УДК 159.922.6
DOI: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40

НЕКОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Цыганов И. Ю., Моросанова В. И.
Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

Аннотация. Целью работы является анализ специфики личностных, регуляторных и мотивационных предикторов академической успешности в разные периоды обучения. В первой части статьи рассматриваются взаимосвязи личностных диспозиций «Большой пятёрки» и академических достижений на разных ступенях обучения, анализируются их особенности. Во второй части статьи анализируются регуляторные предикторы академической успешности, особое внимание отводится осознанной саморегуляции. Третья часть статьи посвящена особенностям вклада мотивационных комплексов на основе самооценки и самоэффективности, а также внутренней и внешней мотивации в академические достижения. В заключение статьи делается вывод о существовании запроса на комплексные исследования индивидуально-типологических особенностей взаимосвязи регуляторных, мотивационных и личностных предикторов академических достижений учащихся различных возрастов.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, учебная деятельность, предикторы, личностные диспозиции, мотивация, индивидуально-типологичекие особенности, академическая успешность

NONCOGNITIVE PREDICTORS OF ACADEMIC SUCCESS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

Y. Ishmuratova, A. Potanina, I. Tsyganov, V. Morosanova
Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, bld.4, Mokhovaya ul., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract: The aim of the article is an analysis of personality, regulatory and motivational predictors of academic success specificity at different stages of education. The first part of the article considers features of the relationship between the Big Five personality traits and academic achievement at different stages of education. The second part analyzes regulatory predictors of academic success, especially conscious self-regulation. The third part of the article focuses on the contribution of motivational constructs based on self-concept and self-efficacy, and internal and external motivation to academic achievement. The article concludes with a statement on the need for a comprehensive study of individually-typological features of the relationship between the regulatory, motivational and personality predictors of academic achievement in students of different ages.

© CC BY Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Цыганов И. Ю., Моросанова В. И., 2019.

Keywords: conscious self-regulation, learning activity, predictors, personality traits, motivation, individually-typological features, academic success

Введение

Обзор результатов зарубежных исследований предикторов академических достижений показывает, что на протяжении различных периодов обучения наибольшее влияние на успеваемость учащихся оказывают предыдущие академические достижения, следующими по значимости идут когнитивные предикторы, в частности интеллект, и в третью очередь значение приобретают некогнитивные предикторы [24]. Хотя большинство исследований посвящено изучению когнитивных факторов, в настоящее время всё больше внимания уделяется некогнитивным предикторам академических достижений. Метаанализы зарубежных исследований в этой области [32] позволил выделить такие предикторы, как личностные черты, мотивационные факторы, саморегуляция, общий подход к обучению и контекстные факторы. Каждой из этих групп факторов посвящено большое количество исследований, однако в литературе наблюдается дефицит работ, в которых рассматривается целостная картина динамики некогнитивных предикторов академических достижений в зависимости от возраста учащихся. В данной работе мы проанализируем современные тенденции исследования личностных, регуляторных и мотивационных предикторов академической успешности, выделим особенности их вклада на различных ступенях обучения, сделаем вывод о перспективах дальнейших исследований. Мы начнём с рассмотрения личностных черт, далее обратимся к анализу особенностей саморегуляции и завершим работу, обратившись к мотивационным проявлениям.

Возрастная специфика личностных предикторов академических достижений

Взаимосвязь личностных черт и академических достижений является весьма разработанной темой исследований. Изучаются как корреляционные связи, так и предсказательная ценность личностных факторов в академических достижениях. Личностные факторы в основном исследуются с использованием модели Big Five («Большой пятёрки»), разработанной в 80-е гг. XX в. П. Костой и Р. МакКреем и включающей пять общих факторов: Экстраверсию (Extraversion), Добросовестность (Conscientiousness), Дружелюбность (Agreeableness), Нейротизм (Neuroticism) и Открытость опыту (Openness to Experience). Академические достижения, чаще всего рассматриваемые как академическая успеваемость, по-разному операционализированы в различных исследованиях. В большинстве работ в качестве меры академических достижений используется GPA (grade point average) –средняя оценка за период обучения. Помимо GPA также используются баллы из сертификатов об окончании старшей школы, экзаменационные оценки, годовые и семестровые оценки по отдельным предметам, показатели вступительных тестов в колледжи (SAT Reasoning Test и ACT (American College Testing)).

Среди всех исследований взаимосвязей личностных черт и академических достижений преобладают

исследования старших школьников, студентов колледжа и университета. При этом, хотя предполагается, что паттерны связей на разных ступенях обучения схожи, существуют различия в прогностичности факторов Большой пятёрки в отношении академических достижений на разных ступенях обучения [25].

