ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 159.923
doi:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 6-х КЛАССОВ

А.М. Потанина[1*], В.И. Моросанова[2]

[1, 2] Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия
[1] a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948
[2] morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

*Автор, ответственный за переписку: a.m.potan@gmail.com

Актуальность. Работа выполнена в контексте малоизученного аспекта актуальной проблемы индивидуально-типических проявлений некогнитивных предикторов академических достижений школьников.

Цель исследования. Анализ индивидуально-типических особенностей взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия с академической успеваемостью учащихся 6-х классов.

Выборку исследования составили 169 человек (средний возраст — 11,99 лет).

Методики. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)», русскоязычная версия опросника «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Моросанова и др.), русскоязычная версия опросника «Большая пятерка — детский вариант» (Малых и др.), опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) — модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы — МЭОУ» (Андреева, Прихожан), опросник «Шкала академической мотивации школьников — ШАМ-Ш» (Гордеева и др.).

Результаты. Выделено пять индивидуально-типических профилей с различной выраженностью психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости. Обнаружено, что высокая успеваемость поддерживается академической мотивацией и психологическим благополучием. Психологическое благополучие учащихся со средней успеваемостью поддерживается осознанной саморегуляцией. Успеваемость таких учащихся может быть повышена за счет регуляторной гибкости, познавательной мотивации и добросовестности, если благополучие и саморегуляция низкие, а если они средние, она поддерживается мотивацией достижения и самоуважения, а также мотивацией избегания неудач. Учащиеся с низкой успеваемостью потенциально могут ее повысить за счет мотивации саморазвития, достижения и оценивания результатов. Ресурсом поддержания психологического благополучия в данной группе являются планирование, ответственность и познавательная мотивация.

Выводы. Полученные результаты могут использоваться для подготовки индивидуализированных психолого-педагогических программ развития осознанной саморегуляции, а также поддержания психологического благополучия и академической успешности учащихся. Обсуждаются новые результаты, требующие проведения дополнительных исследований для их объяснения.

Ключевые слова: дифференциальный подход, индивидуально-типические профили, осознанная саморегуляция, психологическое благополучие, академическая успеваемость

Для цитирования: **Потанина А.М., Моросанова В.И.** Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 1(15). С. 52–78. doi:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78

PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Scientific Article doi:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78

INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL FEATURES OF RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN 6th GRADE STUDENTS

Anna M. Potanina[1*], Varvara I. Morosanova[2]

[1, 2] Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1] a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948
[2] morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

*Corresponding author: a.m.potan@gmail.com

Background. The research was carried out in the context of the relevant problem of academic success and was focused on its least studied aspect — individual-typological manifestations of non-cognitive predictors of academic achievement.

Objective. The study had its purpose to analyze the individual-typological features of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic achievement in 6th grade students.

Sample. The sample consisted of 169 students (mean age — 11.99 years).

Methods. V.I. Morosanova's "Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire" (SRPLAQ), Russian version of "Big Five Questionnaire — Children version" (BFQ-C) (Malykh et al.), Russian adaptation of "Well-Being Manifestation Measure Scale" (Morosanova et al.), "Attitude towards learning in middle and high school" questionnaire (modification of "Method of diagnostic of learning motivation and emotional attitude to learning in secondary and high school" (Andreeva, Prikhozhan), "Academic Motivation Scale — School" (AMS-S) questionnaire (Gordeeva et al.).

Results. The cluster analysis allowed to identify five individual-typological profiles with varying manifestations of psychological well-being, conscious self-regulation and academic achievement. The regression analysis shows that high academic achievement is supported by academic motivation and psychological well-being. Psychological well-being of students with average academic achievement is supported by conscious self-regulation. Academic achievement of these students, if their well-being and self-regulation are low, might increase due to regulatory flexibility, learning motivation and conscientiousness, and if they are average, then academic success is supported by achievement motivation and self-esteem motivation, as well as motivation to avoid failure. Students with low academic achievement can potentially improve it through self-development motivation, achievement motivation and results evaluation. The resources for maintaining psychological well-being in this group are planning, responsibility and learning motivation.

Conclusion. The obtained results can be used to prepare individualized psychological and pedagogical programs aimed at the development of conscious self-regulation, as well as maintaining psychological well-being and academic success of schoolchildren. The article concludes with discussion of new results that require additional research to explain them.

Keywords: differential approach, individual-typological profiles, conscious self-regulation, psychological well-being, academic achievement.

