

МЕДИАТОРНЫЕ ЭФФЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Т.Г. ФОМИНА^а, А.М. ПОТАНИНА^а, В.И. МОРОСАНОВА^а

^а ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages

T.G. Fomina^a, A.M. Potanina^a, V.I. Morosanova^a

^а FBSSI Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9, Bld 4, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation

Резюме

Цель настоящего исследования — выявление медиаторной роли осознанной саморегуляции во взаимосвязи компонентов школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся разных классов. В эмпирическом исследовании были использованы русскоязычная версия опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019b; Фомина, Моросанова, 2020) и опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2017). На выборке учащихся 5–11-х классов (N = 1127) получены новые значимые результаты, свидетельствующие о взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности, а также о специфике их совместного вклада в академическую

Abstract

The presented study's objective is to identify the mediating role of conscious self-regulation in the relationship between the components of school engagement and the academic performance of students of different grades. We used the following methods: the Russian version of the questionnaire "Multidimensional School Engagement Scale" (Wang et al., 2019b; Fomina, Morosanova, 2020); V.I. Morosanova's questionnaire "The Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire (SRPLAQ)" (Morosanova, Bondarenko, 2017). The study analyzes the data obtained from a sample of students in grades 5–11 (N = 1127). New significant results were obtained on the relationship

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470.

Study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project N 20-18-00470.

успеваемость обучающихся разного возраста. Показано, что осознанная саморегуляция выступает не только ресурсом академической успеваемости, но и фактором, опосредствующим влияние на академическую успеваемость школьной вовлеченности (ее общего уровня и отдельных компонентов). Выявлены и описаны медиаторные эффекты влияния осознанной саморегуляции в отношении когнитивного, эмоционального, поведенческого и социального компонентов школьной вовлеченности. С помощью модерационно-медиационного анализа выявлены значимые модераторные эффекты фактора возраста (класса обучения) на специфику взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости школьников. Наиболее выраженные медиаторные эффекты обнаружены на выборке учащихся 7, 10 и 11-х классов. Полученные результаты обсуждаются в контексте проблемы становления осознанной саморегуляции, динамики вовлеченности и академической мотивации в разные периоды школьного обучения, возможности разработки практических программ, направленных на поддержание школьной вовлеченности и академической успеваемости обучающихся.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая успеваемость, модерационно-медиационный анализ.

Фомина Татьяна Геннадьевна — ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО», кандидат психологических наук.

Сфера научных интересов: саморегуляция произвольной активности, психологические предикторы академической успешности школьников разного возраста, субъективное благополучие учащихся.

Контакты: tanafomina@mail.ru

Потанина Анна Михайловна — научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО».

Сфера научных интересов: саморегуляция учебной деятельности, индивидуально-типоло-

between conscious self-regulation and school engagement, as well as the specifics of their joint contribution to the academic performance of students of different ages. It is shown that conscious self-regulation acts not only as a resource for academic success but also as a factor mediating the impact of school engagement (its general level and individual components) on academic performance. The analysis showed the mediating effects of conscious self-regulation related to cognitive, emotional, behavioral and social components of school engagement. The analysis of moderated mediation revealed significant moderating effects of the age factor (school grade) on the relationship between self-regulation, school engagement and academic performance. The most pronounced mediating effects were found in grades 7, 10, 11. The obtained results are discussed in the context of the problem of conscious self-regulation development, the dynamics of school engagement and academic motivation in different periods of education, and the possibility of developing practical programs aimed at maintaining school engagement and academic performance of students.

Keywords: conscious self-regulation, school engagement, academic achievement, moderated mediation.

Tatiana G. Fomina — Lead Research Fellow, Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, PhD in Psychology.

Research Area: self-regulation of voluntary activity, psychological predictors of academic success of students of different ages, subjective well-being of students.

E-mail: tanafomina@mail.ru

Anna M. Potanina — Research Fellow, Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Research Area: self-regulation of learning activity, individual typological traits of stu-

логические особенности обучающихся, психологические предикторы академической успешности школьников.
Контакты: a.m.potan@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична — ведущая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО», доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Сфера научных интересов: Осознанная саморегуляция, метаресурсы достижения целей, психологическое благополучие, личностное и профессиональное развитие.
Контакты: morosanova@mail.ru

dents, psychological predictors of academic success in schoolchildren.
E-mail: a.m.potan@gmail.com

Varvara I. Morosanova — Head of the Laboratory, Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, DSc in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. Research Area: conscious self-regulation, meta resources for achieving goals, psychological well-being, personality self-development, professional self-determination.
E-mail: morosanova@mail.ru

Саморегуляция и школьная вовлеченность традиционно рассматриваются как значимые предикторы академической успеваемости обучающихся (Lei et al., 2018; Zimmerman, Schunk, 2011; Моросанова, 2021; Фомина и др., 2021).