Проведённые по данной тематике метаанализы показывают, что среди личностных черт Большой пятёрки самым значимым и стабильным предиктором академических достижений является Добросовестность [37; 31]. Отдельные исследования также демонстрируют, что Добросовестность является самым сильным значимым некогнитивным предиктором академической успеваемости в средней и старшей школе, объясняя совместно с интеллектом от 44 до 49 % дисперсии GPA, тогда как вклад остальных диспозиций и других некогнитивных предикторов оказывался незначимым [21]. Исследование И. Сорич, З. Пенезич и И. Бурич продемонстрировало, что целевые ориентации являются медиаторами влияния Добросовестности на академические достижения у старших школьников (общий медиаторный эффект равен 0,18, тогда как прямой эффект 0,02) [36]. Исследование Т. Биджерано и Д. Юн Дай на выборке студентов продемонстрировало, что некоторые из стратегий саморегуляции (в частности стратегия регуляции усилий) опосредуют связь между Добросовестностью и академическими достижениями ($R^2 = 0,11$, $p < 0,001$), а также между Дружелюбностью и академическими достижениями ($R^2 = 0,12$, $p < 0,001$) [15].

Ещё одним достаточно стабильным значимым предиктором академических достижений является Открытость опыту [31]. Исследование М. Зупанчич и коллег, проведённое на выборке учащихся средней школы в России и Словении, продемонстрировало, что Открытость является значимым предиктором оценок учащихся [41]. В исследовании Е. В. Кочергиной и коллег на выборке российских студентов также было получено, что Открытость является значимым предиктором академических достижений, наряду с Интроверсией, Дружелюбностью и Нейротизмом [6]. Интересно, что, хотя в большинстве исследований Открытость опыту значимо положительно коррелирует с академическими достижениями, часть исследований показывает отсутствие значимой связи или отрицательную связь [26].

По остальным личностным чертам как отдельные исследования, так и метаанализ демонстрируют достаточно неоднозначные результаты, что свидетельствует о специфике влияния этих личностных факторов на академические достижения. Так, Экстраверсия достаточно неоднозначно связана с академическими достижениями: на младшей ступени обучения она зачастую влияет положительно, однако при переходе к старшим ступеням влияние Экстраверсии становится негативным [25; 12; 31; 41]. Таким образом, влияние Экстраверсии изменяется в зависимости от ступени обучения. Интересно, что влияние Экстраверсии может быть обусловлено культурным контекстом: например, в исследовании Ж. Чана и М. Циглера Экстраверсия была значимым предиктором оценок по китайскому языку в старшей школе [39]. Эти данные соответствуют результатам метаанализа С. Трапманна

с коллегами, продемонстрировавшим значимость Экстраверсии для предсказания академических достижений, которая зависела от страны проведения исследования. В частности, Экстраверсия значимо положительно влияла на академические достижения в странах Восточной Азии [37]. Что касается Нейротизма, в большинстве исследований, как и в метаанализах была обнаружена негативная связь с академическими достижениями, хотя последние показывают, что Нейротизм не является сильной детерминантой индивидуальных различий в академических достижениях [31]. В исследовании, проведённом на выборке старших школьников, Нейротизм оказывал негативное влияние на академические достижения через поверхностный подход к обучению [39]. В этом же исследовании было обнаружено специфическое влияние Нейротизма на оценки по математике через специфическую предметную самооценку. Наконец, согласно метаанализам, Дружелюбность в целом демонстрирует незначимые связи с академическими достижениями [37]. Метаанализ А. Поропата демонстрирует, что предсказательная ценность Дружелюбности снижается к средним и старшим ступеням обучения [31]. Так, в исследовании К. Лайдры, Х. Пулманна и Дж. Аллика было обнаружено, что Дружелюбность была вторым по силе предиктором после интеллекта во 2–4 классах, однако в 6–12 классах в данном качестве стала выступать Добросовестность [25]. Тем не менее в исследованиях, проведённых на выборках средних и старших школьников и студентов колледжа, была обнаружена позитивная связь Дружелюбности с академическими достижениями, что свидетельствует о присутствии специфики данной личностной черты в предсказании академической успешности [21]. Интересно также, что на выборках студентов колледжа и университета было обнаружено, что Дружелюбность может выступать предиктором как академических достижений в целом, так и отдельных активностей, связанных с обучением в университете, например вовлечённости в проектную деятельность [20].

