

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И.**

*Психологический институт Российской академии образования  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель.** Исследование направлено на выявление различий в школьной вовлечённости в разном возрасте среди учащихся, различающихся уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности. В статье обсуждается проблема значения осознанной саморегуляции учебной деятельности в поддержании различных компонент школьной вовлечённости учащихся в разном возрасте. Обосновано предположение, что учащиеся с более высоким уровнем осознанной саморегуляции характеризуются наиболее высокими проявлениями различных компонент школьной вовлечённости.

**Процедуры и методы.** Анализируются данные эмпирического исследования, проведённого при использовании выборки из 1087 учащихся в возрасте 11–18 лет 5–11 классов государственных образовательных учреждений. Для диагностики общего уровня школьной вовлечённости и выраженности отдельных её компонент использовалась русскоязычная версия опросника «Многомерная шкала школьной вовлечённости», написанная в 2020 г. Т. Г. Фоминой и В. И. Моросановой. Особенности осознанной саморегуляции учебной деятельности оценивались с помощью методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М».

**Результаты.** В результате выявлены линейные различия среди трёх групп учащихся с низкой, средней и высокой осознанной саморегуляцией учебной деятельности по выраженности общей, а также поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной вовлечённости. Показано, что вне зависимости от класса обучения учащиеся с высоким уровнем осознанной саморегуляции имеют более высокие уровни когнитивной и поведенческой вовлечённости.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Итоги исследования позволили судить о том, что значимая взаимосвязь осознанной саморегуляции учебной деятельности и школьной вовлечённости стабильно воспроизводится в различных возрастных группах, и подтвердили целесообразность обращения в дальнейшем к данным лонгитюдных исследований респондентов для анализа её возрастной специфики.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, школьная вовлечённость, учебная деятельность

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлечённость как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование» (Код ГРНТИ 15.31).

## SCHOOL INVOLVEMENT FEATURES OF SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF LEARNING ACTIVITY CONSCIOUS SELF-REGULATION

*I. Tsyganov, T. Fomina, V. Morosanova*

*Psychological Institute of Russian Academy of Education  
9, bld.4, Mokhovaya ul., Moscow 125009, Russian Federation*

### Abstract

**Aim.** The research is aimed at disclosing differences in school involvement of schoolchildren of different ages who differ in the level of self-regulation of learning activity. The problem of conscious self-regulation importance for learning activity in maintaining various aspects of school engagement in the students of different ages is discussed in the article. The assumption is substantiated that students with a higher level of conscious self-regulation are characterized by higher manifestations of school involvement components.

**Methodology.** The data of an empirical study conducted on the sample of 1087 students (aged 11–18) in grades 5–11 of the Russian state educational institutions are analyzed. The Russian-language version of the “Multidimensional Scale of School Engagement”, written in 2020 by T. G. Fomina and V. I. Morosanova was used for examining the general level of school involvement and its components intensity. The features of conscious self-regulation of learning activity were assessed with the use of V. I. Morosanova’s methodology “Style of Learning Activity Self-Regulation, SLASR-M”.

**Results.** As a result, linear differences were revealed among three groups of students with low, medium and high levels of conscious self-regulation of educational activity in terms of general school engagement intensity, as well as its behavioral, cognitive, emotional and social components intensity. It has been shown that regardless of the year of education, students with high level of conscious self-regulation have higher levels of cognitive and behavioral school involvement.

**Research implications.** The research results made it possible to conclude that a significant relationship between conscious self-regulation of learning activity and school engagement is stably reproduced in different age groups. The study confirmed the expediency of referring to the respondents’ longitudinal data in the future analysis of the school involvement age specificity.

**Keywords:** conscious self-regulation, school involvement, leaning activity

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

### Введение

В психологии образования в настоящее время активно исследуются вопросы, связанные с изучением феномена школьной вовлечённости. В научных исследованиях рассматриваются специфика взаимосвязи различных аспектов школьной вовлечённости

с психологическими особенностями учащихся разных возрастов [11; 27; 18; 12], особенности влияния на вовлечённость различных видов и форм обучения [25; 19; 10], активно разрабатываются технологии поддержания вовлечённости учащихся в условиях образовательных учреждений [24; 27].

В отличие от зарубежной психологии, где этому направлению уделяется значительное внимание, в отечественной психологии вопросы, посвящённые ему, остаются пока практически неизученными.

С ростом числа исследований получает развитие и операционализацию само понятие вовлечённости по отношению к разнообразным аспектам учебной деятельности. На настоящий момент на основе анализа и обобщения концепций школьной вовлечённости [15; 29; 23] её можно определить как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в достижении учебных целей, так и в школьной жизни в целом. Как правило, её рассматривают как многомерный конструкт, который оценивается по различным аспектам включённости учащегося в обучение. Кроме того, вовлечённость выступает надёжным маркером эффективной организации обучения, поскольку она одновременно является важным продуктивным академическим результатом, по которому оценивается эффективность образовательной среды школы в целом [8].