Школьную вовлеченность мы рассматриваем, соответственно авторитетным подходам зарубежных исследователей, как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в учебной деятельности и в школьной жизни в целом, включающее проявления поведения, когнитивной и эмоциональной включенности, а также особенности социального взаимодействия учащихся в академической среде школы (Wang et al., 2019a). При этом важно различать вовлеченность и академическую мотивацию. Мотивация характеризует причины поведения с точки зрения направления, интенсивности и качества, в то время как вовлеченность проявляется в связи с определенным контекстом, отражая поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления мотивации. Мотивация относится к внутренним процессам, а вовлеченность считается ее внешним проявлением (Wang, Degol, 2014).

Показано, что учащиеся с высоким уровнем вовлеченности характеризуются более эффективными учебными стратегиями, успешнее справляются с трудностями в обучении, с большей вероятностью достигают поставленных целей (Fredricks et al., 2016). В зарубежных исследованиях саморегуляция все чаще рассматривается как ресурс поддержания вовлеченности обучающихся. Проблема приобретает особую значимость на этапах снижения академической мотивации и вовлеченности в подростковый период (Фомина и др., 2020; Wang et al., 2018; Stefansson et al., 2018). В общеобразовательной школе обнаруживаются значимые взаимосвязи между всеми видами школьной вовлеченности и саморегуляцией (Drake et al., 2014; Wang et al., 2018). На лонгитюдных данных показана реципрокная связь между саморегуляцией и вовлеченностью в старшей школе (Stefansson et al., 2018). Их взаимосвязи и особенности совместной детерминации академических достижений мало изучены, что подчеркивает актуальность нашего исследования.

Представление о саморегуляции операционализируется нами в контексте ресурсного подхода, разрабатываемого в отечественной научной школе психологии саморегуляции: она рассматривается как психологический ресурс осознанного выдвижения целей и управления их достижением. Методологической основой данного исследования являются выдвинутые ранее теоретические положения, обоснованные многочисленными эмпирическими результатами. Согласно им, развитие осознанной саморегуляции — это ключевой психологический ресурс, который не только вносит непосредственный вклад в результаты достижения целей (в том числе и учебных), но и опосредствует влияние других ресурсов (когнитивных и личностных) на эти результаты (Моросанова, 2014, 2021).

Целями настоящего исследования являлись уточнение научных представлений и поиск эмпирических фактов о медиаторной роли осознанной саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся разных классов. Действительно, результаты ранее проведенных эмпирических исследований свидетельствуют о специфике взаимосвязи данных параметров в различные периоды школьного обучения (Ишмуратова и др., 2021; Фомина, Цыганов, 2021; Stefansson et al., 2018). На этом основании была сформулирована гипотеза о том, что в процессе обучения будут наблюдаться медиаторные эффекты между различными компонентами вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости, специфичные для учащихся разных классов обучения. Предполагается, что опосредствующая роль саморегуляции может быть более значимой в периоды общего снижения школьной вовлеченности и академической мотивации обучающихся, а также в конце школьного обучения в связи с потребностью успешного окончания образовательного учреждения.

Метод

Школьная вовлеченность измерялась при помощи адаптированного на российской выборке опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности», позволяющего оценить общий уровень вовлеченности, а также выраженность поведенческого, когнитивного, эмоционального и социального компонентов (Wang et al., 2019b; Фомина, Моросанова, 2020). Для диагностики особенностей саморегуляции применялся опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2017). В настоящем исследовании использовался интегральный показатель общего уровня осознанной саморегуляции.

Выборка

В исследовании приняли участие учащиеся 5–11-х классов государственных образовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги в возрасте 10–18 лет ($N = 1127$; 57% мальчики; $M = 13.78$). Состав выборки по классам: 5-й класс — 185 чел. (82.4% мальчики, $M = 10.87$, станд. откл. 0.394), 6-й класс — 101 чел. (51.5%

мальчики, $M = 12.00$, станд. откл. 0.343), 7-й класс — 102 чел. (43.8% мальчики, $M = 13.14$, станд. откл. 0.469), 8-й класс — 260 чел. (53.4% мальчики, $M = 13.88$, станд. откл. 0.482), 9-й класс — 148 чел. (57.6% мальчики, $M = 14.85$, станд. откл. 0.510), 10-й класс — 236 чел. (51.1% мальчики, $M = 15.84$, станд. откл. 0.528), 11-й класс — 95 чел. (33.3% мальчики, $M = 16.87$, станд. откл. 0.522).