Подводя итог, можно говорить о том, что во взаимодействии факторов Большой пятёрки и академических достижений присутствует специфика, характеризующаяся возрастом учащихся и ступенью обучения. В частности, тогда как Добросовестность и Открытость являются стабильными положительными предикторами академической успеваемости во всех возрастах, влияние Экстраверсии изменяется при переходе от младших к старшим ступеням обучения. Нейротизм, несмотря на наблюдаемые отрицательные связи с академическими достижениями, может оказывать позитивный эффект через другие процессы, а также определять их влияние. Наконец, предсказательная ценность Дружелюбности снижается с переходом к старшим ступеням обучения, хотя она продолжает оказывать значимое положительное влияние на академическую успеваемость в специфических контекстах. Отметим, что мы рассмотрели преимущественно прямые эффекты личностных черт на академические достижения, тем не менее в тех же исследованиях личностные диспозиции зачастую рассматриваются в системе различных некогнитивных предикторов, включая мотивацию [21], целевые ориентации в обучении [36] и стратегии

саморегуляции [15]. Ряд исследований, проведённых в лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО, демонстрирует, во-первых, что Добросовестность значимо коррелирует с общим уровнем осознанной саморегуляции [7]. Во-вторых, осознанная саморегуляция выступает в качестве одного из важнейших предикторов, опосредующих влияние личностных черт на академические достижения [27; 1].

Специфика регуляторных предикторов академических достижений на разных ступенях обучения

Одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности является саморегуляция. Исследования СР как одного из предикторов академических достижений популярны и в отечественной, и в зарубежной психологии. Использование адекватных стратегий саморегуляции имеет фундаментальное значение для успеваемости учащихся в начальной [19], средней [19] и старшей школе [34]. Исследования демонстрируют, что академическая успеваемость зависит от степени развития и особенностей саморегуляции [9; 5]. Было экспериментально подтверждено, что учащимся с высоким уровнем саморегуляции присущи значимо более высокий уровень академической успеваемости, положительное отношение к учебной деятельности и лучшая способность адаптироваться к изменяющимся условиям учебного процесса [8].

Рассмотрим, как изменяется осознанная саморегуляция у учащихся разных возрастных групп. **Младший школьный** возраст характеризуется формированием произвольности: произвольным характером памяти, внимания и мышления учащегося, – помимо этого возникает необходимость действовать организованно в соответствии с задачами, поставленными перед школьником. В ряде исследований было показано, что регуляторные процессы являются слабым предиктором академической успеваемости в начальной школе: у учащихся на этом этапе обучения отсутствуют чёткое понимание учебных задач и самоконтроль в процессе выполнения задач [35]. Циммерман в своей работе указывает, что у младших школьников не выражена способность к произвольной саморегуляции своей учебной деятельности [40]. В некоторых работах демонстрируется, что характер учебной деятельности в начальной школе не требует высокого уровня саморегуляции для повышения уровня академической успеваемости [18]. Слабая связь между саморегуляцией учебной деятельности в начальной школе и академической успеваемостью может быть объяснена спецификой выставления оценок младшим школьникам. В начальной школе на оценки учащегося влияет не только уровень знаний. Как правило, учителя в начальной школе принимают также во внимание затраченные учащимся усилия, его отношение к предмету, поведение, вовлечённость в освоение предмета и достигнутый прогресс. В исследовании С. Брукхарта было продемонстрировано, что учителя в начальной школе опираются на неформальные критерии оценки, в том числе и на социальное поведение учащегося больше и чаще, чем на его уровень знаний [16]. Соответственно, учащиеся, которые обладают лучшей способностью регулировать своё по-

ведение в классе, могут быть оценены выше, чем те, которые не обладают такой способностью. Интересно, что в третьем классе корреляция между регуляторными процессами и академической успеваемостью становится заметно слабее [18].

Есть данные о том, что способность к осознанной саморегуляции возрастает при взрослении учащегося [42]. Помимо этого, переход в **среднюю школу** знаменует собой резкое изменение специфики учебной деятельности. В первую очередь, меняются характер оценки достижений учащегося и особенности среды обучения в целом. Два этих фактора влияют на взаимосвязь между саморегуляцией обучения и академической успеваемостью [16]. В ряде исследований было показано, что академические достижения в средней школе в большей степени зависят от типа академических задач [16]. В средней школе у учащихся была обнаружена сильная положительная корреляция между метакогнитивными процессами саморегуляции обучения и академической успеваемостью [18]. В наших работах рассматриваются различия в выраженности общего уровня саморегуляции, а также её процессов и свойств между суворовцами разных возрастов [13]. Было показано, что суворовцы первого года обучения в училище (5 класс) характеризуются более высоким уровнем саморегуляции по сравнению с учащимися 9 классов. В другом исследовании была обнаружена корреляция между регуляторными особенностями учащихся средней школы и академической успеваемостью по математике. Было также продемонстрировано, что регуляторные компоненты являются значимыми предикторами математической успеваемости [28]. В ещё одном исследовании было показано, что общий уровень саморегуляции – значимый предиктор математической беглости, понимания чисел и годовой оценки по математике [9].

