много информации о многочисленных преимуществах вовлеченности и положительном ее влиянии на академическую успешность, мало что известно о СВ учеников в этом контексте. Дополнительную сложность в изучение этого компонента вовлеченности привносит ее изменчивый характер в силу подверженности внешним факторам, включающим культурные и кросс-культурные различия, и широкий социальный контекст [18]. Тем не менее полученные ранее результаты показали, что СВ в школе положительно коррелирует с академической успеваемостью, хотя значение этой взаимосвязи может варьировать в зависимости от контекста и индивидуальных особенностей. Социально вовлеченные учащиеся, как правило, имеют более высокую мотивацию к обучению и участию в учебной деятельности, лучшие навыки общения и сотрудничества, что способствует пониманию и запоминанию учебного материала. Они умеют извлечь пользу из обсуждений и проектов, что приводит к более глубокому пониманию предмета [13]. В трех типологических группах с высокой и средней успеваемостью СВ была связана с экстраверсией, доброжелательностью и открытостью, что подтверждается данными других исследователей [23]. В предложенной нами модели СВ в этих группах вносит существенный положительный вклад в познавательную активность ( $\beta$  — от 0,16 до 0,26), тем самым раскрывая механизм ее вклада в успеваемость. Действительно, положительный социальный климат в классе влияет на уверенность в выступлении у доски, межличностная и межгрупповая поддержка способствует снижению тревожности, повышает желание посещать школьные занятия [14]. Модель показала, что в противоположность остальным группам ресурс СВ в невовлеченной группе расходуется на снижение нейротизма. При этом вклад в познавательную активность отсутствует, что является дополнительным фактором, не позволяющим ученикам этой группы достигать высокой успеваемости.

Не подтвердились предположения о роли ЭВ в снижении учебной тревожности (гипотеза 2). Тем не менее специалисты настаивают на необходимости анализа эмоциональных факторов в связи со школьной успешностью. Педагоги признают, что эмоциональное состояние обучающихся может быть мощным фактором, определяющим их успехи в учебе и выходящим за рамки традиционных представлений об образовании как о чисто когнитивной деятельности. В частности, исследования прояснили сложные механизмы взаимодействия ЭВ с когнитивными процессами, вниманием, рабочей памятью и стратегиями обработки информации [2; 15]. Связь ЭВ и внутренней мотивации проявляется в стремлении учеников к академическим успехам. Обнаружено, что у финских подростков (9–11-й классы) снижение ЭВ и рост школьного выгорания усиливают тревожность и депрессию, несмотря на высокую успеваемость [22]. Полученные результаты подчеркивают важность изучения как положительных, так и отрицательных эмоциональных процессов для более глубокого понимания ЭВ учащихся и ее дифференцированного влияния на развитие подростка.

### ***Направление дальнейших исследований***

В наших моделях стабильно воспроизводится результат, демонстрирующий, что ПВ опосредствует вклад личностных свойств в успеваемость [1; 8]. Это касается, прежде всего, добросовестности. Можно предположить, что именно в этой части модели могут располагаться показатели трудолюбия и воли. Проверка этого предположения может стать направлением дальнейших исследований.



## Заключение

В статье раскрыты сложные взаимосвязи между регуляторными, мотивационными, личностными и эмоциональными предикторами, вносящими вклад в академическую успеваемость обучающихся. На масштабной выборке обучающихся с 5-го по 11-й классы получены следующие результаты.

1. Предложена общая модель некогнитивных предикторов успеваемости обучающихся, позволяющая описать общие закономерности взаимосвязи регуляторных, личностных и мотивационных особенностей с академической успешностью. Показано, что осознанная СР как метаресурс, во-первых, обеспечивает непосредственный вклад в успеваемость и существенно снижает тревожность, во-вторых — опосредствует влияние личностных свойств, мотивации и школьной вовлеченности на достижение высоких учебных результатов.

2. Для четырех групп обучающихся с разными профилями вовлеченности построены специфические модели регуляторных и личностных ресурсов успеваемости. Показано, что школьная вовлеченность выступает в качестве медиатора связи личностных свойств и мотивации с успеваемостью. В зависимости от типологических особенностей обучающиеся актуализируют те компоненты вовлеченности, которые помогают им компенсировать пока не получившие должного развития личностные, регуляторные, когнитивные или мотивационные ресурсы. В группе когнитивно вовлеченных учеников КВ вносит прямой вклад в успеваемость наравне с мотивацией достижения. У когнитивно невовлеченных — ее вклад является опосредствующим. Кроме того, на нее ложится дополнительная нагрузка снижения тревожности. В группе невовлеченных другой ее вид, ПВ, берет на себя роль метаресурса, обеспечивающего достижение учебных целей.