Статистический анализ результатов включал в себя оценку медиаторных эффектов, а также модерационно-медиационный анализ (программный пакет PROCESS, version 4 для SPSS), реализованный в соответствии с алгоритмом и рекомендациями, предложенными К. Причером и Э. Хейесом (Preacher, Hayes, 2004).

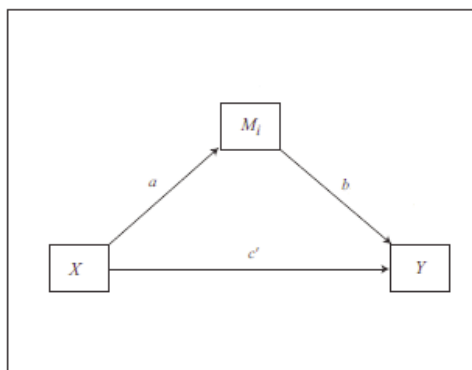
Результаты исследования

На первом этапе исследования была изучена медиаторная роль осознанной саморегуляции во взаимосвязи компонентов школьной вовлеченности и академической успеваемости на общей выборке учащихся ($N = 1127$). Затем полученные результаты сопоставлялись с результатами по отношению к выборкам учащихся разных классов. Медиаторный анализ осуществлялся при помощи макроса PROCESS, version 4 для SPSS. Использовалась модель 4 с одним медиатором (см. рисунок 1) (Hayes, 2022). В качестве зависимой переменной (Y) выступала академическая успеваемость, медиатором (M) являлся общий уровень осознанной саморегуляции. В качестве независимой переменной (X) выступали компоненты школьной вовлеченности, а также ее общий уровень.

В таблице 1 представлены значения коэффициентов a , b , c' для рассматриваемых медиаторных моделей.

Рисунок 1

Модель анализа медиации (источник: Hayes, 2022)



Примечание. a — коэффициент связи между независимой переменной и медиатором; b — коэффициент связи между зависимой переменной и медиатором; c' — коэффициент связи между независимой переменной и зависимой (прямой эффект).

Таблица 1

Коэффициенты показателей медиаторных моделей

Медиаторная модель	a	b	c'
1. Поведенческая вовлеченность — Общий уровень СР — Успеваемость	0.501***	0.141***	0.146***
2. Когнитивная вовлеченность — Общий уровень СР — Успеваемость	0.552***	0.126***	0.160***
3. Эмоциональная вовлеченность — Общий уровень СР — Успеваемость	0.401***	0.192***	0.054
4. Социальная вовлеченность — Общий уровень СР — Успеваемость	0.394***	0.201***	0.032
5. Общий уровень вовлеченности — Общий уровень СР — Успеваемость	0.559***	0.144***	0.126**

Примечание. Использованы стандартизированные коэффициенты. ** $p < 0.01$ ***, $p < 0.001$.

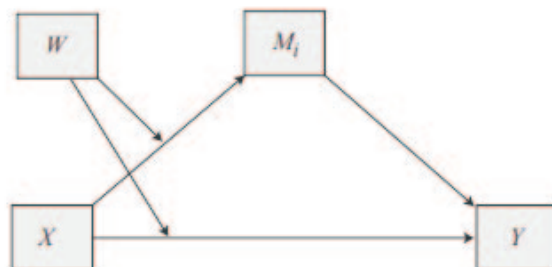
Оценка медиаторных эффектов была произведена с помощью процедуры бутстрепа ($N = 5000$). Эффекты считаются значимыми, если 95%-е доверительные интервалы не включают ноль. Результаты показали значимый медиаторный эффект саморегуляции для всех рассматриваемых моделей: для поведенческой вовлеченности ($ab = 0.071$; $SE = 0.017$; 95% CI [0.038, 0.105]), когнитивной ($ab = 0.069$; $SE = 0.019$; 95% CI [0.032, 0.108]), эмоциональной ($ab = 0.077$; $SE = 0.014$; 95% CI [0.051, 0.104]), социальной ($ab = 0.079$; $SE = 0.014$; 95% CI [0.053, 0.108]), для общего уровня школьной вовлеченности ($ab = 0.081$; $SE = 0.020$; 95% CI [0.042, 0.121]).