При переходе в **старшую школу**, а именно в 9 и 10 классы, корреляция между академической успеваемостью и саморегуляцией снижается [18]. Но затем, в 11 классе корреляция между регуляторными процессами и академической успеваемостью снова становится сильной. Так, например, в исследовании было продемонстрировано, что у учащихся 10 класса саморегуляция обучения является сильным предиктором академической успеваемости [14]. Предполагается, что данная связь между саморегуляцией обучения и академической успеваемостью становится значимо сильнее у учащихся старшей школы по двум причинам. Во-первых, саморегуляция обучения продолжает развиваться в подростковом возрасте по мере повышения уровня метакогнитивного мониторинга и рефлексии [33]. Во-вторых, для того чтобы добиться высоких достижений в старшей школе, учащимся требуется использование оптимальных когнитивных и метакогнитивных стратегий. К старшей школе всё меньшую роль в оценках учащихся играют неформальные критерии, такие как поведение учащегося или затраченные усилия [16]. Таким образом, изменение критериев оценки учащегося и продолжающееся развитие саморегуляции обучения приводят к возникновению сильной взаимосвязи между академической успеваемостью и саморегуляцией в старшей школе.

В недавнем масштабном метаанализе [18] были проанализированы связи

между саморегуляцией и академической успешностью в зависимости от возраста учащегося: самая сильная корреляция была выявлена среди учащихся начальной школы. Корреляция становится меньше у учащихся 3–5 классов, затем снова возрастает у учащихся средней школы и снижается в 9–10 классах и снова повышается у учащихся выпускного класса. Было также продемонстрировано, что академическая успеваемость учащихся начальной и средней школы положительно коррелирует с когнитивными и метакогнитивными компонентами саморегуляции обучения. Было показано, что корреляция была более сильной для метакогнитивных стратегий саморегуляции. Аналогичные данные были получены и в исследованиях нашей лаборатории [11]. Корреляционный анализ регуляторных компонентов и показателей успеваемости по математике и русскому языку продемонстрировал, что наиболее низкая взаимосвязь показателей характерна для учащихся 6 классов. Затем, с 7 по 9 класс наблюдается рост взаимосвязи между регуляторными компонентами и академической успеваемостью по русскому языку и математике. В 10 классе корреляция снижается и снова повышается у учащихся 11 класса [11].

Возрастная специфика мотивационных предикторов академических достижений

К числу основных мотивационных предикторов академических достижений у учащихся относят различные виды внутренней мотивации, в частности когнитивную (познавательную) мотивацию, мотивацию достижения и мотивацию саморазвития – три стабильно выявляемые из них [2; 3; 17], а также сложноорганизованные мотивационные комплексы, включающие, как правило, одновременно мотивационную и регуляторную стороны, к которым добавляются личностные проявления. Мотивационным комплексам отдают предпочтение в исследованиях подростков и старшеклассников за рубежом, подчёркивая интегрированный характер некогнитивных предикторов в старшем школьном возрасте [23; 24; 30]. В принципе, в этом случае нет необходимости выделять множество видов мотивации, а сами мотивационные комплексы, как отмечается, наряду с прогнозированием академических достижений, также вносят свой вклад и в регуляцию учебной активности (например, выбор учебных стратегий для достижения поставленных целей) [38].

В отношении мотивационных предикторов академических достижений также выделяется возрастная специфика; рассмотрим её подробнее.

Академические достижения младших школьников связаны с внутренней мотивацией, однако в качестве прямого предиктора успешности она может не выявляться, поскольку более сильные предыдущие достижения в значительной степени предсказывают последующие результаты. Кроме того, ими также может предсказываться и последующая мотивация достижения [22].

На протяжении подросткового возраста складываются различные мотивационные комплексы. В младшем подростковом возрасте в средней школе преобладают комплексы на основе самооценки (“self-concept”). Комплексы образованы СР учебной деятельности и отношением к учению (компонента-

ми мотивации учения: мотивациями саморазвития и достижения, отношением к обучению с точки зрения интереса и важности) [24; 30].

В старших классах большую прогностическую силу набирает мотивационный комплекс на основе самоэффективности. Он представляет собой взаимосвязь СР учебной деятельности с мотивацией учения (внутренними видами). Комплекс смещает акцент с отношения к учебной действительности на представления и убеждения о своих способностях и эффективности [23].

Таким образом, мы видим свидетельство интеграции некогнитивных предикторов в старших классах и направленность мобилизуемых ресурсов в учебной активности на решение конкретных учебных задач и достижение учебных целей. Это подтверждается и полученными нами результатами [29] в исследовании возрастной специфики регуляторных предикторов академических достижений в средних и старших классах.

В отечественной психологии наиболее развитое и структурированное исследование мотивационных предикторов академических достижений ведётся Т. О. Гордеевой и её коллегами [3]. С опорой на теорию самодетерминации на выборках школьников различных возрастов показано, что на протяжении всех периодов обучения сохраняется высокий положительный вклад внутренних видов мотивации: познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития, – взаимосвязанных с особенностями СР учебной деятельности. Одной из отличительных особенностей старшего школьного возраста отмечается рост вклада мотивации саморазвития. Из внешних видов мотивации отмечается рост положительного вклада мотивации самоуважения у учеников старших классах обычных школ в сравнении с учащимися высокорейтинговых школ, которые в учебной активности опираются на внутренние мотивы [3].