3. Выявлено, что, несмотря на то, что СВ и ЭВ не вносят прямой вклад в успеваемость, их низкий уровень не позволяет ученикам достигать высокой успешности, таким образом косвенно подтверждая важность позитивного взаимодействия между учителями и сверстниками в школьном контексте.

4. Описаны особенности типологической группы учеников с низкой вовлеченностью, успеваемостью и высокой тревожностью, позволяющие разработать способы помощи, учитывающие уровень развития их регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов. Понимание сложной системы прямых и опосредствующих вкладов некогнитивных предикторов успеваемости и тревожности может стать основой для разработки учебных программ, методов обучения и создания в классе среды, способствующей оптимальному усвоению материала.

## Литература

1. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77–88. DOI:10.17759/jmfr.2020090407
2. Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Тарасова К.С. Диалектическое и формальное мышление в контексте понимания эмоций детьми младшего возраста // Теоретическая и Экспериментальная Психология. 2023. № 3. С. 72–91. DOI:10.11621/ТЕР-23-20
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270604
4. Леонтьев Д.А. Трудности репликации и уязвимость опровержения: случай «эффекта истощения эго» // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 4. С. 192–204. DOI:10.17759/exppsy.2020130414



5. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 57–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
6. Потанина А.М., Моросанова В.И. Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 52–78. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78
7. 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. Том 19. № 4. С. 835–846 DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
8. 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
9. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Динамика школьной вовлеченности и ее взаимосвязь с развитием осознанной саморегуляции у подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 167–180. DOI:10.17759/exppsy.2022150411
10. Dang J., Hagger M.S. Time to set a new research agenda for ego depletion and self-control // Social Psychology. 2019. Vol. 50. № 5–6. P. 277–281. DOI:10.1027/1864-9335/a000399
11. Demirci İ. School engagement and well-being in adolescents: mediating roles of hope and social competence // Child Indicators Research. 2020. Vol. 13. № 5. P. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
12. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. P. 59–109. DOI:10.3102/00346543074001059
13. Gao S., Yang M., Wang X., Min W., Rozelle S. Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China // International Journal of Educational Development. 2019. Vol. 65. P. 134–143. DOI:10.1016/j.ijedudev.2018.04.001
14. Li Y., Lerner R.M. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students // Journal of youth and adolescence. 2013. № 42. P. 20–32. DOI:10.1007/s10964-012-9857-5
15. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16. № 3. P. 168–188. DOI:10.11621/pir.2023.0312
16. 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. P. 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
17. Riggers-Piehl T., Lucchi A., King K., Lim G. Political participation and social engagement at girls' and coeducational high schools: a comparative study // Journal of Youth Studies. 2023. Vol. 2. P. 1–23. DOI:10.1080/13676261.2023.2174006
18. Scott A., Jim K., Haydab A. Language learner engagement during speaking tasks: a longitudinal study // RELC Journal. 2020. Vol. 53. № 3. P. 519–533. DOI:10.1177/0033688220945418
19. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis // Educational Psychology. 2022. Vol. 42. P. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
20. Wang M.T., Eccles J.S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success // Journal of Research on Adolescence. 2012. Vol. 22. P. 31–39. DOI:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
21. Wang M.T., Eccles, J. S. School Context, Achievement Motivation, and Academic Engagement: A Longitudinal Study of School Engagement Using a Multidimensional Perspective // Learning and Instruction. 2013. Vol. 28. P. 12–23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
22. 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
23. Wigfield A., Cambria J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes // Developmental Review. 2018. Vol. 48. P. 1–31. DOI:10.1016/j.dr.2009.12.001