Мы рассматриваем этот феномен в рамках модели М.-Т. Ванг (2019), согласно которой процесс вовлечённости включает два глобальных фактора: как саму вовлечённость (engagement) так и безучастность (disengagement). Существует несколько видов этого феномена. Поведенческая вовлечённость описывает активное и продуктивное участие в академической и внеклассной деятельности, позитивное поведение с соблюдением школьных норм и правил, она отражает собственные затраченные усилия и эффектив-

ность взаимодействия с учителями и другими учащимися. Этот тип вовлечённости – наиболее важный аспект для академической успешности. Следующий вид – когнитивная вовлечённость – включает вдумчивость, применение учебных стратегий, навыков саморегуляции, готовность приложить необходимые, а в случае необходимости – также и максимальные усилия для достижения цели и высокого результата. Эмоциональная вовлечённость охватывает позитивные и негативные реагирования в учебной ситуации по отношению к учителям, одноклассникам и школе в целом, характеризует процесс получения удовольствия от учёбы и понимание ценности школьных занятий. Социальная вовлечённость отражает аспект социального взаимодействия с учителями и учащимися как другими субъектами учебно-образовательного процесса в школе.

Цель настоящего исследования – рассмотреть особенности школьной вовлечённости учащихся разного возраста, имеющих различный уровень осознанной саморегуляции. Осознанная саморегуляция определяется нами как двухуровневая когнитивно-личностная система осознанного выдвижения учебных целей и управления их достижением [2]. Первый – уровень когнитивных процессов, реализующих регуляцию достижения целей – включает планирование учебных целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование последовательности действий в направлении целей, оценивание промежуточных и конечных результатов их достижения. Второй – уровень регуляторно-личностных

свойств, характеризующих функционирование регуляторной системы – включает гибкость, инициативность, надёжность, ответственность и др. В эмпирических исследованиях показано, что осознанная саморегуляция вносит существенный вклад в успеваемость и опосредствует влияние когнитивных и личностных предикторов на академические достижения [16; 17]; надёжность осознанной саморегуляции выступает психологической основой стабильности действий учащихся в ситуациях проверки знаний и является универсальным регуляторным ресурсом, обеспечивающим успешность сдачи экзамена [4]. В одной из предыдущих публикаций [1] представлена теоретическая модель взаимосвязи школьной вовлечённости, саморегуляции и академической успеваемости. Данное исследование выступает и этапом её верификации.

В процессе анализа работ по проблематике взаимосвязи школьной вовлечённости и психической саморегуляции человека мы нашли подтверждения концептуальной близости конструкторов этого типа вовлечённости и саморегуляции учебной деятельности. Так, её отмечают авторы и последователи широко известного и востребованного за рубежом подхода «self-regulated learning – SRL» (Д. Х. Шанк, Б. Д. Зиммерман, П. Р. Пинтрич и др.) при характеристике активности вовлечённых учащихся в каждой из выделяемых ими регуляторных фаз [11]. Тесные взаимосвязи и сходства конструкторов отмечаются и на компонентном уровне; прежде всего об этом говорится в отношении когнитивной вовлечённости, в структуру которой, по сути, включены компо-

ненты саморегуляции, среди которых, например, использование метакогнитивных стратегий [30].

В то же время однозначно показывается, что, несмотря на реципрокный характер взаимосвязи, школьная вовлечённость и саморегуляция учебной деятельности рассматриваются как однозначно разные, но связанные структуры, вносящие весомый вклад в прогресс в достижении учащимся иницилируемых им учебных целей и его академическую успешность [24]. Ресурсный подход в понимании саморегуляции позволяет более широко рассмотреть вопросы взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлечённости. Актуальным представляется изучение направления причинно-следственных связей между данными феноменами, а также особенностей их совместного вклада в академические достижения учащихся разного возраста. Существующие исследовательские данные свидетельствуют о значении саморегуляции как позитивного фактора в поддержании школьной вовлечённости на протяжении всего обучения и нивелировании влияния контекстных факторов [27], что говорит о её ресурсной роли по отношению к другим характеристикам.

Возрастной аспект в исследованиях школьной вовлечённости находится в числе центральных. По данным литературы, он проявляется в том, что вовлечённость значительно снижается при переходе от начальной к средней школе [21] главным образом потому, что образовательные и социальные контексты средней школы менее соответствуют потребностям развития подростков [28]. При этом перепады между средними и старшими классами

не характерны, и для старшекласников также свойственна сниженная вовлечённость в обучение. Показано, что ученики младших классов в большей степени вовлечены в учебную деятельность, чем ученики старших классов [31]. Тот факт, что в младших классах школьная вовлечённость выше, а в средних и старших становится ниже, может объясняться тем, что учителя в средней школе не оказывают достаточной эмоциональной поддержки учащимся [32]. Подробно возрастной аспект в исследованиях взаимосвязи школьной вовлечённости и осознанной саморегуляции, а также школьной вовлечённости и академической успешности (преимущественно зарубежных) освещён в недавних публикациях научного коллектива [7; 1].

Реципрокный характер отношения между школьной вовлечённостью и саморегуляцией заключается в следующем. В более старшем возрасте, как и в младшем, саморегуляция способна предсказывать школьную вовлечённость как на предыдущих, так и на текущих замерах, а предыдущие академические результаты (в том числе наиболее сильные среди рассматриваемых предикторов успешности обучения за рубежом) оказывают влияние на оба конструкта [24].