Все рассматриваемые медиаторные модели оказались значимы. Наши результаты позволяют говорить о наличии медиаторного эффекта осознанной саморегуляции во взаимосвязи всех компонентов и общего уровня школьной вовлеченности. При этом можно констатировать, что наибольший эффект наблюдается в отношении эмоционального и социального компонентов вовлеченности. Обнаруженный эффект может быть проинтерпретирован в связи с тем, что данные компоненты вовлеченности изначально демонстрируют более слабые связи с академической успеваемостью, и их предсказательная сила существенно снижается при контроле уровня саморегуляции, который имеет более сильные корреляции с успеваемостью.

Для оценки различий медиаторных эффектов саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и успеваемости в разных классах был проведен модерационно-медиационный анализ (Yu, Cheong, 2017). Была использована модель 8 (см. рисунок 2), позволяющая оценить эффект влияния модератора (W) на связи между независимой переменной (X) и медиатором (M), а также на прямую взаимосвязь независимой и зависимой переменных (Y).

В качестве X выступала школьная вовлеченность (общий уровень и различные компоненты), Y — успеваемость, M — общий уровень осознанной саморегуляции, модератор (W) — класс обучения. Поскольку переменная

Модель анализа модерируемой медиации (источник: Hayes, 2022)



«Класс обучения» является мультикатегориальной, мы также применили процедуру indicator (dummy) coding (Darlington, Hayes, 2017), которая позволила нам рассматривать в качестве модератора шесть переменных (W1–W6), кодирующих класс обучения. Результаты анализа приведены в таблице 2.

Полученные результаты подтверждают наличие значимого позитивного вклада школьной вовлеченности в осознанную саморегуляцию ($a_1 = 0.39$, 95% CI [0.311, 0.461], $p < 0.001$). Кроме того, мы обнаружили значимый вклад переменной «Класс обучения» в осознанную саморегуляцию ($a_2 = 10.10$, 95% CI [0.343, 19.857], $p = 0.043$), что может указывать на более высокий уровень саморегуляции у шестиклассников. При этом нам не удалось обнаружить значимого вклада совокупного фактора школьной вовлеченности и класса обучения в осознанную саморегуляцию. Важным результатом нам представляется вклад переменной «Класс обучения» в показатель успеваемости в 7-м классе, изменяющийся при ее взаимодействии со школьной вовлеченностью ($c_2' = 1.23$, 95% CI [1.899, 0.561], $p = 0.003$, $c_3' = 0.01$, 95% CI [0.001, 0.021], $p = 0.026$), т.е. семиклассники отличаются более низкой успеваемостью, чем учащиеся других классов, но школьная вовлеченность нивелирует этот эффект.

Далее мы использовали индекс модерируемой медиации для оценки зависимости непрямого вклада вовлеченности в успеваемость через саморегуляцию от разных уровней модератора (Hayes, 2015). Значимый индекс был получен только для выборки обучающихся 11-го класса ($a_3b = 0.003$, 95% CI [0.0003–0.0053]). Данный факт свидетельствует о том, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции на этом этапе обучения значимо выше.

Затем процедура была проведена для отдельных компонентов вовлеченности. Для поведенческой, когнитивной и социальной вовлеченности обнаружены сходные с анализом модели для общего уровня результаты. Несколько иная картина обнаруживается при анализе модерации классом обучения взаимосвязи эмоциональной вовлеченности с успеваемостью через саморегуляцию. Нам удалось обнаружить значимый модераторный эффект класса обучения на взаимосвязь эмоциональной вовлеченности и саморегуляции ($R^2\text{-chg} = 0.01$, $p = 0.02$):

Таблица 2

Результаты модерационно-медиационного анализа влияния саморегуляции на взаимосвязь между школьной вовлеченностью и успеваемостью в зависимости от класса обучения