Отдельно отметим соответствие результатов отечественных и зарубежных исследований на контингенте студентов колледжей и младших курсов университетов. Результаты этих исследований в целом подтверждают картину, выявленную у старшеклассников, следовательно, и являются аргументом в пользу того, что мотивационные предикторы не претерпевают существенных изменений от старшей школы к начальным курсам высшего образования [4; 30; 38].

В исследованиях, выполненных нашим научным коллективом лаборатории психологии саморегуляции, получены результаты, соотносящиеся с различными из описанных выше. Так, проведены исследования взаимосвязи саморегуляции и отношения к учению, аналогичные исследованиям мотивационных предикторов на основе самооценки (“self-concept”) [10]. В этих исследованиях показано существование тесной многосторонней взаимосвязи регуляторных особенностей с мотивационными и эмоциональными проявлениями отношения к учению и на уровне старшеклассников; факторы этой взаимосвязи, как и характеризуемые ею индивидуально-типологические ресурсы, выступают значимыми некогнитивными предикторами академической успешности и результатов выпускных экзаменационных испытаний. В рамках масштабного проек-

та нами также изучены возрастные особенности саморегуляции во взаимосвязи с академической мотивацией [11; 29]. В них показано увеличение в старших классах количества и уровня связей с академическими результатами продуктивных видов внутренней мотивации: мотивации достижения и мотивации саморазвития. Мотивация достижения показана сильным некогнитивным предиктором академической успешности старшеклассников, действующим в сочетании с ресурсами осознанной СР учебной деятельности.

Заключение

Подводя итог нашего обзора, можно отметить, что в современных работах преобладает тенденция к комплексному рассмотрению некогнитивных предикторов академической успешности на различных ступенях обучения. Растёт число работ, авторы которых пытаются представить более полную картину взаимосвязей личностных, регуляторных и мотивационных предикторов и академических достижений. Кроме того, в работах зарубежных коллег мы встречаем повышение внимания к вопросам индивидуально-типологических проявлений взаимосвязи регуляторной, мотивационной и личностной сфер и соответствующей специфике некогнитивных предикторов академических достижений [38]. К настоящему времени нами осуществлены комплексные исследования, в которых построены структурные модели некогнитивных предикторов академических достижений у учащихся средней и старшей ступеней общеобразовательной школы, вскрывающие общие закономерности и специфику взаимосвязи мотивационных регуляторных и личностных характеристик с успеваемостью учащихся в различных возрастах [10; 29]. Однако исследований индивидуально-типологических особенностей проявления этих взаимосвязей в период школьного образования ранее не проводилось.

В то же время запрос именно на такой вектор развития современных психологических исследований в области личности и регуляции и в нашей стране, и за рубежом очевиден. В настоящее время нами проводится эмпирическое исследование, в котором предполагается решить следующие задачи: построить и описать дифференциально-типологические профили осознанной саморегуляции учащихся средней и старшей школы; проанализировать ресурсный вклад некогнитивных предикторов в академическую успешность учащихся разных типологических групп; дать психолого-педагогическую характеристику выделенным типам учащихся как основу для разработки практических рекомендаций по оптимизации школьной успеваемости.

Статья поступила
в редакцию 16.07.2019 г.

БЛАГОДАРНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00257 А «Дифференциально-типологические профили регуляторных и личностных ресурсов академических достижений учащихся в разные периоды школьного обучения».

ACKNOWLEDGMENTS

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-013-00257 A «Differential typological profiles of regulatory and personal resources of students' academic achievements in different periods of schooling».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко И. Н., Цыганов И. Ю., Моросанова В. И. Некогнитивные предикторы академической успеваемости учащихся 9–11 классов: структурные модели // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы V Международной научно-практической конференции, 05–07 октября 2018 г. Ч. I: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Иваново, 2018. С. 62–69. DOI: 10.30888/978-5-6041451-4-2.1.8
2. Гордеева Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17–32.
3. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т. О. Гордеева, В. В. Гижицкий, О. А. Сычев, Т. К. Гавриченкова // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 57–68.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 67–87.
5. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42–52.
6. Кочергина Е. В., Най Дж. В. К., Орёл Е. А. Факторы «Большой пятёрки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования: [сайт]. 2013. Т. 6. № 27. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.html (дата обращения: 18.06.2019).
7. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Регуляторные аспекты основных личностных измерений (на модели Большой Пятёрки) // Журнал практической психологии. 2003. № 3. С. 51–57.
8. Моросанова В. И., Филиппова Е. В., Фомина Т. Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надёжности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 4–17.
9. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Ковас Ю. В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью // Психологические исследования: [сайт]. 2014. Т. 7. № 34. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/963-morosanova34.html (дата обращения: 14.06.2019).
10. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М., СПб., 2017. 380 с.
11. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Ованесбекова М. Л. Взаимосвязь осознанной саморегуляции, мотивации и личностных диспозиций с успеваемостью школьников // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 124–133. DOI: 1022204/2587-8956-2018-091-02-124-133.
12. Слободская Е. Р., Сафронова М. В., Ахметова О. А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 70–79.