Нами уже исследована взаимосвязь показателей осознанной саморегуляции, школьной вовлечённости и академической успешности на уровне корреляций [8]. Результаты показали наличие многочисленных положительных взаимосвязей между саморегуляцией, вовлечённостью и академической успеваемостью на основе выборки учащихся 5–11 классов в нескольких общеобразовательных уч-

реждениях (N= 1103). Было установлено, что регуляторные особенности положительно связаны со всеми компонентами школьной вовлечённости, и отрицательно – с компонентами безучастности. Однако эти данные не позволяют судить о том, насколько различаются по степени школьной вовлечённости учащиеся с различным уровнем осознанной саморегуляции в разные периоды школьного обучения.

Таким образом, в исследовании были поставлены следующие вопросы:

– есть ли различия в проявлениях школьной вовлечённости у учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции?

– оказывает ли влияние возраст / класс обучения на взаимосвязь саморегуляции и различных компонентов школьной вовлечённости?

### Методы исследования и выборка

Выборка исследования: учащиеся 5–11 классов (N=1087 человек) государственных образовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги в возрасте 10–18 лет. Исследование одобрено этическим комитетом ФГБНУ «Психологический институт РАО».

Для оценки особенностей саморегуляции использовался опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М»<sup>1</sup>. Он включает 52 утверждения, описывающих специфические

<sup>1</sup> См. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27–37.

особенности саморегуляции учащихся в учебной деятельности. Опросник позволяет оценить выраженность регуляторных процессов планирования целей, моделирования значимых условий её достижения, программирования последовательности исполнения действий и оценивания полученных результатов, а также регуляторно-личностных свойств: гибкости, инициативности, ответственности и надёжности. Интегральный показатель общего уровня саморегуляции вычислялся как сумма по всем шкалам опросника. Коэффициент надёжности альфа-Кронбаха для шкал опросника на исследуемой выборке составил от 0.61 до 0.72.

Школьная вовлечённость оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника М.-Т. Ванга и его коллег (2019) «Многомерная шкала школьной вовлечённости» [6]. Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от «1 – совсем не похоже на меня» до «5 – очень похоже на меня». Диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлечённость; когнитивная вовлечённость; эмоциональная вовлечённость, социальная вовлечённость; поведенческий компонент безучастности, когнитивная безучастность; эмоциональная безучастность; социальная безучастность. Шкалы методики обладают приемлемой надёжностью (коэффициент альфа Кронбаха от 0.63 до 0.90). Интегральные показатели вовлечённости и безучастности рассчитывались как суммы баллов по отдельным компонентам. Также были использованы данные об академической успеваемости учащихся.

Для анализа данных использовались описательная статистика, дисперсионный анализ, расчёт размера эффекта. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS v.26.0.

### Результаты исследования

Общий план статистического анализа результатов в рамках обозначенных исследовательских вопросов включал следующие этапы: определение диапазонов значений общего уровня саморегуляции для выявления крайних групп по саморегуляции (далее – СР); сравнительный анализ выделенных групп по общему уровню вовлечённости и выраженности её отдельных компонентов на основе данных общей выборки с расчётом размера эффекта; сравнительный анализ школьной вовлечённости и академической успеваемости учащихся с различным уровнем осознанной СР внутри отдельных возрастных групп, соответствующих различным периодам школьного обучения.

На подготовительном этапе нашей задачей стал поиск учащихся с низким, средним и высоким уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности. Для этого мы вычислили границы среднего уровня: на расстоянии одного стандартного отклонения от среднего по выборке исследования ( $m = 27,801$ ;  $q = 8,9167$ ). Это позволило считать «низкими» значения показателя общего уровня СР, не превышающие 18; «высокими» – достигшие 37; а значения в области «среднего уровня» расположились, тем самым, в периоде между 19 и 36 баллами. В итоге каждый респондент был отнесён нами к одной из трёх групп по уровню



Таблица 1 / Table 1.

**Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 5–11 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 5–11 grade students with different levels of self-regulation**

Показатели		Среднее значение	Стандартное отклонение	Знач-ть	Размер эффекта
Вовлечённость Общая	Низкая СР	56,14	12,13	0,000	0,273
	Средняя СР	67,78	11,67		
	Высокая СР	79,29	9,73		
Поведенческая вовлечённость	Низкая СР	10,99	2,98	0,000	0,221
	Средняя СР	13,58	3,07		
	Высокая СР	16,27	2,69		
Когнитивная вовлечённость	Низкая СР	14,68	3,98	0,000	0,236
	Средняя СР	18,11	3,75		
	Высокая СР	21,41	2,94		
Эмоциональная вовлечённость	Низкая СР	15,16	4,24	0,000	0,149
	Средняя СР	18,07	4,03		
	Высокая СР	20,66	3,33		
Социальная вовлечённость	Низкая СР	15,31	4,85	0,000	0,146
	Средняя СР	18,02	4,10		
	Высокая СР	20,95	3,41		