	Осознанная саморегуляция (М)			Успеваемость (Y)		
	Коэффициент	95% CI		Коэффициент	95% CI	
Школьная вовлеченность	0.39*** (0.038)	0.311	0.461	0.001 (0.003)	-0.005	0.007
Осознанная саморегуляция				0.01*** (0.002)	0.007	0.017
Класс 1 (W1 – 6-й класс = 1)	10.10* (4.972)	0.343	19.857	-0.70 (0.383)	-1.450	0.054
Класс 2 (W2 – 7-й класс = 1)	6.32 (4.428)	-2.371	15.008	-1.23*** (0.341)	-1.899	-0.561
Класс 3 (W3 – 8-й класс = 1)	2.32 (3.557)	-4.660	9.299	-0.51 (0.274)	-1.045	0.029
Класс 4 (W4 – 9-й класс = 1)	0.01 (3.840)	-7.524	7.546	-0.37 (0.295)	-0.947	0.213
Класс 5 (W5 – 10-й класс = 1)	5.26 (3.891)	-2.374	12.897	-0.32 (0.300)	-0.912	0.264
Класс 6 (W6 – 11-й класс = 1)	-9.95 (8.073)	-25.788	5.894	0.08 (0.622)	-1.141	1.298
Вовлеченность × Класс 1 (X*W1)	-0.10 (0.070)	-0.234	0.039	0.01 (0.005)	-0.005	0.016
Вовлеченность × Класс 2 (X*W2)	-0.06 (0.065)	-0.190	0.067	0.01* (0.005)	0.001	0.021
Вовлеченность × Класс 3 (X*W3)	-0.01 (0.052)	-0.109	0.093	0.003 (0.004)	-0.004	0.011
Вовлеченность × Класс 4 (X*W4)	0.06 (0.057)	-0.049	0.174	-0.001 (0.004)	-0.010	0.008
Вовлеченность × Класс 5 (X*W5)	-0.04 (0.055)	-0.149	0.067	0.003 (0.004)	-0.005	0.011
Вовлеченность × Класс 6 (X*W6)	0.22 (0.117)	-0.016	0.446	0.001 (0.009)	-0.017	0.019
Показатели модели	$R^2 = 0.34, F = 42.07, p < 0.001$			$R^2 = 0.14, F = 12.19, p < 0.001$		

Примечание. В таблице приведены нестандартизованные коэффициенты, поскольку для их оценки использовалась процедура бустрепа, при которой в случае модераторного анализа не рекомендуется использовать стандартизацию (Hayes, 2015, 2022). В скобках приведены стандартные ошибки. * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$, 95% CI – 95%-й доверительный интервал.

у десятиклассников эмоциональная вовлеченность связана со сниженной саморегуляцией.

Таким образом, полученные результаты позволили установить воспроизводимость значимой медиаторной роли осознанной саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся разных классов. При этом показаны отдельные модераторные эффекты возраста. Оказалось, что принадлежность к классу оказывает влияние на связь вовлеченности и успеваемости (7-й класс). Более выраженный медиаторный

эффект выявлен для выборки учащихся 11-го класса, а в 10-м классе эмоциональная вовлеченность может сопровождаться снижением саморегуляции учебной деятельности.

Обсуждение результатов

В исследовании получены новые результаты о взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности, а также специфике их совместного вклада в академическую успеваемость обучающихся разного возраста. Показано, что осознанная саморегуляция выступает не только значимым ресурсом академической успеваемости, но и фактором, опосредствующим влияние на успеваемость школьной вовлеченности. Это подтверждает наше предположение о том, что осознанная саморегуляция может выполнять ресурсную роль, поддерживая высокие уровни вовлеченности учащихся в процесс школьного обучения. Исследователи также отмечают, что существенным условием формирования стойких учебных интересов и вовлеченности является четкая постановка целей, а также активное использование регуляторных стратегий (Stefansson et al., 2018).

Полученные результаты свидетельствуют, с одной стороны, о том, что медиаторная роль осознанной саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успеваемости воспроизводится на выборках обучающихся разных классов. Но, с другой стороны, можно говорить о некоторой специфике в выраженности медиаторных эффектов в отношении различных компонентов школьной вовлеченности в зависимости от класса обучения. Наиболее выраженные и значимые медиаторные эффекты саморегуляции обнаружены на выборке учащихся 7, 10 и 11-х классов. Это может быть связано как с особенностями становления осознанной саморегуляции, так и с динамикой школьной вовлеченности в разные периоды обучения.

Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и зависят от возраста обучающихся. Это может быть связано с особенностями формирования осознанной саморегуляции и динамики школьной вовлеченности в процессе обучения. Достоверно установлено, что вовлеченность снижается при переходе от начальной к средней школе (Reschly, Christenson, 2012), что связывают с переходом подростков в более формальную, ориентированную на конкуренцию школу (Wang, Degol, 2016). Учителя средней школы в гораздо меньшей степени эмоционально поддерживают учащихся, их учебная деятельность становится более пассивной, а предметное содержание часто не представляется актуальным, полезным или интересным для подростков (Wang, Hofkens, 2020). Наиболее выраженные медиаторные эффекты саморегуляции обнаружены нами на выборке учащихся 7-х классов. Согласно результатам лонгитюдных исследований, начиная с 7–8-го класса происходят значимые позитивные изменения в осознанном саморегулировании подростков. На фоне общего снижения мотивационных проявлений, характерных для данного периода обучения, саморегуляция становится психологическим ресурсом

учащихся, предсказывая более высокие уровни вовлеченности и успеваемости (Фомина и др., 2021). В старших классах, к концу школьного обучения, вовлеченность возрастает, что проявляется в ее значимом влиянии как на успешность, так и на эффективность использования регуляторных стратегий в обучении (Yazzie-Mintz, 2010). Саморегуляция в целом сформирована, и ее актуализация в процессе школьного обучения тесным образом связана с вовлеченностью учащихся, что выражается в реципрокном характере взаимосвязей между данными феноменами и их сопоставимом влиянии на академическую успеваемость школьников (Фомина и др., 2021; Stefansson et al., 2018).

Таким образом, полученные результаты вносят вклад в понимание взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности, а также позволяют уточнить различные аспекты их совместного вклада в академическую успеваемость обучающихся разного возраста. Эти данные обозначают направления для дальнейших исследований, а также выступают основанием для разработки программ, направленных на поддержание школьной вовлеченности и академической успеваемости обучающихся.

Литература

- Ишмуратова, Ю. А., Потанина, А. М., Бондаренко, И. Н. (2021). Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения. *Психологическая наука и образование*, 26(5), 17–29. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260502>
- Моросанова, В. И. (2014). Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(4), 16–38.
- Моросанова, В. И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2017). Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 27–37.
- Фомина, Т. Г., Моросанова, В. И. (2020). Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Фомина, Т. Г., Потанина, А. М., Моросанова, В. И. (2020). 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*, 17(3), 390–411. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
- Фомина, Т. Г., Филиппова, Е. В., Моросанова, В. И. (2021). Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся. *Психологическая наука и образование*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
- Фомина, Т. Г., Цыганов, И. Ю. (2021). Исследование взаимосвязи школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции учащихся: возрастные траектории и гендерный аспект. В кн.

В. И. Моросановой, Ю. П. Зинченко (ред.), *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина): сборник научных статей* (с. 120–129). М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО». <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References*.

References

- Darlington, R. B., & Hayes, A. F. (2017). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Morosanova, V. I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (in Russian)
- Fomina, T. G., & Morosanova, V. I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09> (in Russian)
- Fomina, T. G., Potanina, A. M., & Morosanova, V. I. (2020). 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. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 390–411. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411> (in Russian)
- Fomina, T. G., & Tsyganov, I. Yu. (2021). Issledovanie vzaimosvyazi shkol'noi вовлеченности i osoznanoi samoregulyatsii uchashchikhsya: vozrastnye traektorii i gendernyi aspekt [The study of the relationship between school engagement and conscious self-regulation in students: age trajectories and gender aspect]. In V. I. Morosanova & Yu. P. Zinchenko (Eds.), *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O.A. Konopkina): sbornik nauchnykh statei* [Psychology of self-regulation in the context of current problems of education (to the 90th anniversary of O.A. Konopkin): collection of scientific articles] (pp. 120–129). Moscow: Psikhologicheskii institut RAO. <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Ishmuratova, Yu. A., Potanina, A. M., & Bondarenko I. N. (2021). Impact of conscious self-regulation, engagement and motivation on academic performance of schoolchildren during different periods of study. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 26(5), 17–29. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260502> (in Russian)

- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Morosanova, V. I. (2014). Conscious self-regulation of personal activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 7(4), 16–38 (in Russian)
- Morosanova, V. I. (2021). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1, 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (in Russian)
- Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2017). Diagnosis of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSUD-M Questionnaire. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 10(2), 27–37. (in Russian)
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Ryu, E., & Cheong, J. (2017). Comparing indirect effects in different groups in single-group and multi-group structural equation models. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00747>
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019a). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang, M., Deng, X., & Du, X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 67, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019b). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M.-T., & Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4), 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Leading for engagement. *Principal Leadership*, 10(7), 54–58.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge; Taylor & Francis Group.