## References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Y.A., Tsyganov I.Y. Problemy` vzaimosvyazi shkol`noj vovlechnosti i akademicheskikh dostizhenij u sovremenny`h podrostkov [Problems of the relationship between school involvement and academic achievements in modern teenagers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407 (In Russ.).
2. Dang J., Hagger M.S. Time to set a new research agenda for ego depletion and self-control. *Social Psychology*, 2019. Vol. 5, no. 5-6, pp. 277–281. DOI:10.1027/1864-9335/a000399
3. Demirci İ. School engagement and well-being in adolescents: mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 2020. Vol. 13, no. 5, pp. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
4. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol`noj vovlechnosti» [Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2020. no. 3, pp. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
5. Fomina T.G., Potanina A.M., Bondarenko I.N., Morosanova V.I. Dinamika shkol`noj vovlechnosti i ee vzaimosvyaz` s razvitiem osoznannoj samoregulyacii u podrostkov [Dynamics of school engagement and its relationship with development of conscious self-regulation in adolescents]. *Ekspertimnaya psihologiya* [Experimental Psychology (Russia)], 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 167–180. DOI:10.17759/exppsy.2022150411 (In Russ.).
6. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatorny`e e`ffekty` samoregulyacii vo vzaimosvyazi shkol`noj vovlechnosti i akademicheskoy uspeshnosti uchashihsya raznogo vozrasta [Mediator effects of self-regulation in the relationship of school engagement and academic success of students of different ages]. *Psihologiya. Zhurnal Vy`sshej 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.).
7. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, pp. 59–109. DOI:10.3102/00346543074001059
8. Gao S., Yang M., Wang X., Min W., Rozelle S. Peer relations and dropout behavior: Evidence from junior high school students in northwest rural China. *International Journal of Educational Development*, 2019. Vol. 65, pp. 134–143. DOI:10.1016/j.ijedudev.2018.04.001
9. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A. Otnoshenie shkol`nikov k vy`nuzhdennomu distantsionnomu obucheniyu: svyaz` s vnutrennej motivaciej i udovletvorennost`yu shkoloj [Attitude of schoolchildren towards emergency distance learning: relations with intrinsic motivation and school satisfaction]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 46–56. DOI:10.17759/pse.2022270604 (In Russ.).
10. Leontiev D.A. Trudnosti replikacii i uyazvimost` oproverzheniya: sluchaj «e`ffekta istosheniya e`go» [Difficulties with replication and vulnerability of refutation: the case of “Ego depletion effect”]. *Ekspertimnaya psihologiya* [Experimental Psychology], 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 192–204. DOI:10.17759/exppsy.2020130414 (In Russ.).
11. Li Y., Lerner R.M. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of youth and adolescence*, 2013. No. 42, pp. 20–32. DOI:10.1007/s10964-012-9857-5
12. Morosanova V.I. Psihologiya osoznannoj samoregulyacii: ot istokov k sovremenny`m issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [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., Fomina T.G. Conscious self-regulation, motivational factors, and personality traits as predictors of students' academic performance: a linear empirical model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 170–187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
14. Potanina A.M., Morosanova V.I. Individual`no-tipicheskie osobennosti vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyacii, psihologicheskogo blagopoluchiya i akademicheskoy uspevaemosti uchashihsya 6-h klassov [Individual-typical features of the relationship of conscious self-regulation, psychological well-being and academic performance of 6th grade students]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 52–78. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78 (In Russ.).
15. 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, p. 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922



16. Riggers-Piehl T., Lucchi A., King K., Lim G. Political participation and social engagement at girls' and coeducational high schools: a comparative study. *Journal of Youth Studies*, 2023. Vol. 2, pp. 1–23. DOI:10.1080/13676261.2023.2174006
17. Scott A., Jim K., Haydab A. Language learner engagement during speaking tasks: a longitudinal study. *RELC Journal*, 2020. Vol. 53, no. 3, pp. 519–533. DOI:10.1177/0033688220945418
18. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, 2022. Vol. 42, pp. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
19. Veraksa N.E., Ajrapetyan Z.V., Tarasova K.S. Dialekticheskoe i formal'noe myshlenie v kontekste ponimaniya e'mocij det' mi mladshego vozrasta [Dialectical and formal thinking in the context of understanding emotions by young children]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psihologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2023. Vol. 16, no. 3, pp. 72–91. DOI:10.11621/TEP-23-20 (In Russ.).
20. Wang M.T., Eccles J.S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 2012. Vol. 22, pp. 31–39. DOI:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
21. Wang M.T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 28, pp. 12–23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
22. 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
23. Wigfield A., Cambria J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 2018. Vol. 48, pp. 1–31. DOI:10.1016/j.dr.2009.12.001

### **Информация об авторах**

**Бондаренко Ирина Николаевна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**Фомина Татьяна Геннадьевна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafoмина@yandex.ru](mailto:tanafoмина@yandex.ru)

**Моросанова Варвара Ильинична**, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, 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)

### **Information about the authors**

**Irina N. Bondarenko**, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: [pondi@inbox.ru](mailto:pondi@inbox.ru)

**Tatiana G. Fomina**, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafoмина@mail.ru](mailto:tanafoмина@mail.ru)

**Varvara I. Morosanova**, ScD in Psychology, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, 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)

Получена 27.11.2023

Received 27.11.2023

Принята в печать 01.06.2024

Accepted 01.06.2024