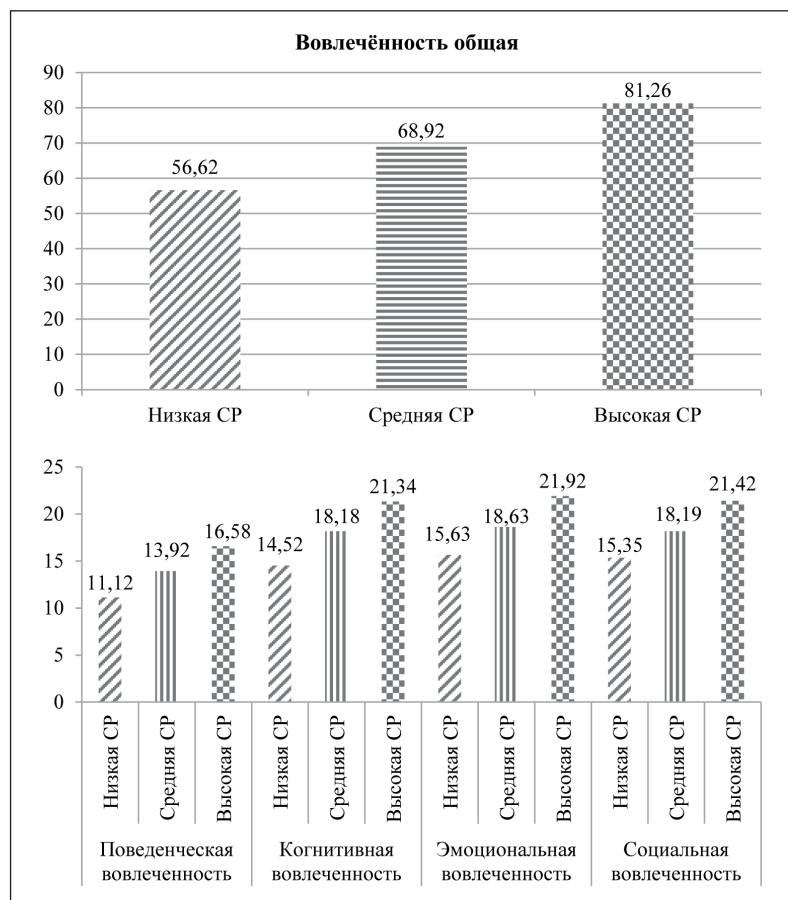
осознанной СР учебной деятельности. В низкую группу вошли 180 человек (~17% выборки), средняя группа составила 685 человек (63% выборки), высокая группа включила 215 человек (~20% выборки); 7 человек не имели данных по этому показателю и были исключены из дальнейшего анализа.

*Сравнение учащихся с низким, средним и высоким уровнями СР по отдельным компонентам и общему уровню вовлечённости*

В ходе проведения дисперсионного анализа (с применением критериев Шеффе и Бонферони) группы с низким, средним и высоким уровнями осознанной саморегуляции по всей выборке были сравнены по общему уровню школьной вовлечённости и показателям выраженности её отдель-

ных компонентов. Результаты представлены в табл. 1.

В результате проведённого сравнения выявлены значимые различия между тремя группами по школьной вовлечённости и её компонентам. Согласно полученным данным, различия по общему уровню школьной вовлечённости, а также по когнитивному и поведенческому компонентам, которые непосредственно связаны с действиями по достижению учебной цели, могут считаться более достоверными (их размер эффекта 0,221–0,273 приближается к среднему уровню 0,3 для трёх групп и более). Выявленные различия по эмоциональной и социальной вовлечённости менее устойчивые. Выявлены тенденции различий по академическим результатам между группами. Значимый вклад СР как



**Рис. 1–2 / Fig. 1–2.** Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 5–6 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 5-6 grade students with different levels of self-regulation