13. Цыганов И. Ю., Ованесбекова М. Л., Моросанова В. И. Возрастная специфика саморегуляции и отношения к учению суворовцев // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 4. С. 468–477.
14. Bembenutty, H. Meaningful and maladaptive homework practices: The role of selfefficacy and self-regulation. Journal of Advanced Academics. 2011. Vol. 22. № 3. P. 448–473. DOI: 10.1177/1932202x1102200304
15. Bidjerano T., Yun Dai D. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies // Learning and Individual Differences. 2007. Vol. 17. № 1. P. 69–81. DOI: 10.1016/j.lindif.2007.02.001
16. Brookhart S. M. Teachers' grading: Practice and theory // Applied measurement in Education. 1994. Vol. 7. № 4. P. 279–301.
17. Chemolli E., Gagne M. Evidence Against the continuum structure underlying motivation measures derived from Self-Determination Theory // Psychological Assessment. 2014. Vol. 26. № 2. P. 575–585. DOI: 10.1037/a0036212
18. Dent A. L., Koenka A. C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. № 3. P. 425–474. DOI: 10.1007/s10648-015-9320-8
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level // Metacognition and learning. 2008. Vol. 3. № 3. P. 231–264. DOI: 10.1007/s11409-008-9029-x
20. Dollinger S. J., Matyja A. M., Huber J. L. Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? // Journal of Research in Personality. 2008. Vol. 42. № 4. P. 872–885. DOI: 10.1016/j.jrp.2007.11.007
21. Dumfart B., Neubauer A. C. Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents // Journal of Individual Differences. 2016. Vol. 37. № 1. P. 8–15. DOI: 10.1027/1614-0001/a000182
22. Garon-Carrier G. et al. Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association // Child development. 2016. Vol. 87. № 1. P. 165–175. DOI: 10.1111/cdev.12458
23. Jansen M., Scherer R., Schroeders U. Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes // Contemporary educational psychology. 2015. Vol. 41. P. 13–24. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.11.002
24. Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement // Learning and individual differences. 2015. Vol. 43. P. 140–148. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.08.026
25. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42. № 3. P. 441–451. DOI: 10.1016/j.paid.2006.08.001
26. McAbee S. T., Oswald F. L. The Criterion-Related Validity of Personality Measures for Predicting GPA: A Meta-Analytic Validity Competition // Psychological Assessment. 2013. Vol. 25. № 2. P. 532–544. DOI: 10.1037/a0031748
27. Morosanova V. I. Extraversion and neuroticism: the typical profiles of self-regulation // European Psychologist. 2003. № 4. P. 279–288. DOI: 10.1027//1016-9040.8.4.279
28. Morosanova V. I., Fomina T. G., Bondarenko I. N. Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia. 2015. Vol. 8. №. 3. P. 136–156. DOI: 10.11621/pir.2015.03011
29. Morosanova V. I. et al. Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level // The European Proceedings of Social and

Behavioral Sciences EpSBS. 2018. № 43. P. 401–410. DOI: https://dx.doi. opr/10,15405/epsbs.2018.07.53/
30. Musu-Gillette L. E. et al. Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice // Educational research and evaluation. 2015. Vol. 21. № 4. P. 343–370. DOI: 10.1080/13803611.2015.1057161
31. Poropat A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological Bulletin. 2009. Vol. 135. № 2. P. 322–338. DOI: 10.1037/a0014996
32. Robbins S. B. et al. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis // Psychological bulletin. 2004. Vol. 130. № 2. P. 261–288. DOI: 10.1037/0033-2909.130.2.261
33. Ryan A. M., Pintrich P. R. 'Should I ask for help?' The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class // Journal of educational psychology. 1997. Vol. 89. №. 2. P. 329–341. DOI: 10.1037/0022-0663.89.2.329
34. Sitzmann T., Ely K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go // Psychological bulletin. 2011. Vol. 137. № 3. P. 421–442. DOI: 10.1037/a0022777
35. Skinner E. A., Chapman M., Baltes P. B. Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood // Journal of personality and social psychology. 1988. T. 54. №. 1. P. 117–133. DOI: 10.1037/0022-3514.54.1.117
36. Sorić I., Penezić Z., Burić I. The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 54. P. 126–134. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.01.024
37. Trapmann S., Hell B., Hirn J. O. W., Schuler H. Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University // Zeitschrift fur Psychologie-Journal of Psychology. 2007. Vol. 215. № 2. P. 132–151. DOI: 10.1027/0044-3409.215.2.132
38. Vermunt J. D., Donche V. A. Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward // Educational psychology review. 2017. Vol. 29. № 2. P. 269–299. DOI: 10.1007/s10648-017-9414-6
39. Zhang J., Ziegler M. How do the big five influence scholastic performance? A big five-narrow traits model or a double mediation model // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 50. P. 93–102. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.07.011
40. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview // Educational psychologist. 1990. Vol. 25. № 1. P. 3–17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2
41. Zupančič M., Kavčič T., Slobodskaya H. R., Akhmetova O. A. Broad and Narrow Personality Traits Predicting Academic Achievement Over Compulsory Schooling: A Cross-Sectional Study in Two Countries // Journal of Early Adolescence. 2016. Vol. 36. № 6. P. 783–806. DOI: 10.1177/0272431615588954
42. Winne P. H. Inherent details in self-regulated learning // Educational Psychologist. 1995. Vol. 30. № 4. P. 173–187. DOI: 10.1207/s15326985ep3004_2