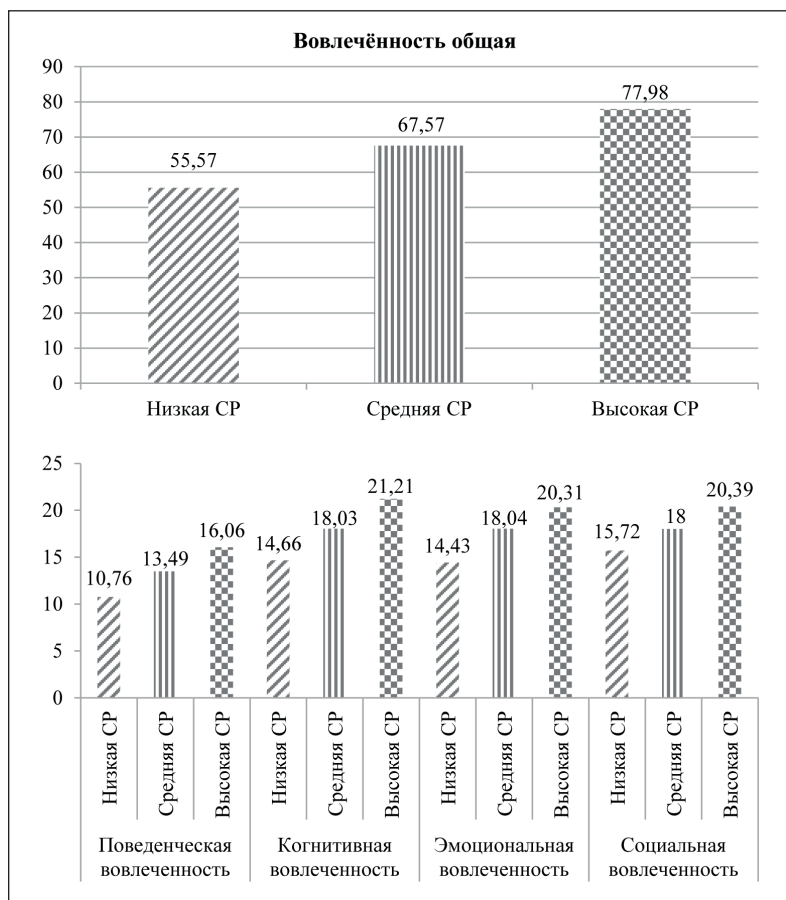
сильного некогнитивного предиктора в академические результаты и результаты выпускных экзаменов неоднократно подтверждён и не вызывает сомнения.

Полученные результаты подтвердили необходимость обращения к возрастным периодам, а исследовательский вопрос при их рассмотрении касался возможности обнаружения возрастной специфики в предполагаемых нами различиях групп учащихся разного уровня СР по школьной вовлечённости. Выводы об этом пред-

полагалось сделать на основе сопоставления результатов по периодам и с общей картиной различий, полученной для всей выборки на первом этапе эмпирического исследования.

Основываясь на предыдущих результатах наших исследований, недавно опубликованных [3], мы провели объединение учащихся представленных в совокупной выборке классов в три возрастные группы: 1 группа объединила учеников 5–6 классов (290 чел.), 2 группа включила школьников 7–8 классов (370 чел.), 3 группа образо-





**Рис. 3–4 / Fig. 3–4.** Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 7–8 классов с различным уровнем СР / Average group values of school engagement indicators in 7–8 grade students with different levels of self-regulation

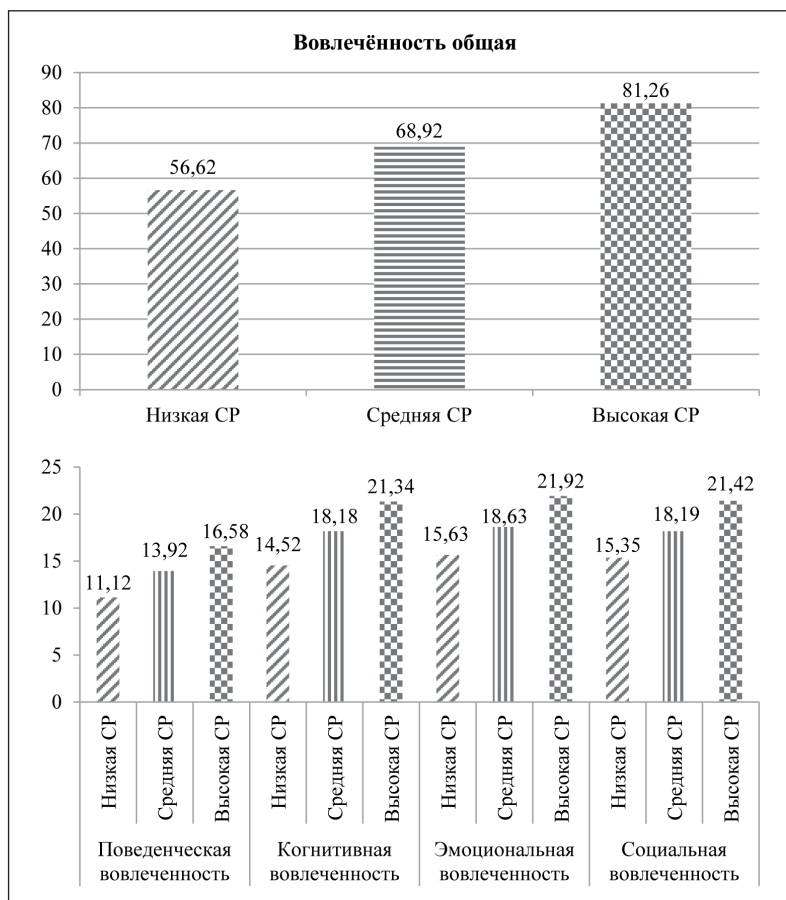
вана старшими учащимися 9–11 классов (427 чел.). Эти группы выделены нами на основе схожести картины формирования осознанной саморегуляции, а также более или менее гомогенных образовательных условий и характера решаемых учебных задач.

*Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 5–6 классов*

Процедуры дисперсионного анализа для всех трёх возрастных групп

выполнены аналогичным образом и в соответствии с анализом на общей выборке. Результаты для учащихся 5–6 классов представлены на рис. 1–2.

В результате проведения процедур выявлены значимые различия (линейного характера) между группами учащихся 5–6 классов с различным уровнем СР по уровню школьной вовлечённости и её основных компонент. Размер эффекта варьируется в пределах 0,164–0,277, что приближается к среднему уровню, и выявленные различия могут быть признаны



**Рис. 5–6 / Fig. 5–6.** Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 9–11 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 9–11 grade students with different levels of self-regulation

достаточно достоверными. Так же, как и на общем анализе, различия по поведенческой и когнитивной вовлечённости более устойчивые, чем по эмоциональной и социальной видам вовлечённости. Подтверждены различия между низкой и высокой группами по годовым академическим показателям обучения русскому языку.

*Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 7–8 классов.*

Результаты отображены на рисунках 3–4. Стоит отметить, что общая картина схожа с предыдущей группой, но практически все показатели вовлечённости ниже, что подтверждают многочисленные данные о снижении вовлечённости в средних классах основной школы.

По итогам анализа обнаружены значимые линейные различия между группами с разным уровнем СР по общей вовлечённости и выраженности её аспектов. Размер эффекта при этом имеет более выразительные различия:

для когнитивной и поведенческой вовлечённости он выше (более 0,2), чем для эмоциональной и социальной (менее 0,2 близко к 0,1 соответственно). Размер эффекта для различий по общему показателю вовлечённости составил 0,256, что можно считать уверенно достаточным для их достоверности. Касательно успешности обучения основным предметам: подтверждены различия между низкой и высокой группами по математике и русскому языку.

*Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 9–11 классов*

Результаты приведены на рисунках 5–6. Во-первых, мы можем наблюдать повышение общего уровня школьной вовлечённости в группе с высокой СР. Во-вторых, здесь также получены значимые линейные различия между тремя группами по общему уровню вовлечённости и отдельным её компонентам.

Как и в предыдущих ситуациях, размер эффекта для когнитивной и поведенческой вовлечённости выше (более 0,2), чем для эмоциональной и социальной вовлечённости (менее 0,2); размер эффекта для общего показателя вовлечённости стремится к 0,3 – среднему уровню. Сравнение по успеваемости обучения основным предметам подтвердило различия между низкой и высокой группами, в отношении обучения как математике, так и русскому языку.

### **Обсуждение результатов**

Таким образом, в нашем исследовании мы уточнили обнаруженные вза-

имосвязи школьной вовлечённости и осознанной саморегуляции, продемонстрировав, что эта связь стабильна на протяжении всего периода школьного обучения с 5 по 11 классы. Мы установили, что различия в школьной вовлечённости у детей с различным уровнем СР носят линейный характер, и в отношении общего уровня школьной вовлечённости в значительной степени достоверны. В итоге можно считать, что, чем выше осознанная саморегуляция учебной деятельности учащегося, тем выше его школьная вовлечённость, особенно в отношении когнитивного и поведенческого компонента. То, что в этой паре различия более выраженные, чем в паре эмоциональная / социальная вовлечённость, – вполне закономерно, и может быть объяснено связью когнитивной и поведенческой вовлечённости непосредственно с учебным процессом, содержанием учебного материала и осознанной саморегуляцией учебной деятельности, что соотносится с данными, полученными в ряде исследований [24]. Эмоциональная и социальная вовлечённость при этом в большей степени обусловлены общешкольным контекстом [14]. Эти виды вовлечённости в наименьшей степени также связаны с академическими результатами, поскольку охватывают более широкие сферы [13]. Некоторые исследователи даже предлагают эмоциональную вовлечённость не рассматривать как вовлечённость как таковую, а отдельно анализировать только академические эмоции [20]. Наши результаты подтвердили полученные ранее данные о том, что существует взаимосвязь когнитивной и поведенческой вовлечённости с уровнем СР учебной дея-

тельности, её процессами и свойствами, указанными выше [30]. В итоге, мы считаем, что это играет свою роль в картине полученных нами результатов на уровне различий между группами с низкой, средней и высокой СР.

Результаты сравнения в трёх возрастных группах, в общем и целом, повторяют результаты, полученные при анализе результатов общей выборки. В этой связи приходится констатировать, что выраженной возрастной специфики различий групп с низкой, средней и высокой СР по школьной вовлечённости и академической успеваемости на данных «поперечных срезов» нам выявить не удалось. Однако, мы установили колебания в показателях вовлечённости по выделенным группам. Эти результаты расширяют современные представления о динамике вовлечённости в различные периоды обучения, и обуславливают значимость изучения траекторий школьной вовлечённости [9; 22]. В дальнейшем, в работе с данными лонгитюдных исследований учащихся мы планируем вернуться к этому вопросу.