REFERENCES

1. Bondarenko I. N., Tsyganov I. Yu., Morosanova V. I. [Non predictors of academic achievement of students of 9-11grades: structural model]. In: *Lichnostnyi resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheisya Rossii: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 05–07 oktyabrya 2018 g. Ch. I: Simpozium «Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii»* [The personal resource of labor subject in changing Russia: materials of V International scientific-practical conference, October 5–7th, 2018. P. I: Symposium "Subject and personality psychology of self-regulation"]. Ivanovo, 2018, pp. 62–69.

2. Gordeeva T. O. [The motives of educational activity of students of secondary and senior classes of the modern school]. In: *Psikhologiya obucheniya* [Educational psychology], 2010, no. 6, pp. 17–32.
3. Gordeeva T. O., Gizhitsky V. V., Sychev O. A., Gavrichenkova T. K. [Motivation self-respect and respect for others as factors of academic achievement and persistence in learning activities]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2016, vol. 37. no. 2, pp. 57–68.
4. Gordeeva T. O., Sychev O. A. [Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2017, no. 1, pp. 67–87.
5. Konopkin O. A., Prygin G. S. [The relationship of academic achievement of students with individually-typological peculiarities of their self-regulation]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 3, pp. 42–52.
6. Kochergina E. V., Nai J. V. K., Orel E. A. [Factors of the Big five as psychological predictors of academic performance of university students]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2013, vol. 6, no. 27. Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.html (accessed: 18.06.2019).
7. Morosanova V. I., Konoz E. M. [Regulatory aspects of the basic personality dimensions (the Big Five model)]. In: *Zhurnal prakticheskoi psikhologii* [Journal of applied psychology], 2003, no. 3, pp. 51–57.
8. Morosanova V. I., Filippova E. V., Fomina T. G. [Personal and regulatory predictors of success and reliability of the actions of students in a situation of exam]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [The Moscow University Herald. Series 14: Psychology], 2014, no. 4, pp. 4–17.
9. Morosanova V. I., Fomina T. G., Kovas Yu. V. [The relationship of the regulatory, intellectual and cognitive characteristics of students with mathematical success]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological researches], 2014, vol. 7, no. 34. Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/963-morosanova34.html (accessed: 14.06.2019).
10. Morosanova V. I., Fomina T. G., Tsyganov I. Yu. *Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnykh tselei* [Conscious self-regulation and attitude towards teaching in achieving educational objectives]. Moscow, St. Petersburg, 2017. 380 p.
11. Morosanova V. I., Fomina T. G., Ovanesbekova M. L. [The relationship of students' perceived self-regulation, motivation and personal dispositions]. In: *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovanii. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Russian Foundation for basic research. Humanities and social sciences], 2018, no. 2, pp. 124–133.
12. Slobodskaya E. R., Safronova M. V., Akhmetova O. A. [Personal characteristics and style of life as factors of adolescents' school performance]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2008, no. 2, pp. 70–79.
13. Tsyganov I. Yu., Ovanesbekova M. L., Morosanova V. I. [Age-related specificity of self-regulation and attitudes towards teaching cadets]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017, vol. 27, no. 4, pp. 468–477.
14. Bembenutty H. Meaningful and maladaptive homework practices: The role of selfefficacy and self-regulation. In: *Journal of Advanced Academics*, 2011, vol. 22, no. 3, pp. 448–473.
15. Bidjerano T., Yun Dai D. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. In: *Learning and Individual Differences*, 2007, vol. 17, no. 1, pp. 69–81.