Различия по академическим результатам, обнаруженные нами и на общей, и на выборках разных возрастов, в силу низких данных по размеру эффекта, скорее, предстают весьма ограниченными и, на первый взгляд, недостаточно достоверными. Мы не склонны видеть в этом противоречие нашим основным позициям по следующим причинам. Осознанная саморегуляция вносит значимый вклад в результаты обучения, но является далеко не единственным их некогнитивным предиктором, а входит в круг достаточно большого их числа. При этом наибольшую прогностическую силу имеют

предыдущие результаты, отражающие текущий уровень знаний и умение их применять в решении конкретных стоящих задач. Прогностическая сила осознанной СР учебной деятельности оценивается как достаточно высокая для некогнитивных предикторов академической успеваемости, но при этом разброс годовых отметок невысокий, по сути, сводящийся к трём градациям. Эти причины, полагаем, сводят к минимуму случаи встречаемости выражено более высокого размера эффекта. Однако результат, говорящий, что группа с высоким уровнем СР показывает значимо более высокие результаты по успеваемости в обучении основным предметам, пусть и в каждом отдельном случае, но с высокой регулярностью подтверждается в контексте различных исследований регуляции учащимися достижения учебных целей [5; 26; 17] и позволяет говорить об этой взаимосвязи как об очень выраженной тенденции.

### **Заключение**

1. Уровень школьной вовлечённости (как общий, так и в любом из четырёх основных аспектов) учащихся с более высоким развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности выше вне зависимости от возрастного периода обучения.

2. Учащиеся с различным уровнем осознанной саморегуляции также независимо от возраста сильнее различаются по степени когнитивной и поведенческой вовлечённости, чем по эмоциональной и социальной вовлечённости.

3. Учащиеся с высоким уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности, проявляя большую ког-

нитивную, поведенческую, эмоциональную и социальную вовлечённость в школьное обучение, показывают более высокие академические результаты в обучении основным предметам – русскому языку и матема-

тике, чем учащиеся с низким уровнем саморегуляции и меньшей школьной вовлечённостью.

*Статья поступила  
в редакцию 24.05.2021*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко И. Н., Ишмуратова Ю. А., Цыганов И. Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлечённости и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77–88. DOI: 10.17759/jmfr.2020090407
2. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
3. Моросанова В. И., Потанина А. М., Цыганов И. Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 29–44.
4. Моросанова В. И., Филиппова Е. В. От чего зависит надёжность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
5. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
6. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлечённости» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09
7. Фомина Т. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Взаимосвязь школьной вовлечённости и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
8. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлечённости / Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, Е. В. Филиппова, В. И. Моросанова // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Калуга, 1–3 октября 2020 г. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2020. С. 55–64.
9. Bae S. L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science [Электронный ресурс] // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 74. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
10. Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate [Электронный ресурс] / J. Cadima, S. Doumen, K. Verschueren, E. Buyseb // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 32. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
11. Cleary T. J., Zimmerman B. J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications [Электронный ресурс] // Handbook of Research on Student Engagement / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).

12. Datu J. A. D., King R. B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study [Электронный ресурс] // *Journal of School Psychology*. 2018. №. 69. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
13. Gutiérrez M., Tomás J. M. The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement // *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39. № 6. P. 729–748.
14. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 58. P. 163–174.
15. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis [Электронный ресурс] // *Social Behavior and Personality*. 2018. Vol. 46. № 3. URL: <https://www.ingentaconnect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
16. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 1066–1070.
17. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students [Электронный ресурс] / V. I. Morosanova, T. G. Fomina, Y. V. Kovas, O. E. Bogdanova // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 90. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
18. Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation [Электронный ресурс] / Núñez J. C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M. L. Valle A. // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology> (дата обращения: 11.06.2021).
19. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life [Электронный ресурс] // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
20. Reeve J., Cheon S. H., Jang H. How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power [Электронный ресурс] // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. URL: <https://www.semanticscholar.org> (дата обращения: 11.06.2021).
21. Reschly A. L., Christenson S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct [Электронный ресурс] // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
22. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. P. 1–26.
23. Skinner E. A., Pitzer J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience [Электронный ресурс] // *Handbook of research on student engagement* / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
24. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence [Электронный ресурс] / K. Stefansson, S. Gestsdottir, F. Birgisdottir, R. M. Lerner // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
25. Sun J. C. Y., Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education [Электронный ресурс] //



- British Journal of Educational Technology. 2012. Vol. 43. № 2. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com> (дата обращения: 11.06.2021).
26. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J. E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories [Электронный ресурс] // *European psychologist*. 2009. Vol. 14. № 4. URL: <https://econtent.hogrefe.com> (дата обращения: 11.06.2021).
27. Wang C., Shim S. S., Wolters S.A. Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students [Электронный ресурс] // *Asia Pacific Education Review*. 2017. Vol. 18. № 3. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
28. Wang M.-T., Eccles J. S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success [Электронный ресурс] // *Journal of Research on Adolescence*. 2012. Vol. 22. № 1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com> (дата обращения: 11.06.2021).
29. Wang M.-T., Eccles J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective [Электронный ресурс] // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
30. Wolters C., Taylor D. A self-regulated learning perspective on student engagement [Электронный ресурс] // *Handbook of research on student engagement* / ed. S. L. Christenson. 2012. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
31. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement // *Principal Leadership*. 2010. Vol. 10. № 7. P. 54–58.
32. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement [Электронный ресурс] / M. J. Zimmer-Gembeck, H. M. Chipuer, M. Hanisch, P. A. Creed, L. McGregor // *Journal of Adolescence*. 2006. Vol. 29. № 6. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).