16. Brookhart S. M. Teachers' grading: Practice and theory. In: *Applied measurement in Education*, 1994, vol. 7, no. 4, pp. 279–301.
17. Chemolli E., Gagne M. Evidence Against the continuum structure underlying motivation measures derived from Self-Determination Theory. In: *Psychological Assessment*, 2014, vol. 26, no. 2, pp. 575–585.
18. Dent A. L., Koenka A. C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 2016, vol. 28, no. 3, pp. 425–474.
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. In: *Metacognition and learning*, 2008, vol. 3, no. 3, pp. 231–264.
20. Dollinger S. J., Matyja A. M., Huber J. L. Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? In: *Journal of Research in Personality*, 2008, vol. 42, no. 4, pp. 872–885.
21. Dumfart B., Neubauer A. C. Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents. In: *Journal of Individual Differences*, 2016, vol. 37, no 1, pp. 8–15.
22. Garon-Carrier G. et al. Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. In: *Child development*, 2016, vol. 87, no. 1, pp. 165–175.
23. Jansen M., Scherer R., Schroeders U. Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. In: *Contemporary educational psychology*, 2015, vol. 41, pp. 13–24.
24. Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. In: *Learning and individual differences*, 2015, vol. 43, pp. 140–148.
25. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. In: *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42, no. 3, pp. 441–451.
26. McAbee S. T., Oswald F. L. The Criterion-Related Validity of Personality Measures for Predicting GPA: A Meta-Analytic Validity Competition. In: *Psychological Assessment*, 2013, vol. 25, no. 2, pp. 532–544.
27. Morosanova V. I. Extraversion and neuroticism: the typical profiles of self-regulation. In: *European Psychologist*, 2003, no. 4, pp. 279–288.
28. Morosanova V. I., Fomina T. G., Bondarenko I. N. Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors. In: *Psychology in Russia*, 2015, vol. 8, no. 3, pp. 136–156.
29. Morosanova V. I. et al. Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level. In: *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS*, 2018, no. 43, pp. 401–410.
30. Musu-Gillette L. E. et al. Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. In: *Educational research and evaluation*, 2015, vol. 21, no 4, pp. 343–370.
31. Poropat A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. In: *Psychological Bulletin*, 2009, vol. 135, no. 2, pp. 322–338.
32. Robbins S. B. et al. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 2004, vol. 130, no. 2, pp. 261–288.

33. Ryan A. M., Pintrich P. R. 'Should I ask for help?' The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. In: *Journal of educational psychology*, 1997, vol. 89, no. 2, pp. 329–341.
34. Sitzmann T., Ely K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. In: *Psychological Bulletin*, 2011, vol. 137, no. 3, pp. 421–442.
35. Skinner E. A., Chapman M., Baltes P. B. Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. In: *Journal of personality and social psychology*, 1988, vol. 54, no. 1, pp. 117–133.
36. Sorić I., Penezić Z., Burić I. The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 2017, vol. 54, pp. 126–134.
37. Trapmann S., Hell B., Hirn J. O. W., Schuler H. Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. In: *Zeitschrift fur Psychologie-Journal of Psychology*, 2007, vol. 215, no. 2, pp. 132–151.
38. Vermunt J. D., Donche V. A. Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. In: *Educational psychology review*, 2017, vol. 29, no. 2, pp. 269–299.
39. Zhang J., Ziegler M. How do the big five influence scholastic performance? A big five-narrow traits model or a double mediation model. In: *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 50, pp. 93–102.
40. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. In: *Educational psychologist*, 1990, vol. 25, no. 1, pp. 3–17.
41. Zupančič M., Kavčič T., Slobodskaya H. R., Akhmetova O. A. Broad and Narrow Personality Traits Predicting Academic Achievement Over Compulsory Schooling: A Cross-Sectional Study in Two Countries. In: *Journal of Early Adolescence*, 2016, vol. 36, no. 6, pp. 783–806.
42. Winne P. H. Inherent details in self-regulated learning. In: *Educational Psychologist*, 1995, vol. 30, no. 4, pp. 173–187.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ишмуратова Юлия Алексеевна – научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: yuska3@mail.ru;

Потанина Анна Михайловна – младший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: a.m.potan@gmail.com;

Цыганов Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: i4321@mail.ru;

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: morosanova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yulia A. Ishmuratova – scientific researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: yuska3@mail.ru

Anna M. Potanina – junior researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: a.m.potan@gmail.com

Igor Yu. Tsyganov – PhD, senior researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: i4321@mail.ru

Varvara I. Morosanova – Doctor of Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: morosanova@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения / Ю. А. Ишмуратова, А. М. Потанина, И. Ю. Цыганов, В. И. Моросанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 25–40.
DOI: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40

FOR CITATION

Ishmuratova Yr. A., Potanina A. M., Tsyganov I. Yu., Morosanova V. I. Noncognitive predictors of academic success at different stages of education. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2019, no. 3, pp. 25–40.
DOI: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40