## REFERENCES

1. Bondarenko I. N., Ishmuratova Yu. A., Cyganov I. Yu. [Problems of the relationship between modern adolescents' school involvement and academic achievement]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern Foreign Psychology], 2020, vol. 9, no. 4, pp. 77–88.
2. Morosanova V. I. [Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 10, pp. 13–24.
3. Morosanova V. I., Potanina A. M., Cyganov I. Yu. [Personal characteristics and academic performance in schoolchildren with various profiles of conscious self-regulation of educational activity]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, vol. 84, no. 9, pp. 29–44.
4. Morosanova V. I., Filippova E. V. [What determines the reliability of students' actions at the exam]. In: *Voprosy psihologii* [Psychological questions], 2019, no. 1, pp. 65–78.
5. Morosanova V. I., Fomina T. G. [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of educational goals achievement]. In: *Voprosy psihologii* [Psychological questions], 2016, no. 2, pp. 124–135.
6. Fomina T. G., Morosanova V. I. [Adaptation and validation of the scales of the questionnaire "Multidimensional scale of school involvement"]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2020, no. 3, pp. 194–213. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09.
7. Fomina T. G., Potanina A. M., Morosanova V. I. [The relationship between school involvement and self-regulation of learning activities]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2020, vol. 17, no. 3, pp. 390–411. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>.

8. Fomina T. G., Potanina A. M., Filippova E. V., Morosanova V. I. [Features of the relationship between conscious self-regulation and school involvement]. In: *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kaluga, 1–3 oktyabrya 2020 g.* [Personality, Intellect, Metacognitions: Research Approaches in Educational Practice: Collected Works of II All-Russia Scientific Practical Conference, Kaluga, 1–3<sup>rd</sup> of October, 2020]. Kaluga, KGU im. K. E. Ciolkovskogo Publ., 2020, pp. 55–64.
9. Bae C. L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. In: *Learning and Individual Differences*, 2019, vol. 74. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
10. Cadima J., Doumen S., Verschuere K., Buyse E. Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, vol. 32. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
11. Cleary T. J., Zimmerman B. J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
12. Datu J. A. D., King R. B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. In: *Journal of School Psychology*, 2018, no. 69. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
13. Gutiérrez M., Tomás J. M. The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. In: *Educational Psychology*, 2019, vol. 39, no. 6, pp. 729–748.
14. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 58, pp. 163–174.
15. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. In: *Social Behavior and Personality*, 2018, vol. 46, no. 3. Available at: <https://www.ingentaconnect.com> (accessed: 11.06.2021).
16. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1066–1070.
17. Morosanova V. I., Fomina T. G., Kovas Y. V., Bogdanova O. E. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. In: *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 90. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
18. Núñez J. C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M. L., Valle A. Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation. In: *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology> (accessed: 11.06.2021).
19. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. In: *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 35. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
20. Reeve J., Cheon S. H., Jang H. How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 62. Available at: <https://www.semantic-scholar.org> (accessed: 11.06.2021).

21. Reschly A. L., Christenson S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
22. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2020, pp. 1–26.
23. Skinner E. A., Pitzer J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of research on student engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
24. Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R. M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. In: *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 64. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
25. Sun J. C. Y., Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. In: *British Journal of Educational Technology*, 2012, vol. 43, no. 2. Available at: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com> (accessed: 11.06.2021).
26. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J. E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. In: *European psychologist*, 2009, vol. 14, no. 4. Available at: <https://econtent.hogrefe.com> (accessed: 11.06.2021).
27. Wang C., Shim S. S., Wolters S. A. Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. In: *Asia Pacific Education Review*, 2017, vol. 18, no. 3. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
28. Wang M.-T., Eccles J. S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. In: *Journal of Research on Adolescence*, 2012, vol. 22, no. 1. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com> (accessed: 11.06.2021).
29. Wang M.-T., Eccles J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. In: *Learning and Instruction*, 2013, vol. 28. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
30. Wolters C., Taylor D. A self-regulated learning perspective on student engagement. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of research on student engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
31. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement. In: *Principal Leadership*, 2010, vol. 10, no. 7, pp. 54–58.
32. Zimmer-Gembeck M. J., Chipuer H. M., Hanisch M., Creed P. A., McGregor L. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. In: *Journal of Adolescence*, 2006, vol. 29, no. 6. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Цыганов Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;  
e-mail: i4321@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1673-9091

Фомина Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования; e-mail: tanafomina@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5097-4733

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования; e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-7694-1945

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Igor Yu. Tsyganov – Cand. Sci. (Psychology), senior researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: i4321@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1673-9091

Tatiana G. Fomina – Cand. Sci. (Psychology), leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: tanafomina@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5097-4733

Varvara I. Morosanova – Dr. Sci. (Psychology), head of the Laboratory of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-7694-1945

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Особенности школьной вовлечённости учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 98–115.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115

#### FOR CITATION

Tsyganov I. Yu., Fomina T. G., Morosanova V. I. School involvement features of schoolchildren with different levels of learning activity conscious self-regulation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 98–115.  
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115