Fot citation: **Potanina A.M., Morosanova V.I.** (2022). Individual-typological features of relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic achievement in 6th grade students. *Theoretical and Experimental Psychology* (*Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya*), 1(15), 52–78. doi:10.24412/2073-0861-2022-1-52-78

Введение

Изучение дифференциальных различий в проявлении психологических феноменов и закономерностей является важным направлением исследований в современной психологии (Von Eye, Bogat, 2006). Многочисленные исследования описывают дифференциальные различия в проявлении личностных диспозиций (Ferguson, Hull, 2018), мотивационных (Lazarides, Dietrich, Taskinen, 2019) и регуляторных особенностей (Dörrenbächer, Perels, 2016). В отечественной психологии типологический подход осуществляется в исследованиях осознанной саморегуляции человека под руководством В.И. Моросановой. *Осознанная саморегуляция* (СР) понимается как рефлексивный инструмент организации активности человека на основе самоорганизации различных субсистем регуляторных процессов (Моросанова, 2014; 2021). Основой дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции являются представления о стилевых особенностях СР человека — индивидуальных особенностях в самоорганизации внешней и внутренней активности, устойчиво проявляющихся в различных ситуациях и видах деятельности (Моросанова, 2020). Эти особенности могут быть описаны индивидуальными профилями регуляторных компетенций планирования учебных целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования учебных действий и оценивания их результатов, а также регуляторно-личностных свойств гибкости, инициативности, ответственности, надежности (Моросанова, 2020; 2021). Индивидуально-типологические профили рассматриваются как уни-

версальный регуляторный ресурс человека для формирования индивидуальных стилей регуляции конкретных видов деятельности, соответствующих по структуре не только индивидуальности человека, но и требованиям той деятельности, для выполнения которой он формируется (Моросанова, 2020; 2021). Типологии регуляторно-личностных ресурсов эффективного достижения различных целей разработаны для разнообразных видов деятельности, в том числе учебной (Моросанова, 2020).

Проблема взаимосвязи саморегуляции, академической успеваемости и психологического благополучия является крайне актуальной и активно развивающейся сферой исследований (Richardson et al., 2012; Morosanova et al., 2018; Dent, Koenka, 2016; Steinmayr et al., 2018; Моросанова, Фомина, 2019). *Психологическое благополучие* (ПБ) мы рассматриваем в рамках концепции К. Рифф, в которой благополучие исследуется с точки зрения удовлетворенности собственной самореализацией в конкретных жизненных обстоятельствах, гармонии целей, ценностей, смыслов. ПБ является одним из индикаторов позитивного развития учащихся: обучающиеся с высоким уровнем благополучия демонстрируют более высокую успеваемость, вовлеченность, академическую самоэффективность, более низкий уровень академического стресса (Antaramian, 2017; Steinmayr et al., 2018). Согласно исследованиям, большое значение для ПБ имеют психологические механизмы, связанные с актуализацией самопроцессов: самонаправленность (Moreira et al., 2015); самоконтроль (Ronen et al., 2016); саморегуляция (Фомина, Ефтимова, Моросанова, 2017). Перспективным направлением является изучение регуляторных характеристик в качестве значимых предикторов ПБ (Tavakolizadeh et al., 2012; Tian et al., 2017). Саморегуляция рассматривается в качестве действенного механизма поддержания психологического благополучия (van Genugten et al., 2017). В исследованиях нашей лаборатории также показано, что СР является значимым предиктором и ПБ, и успеваемости (Фомина, Ефтимова, Моросанова, 2018; Моросанова, Фомина, 2019). Она также выступает в качестве медиатора влияния на ПБ личностных диспозиций: экстраверсии, добросовестности и открытости опыту (Фомина, Моросанова, Макушина, 2019). В лонгитюдном исследовании показано, что у учащихся при переходе из 4 в 5 класс СР не только выступает значимым предиктором ПБ в четвертом классе, но и оказывает на него влияние в пятом (Fomina, Burmistrova-Savenkova, Morosanova, 2020).

Несмотря на большое число исследований, посвященных анализу общих закономерностей взаимосвязи ПБ, СР и академической успешности, в литературе не обнаруживается работ, комплексно рассматривающих проявления данных закономерностей на индивидуальном уровне.

Цель настоящего исследования — анализ индивидуально-типических особенностей взаимосвязи СР, ПБ и академической успешности учащихся 6-х классов.

Исследовательские вопросы: 1. Каковы индивидуально-типические особенности взаимосвязи СР, ПБ и успеваемости учащихся 6-х классов? 2. Каковы ресурсы успеваемости и благополучия шестиклассников в зависимости от типа их индивидуального профиля?

Выборка и методы исследования

Выборку составили 169 учащихся 6-х классов муниципальных образовательных учреждений Москвы и Калуги (47% — девочки). Средний возраст — 11,99 года.

Методики:

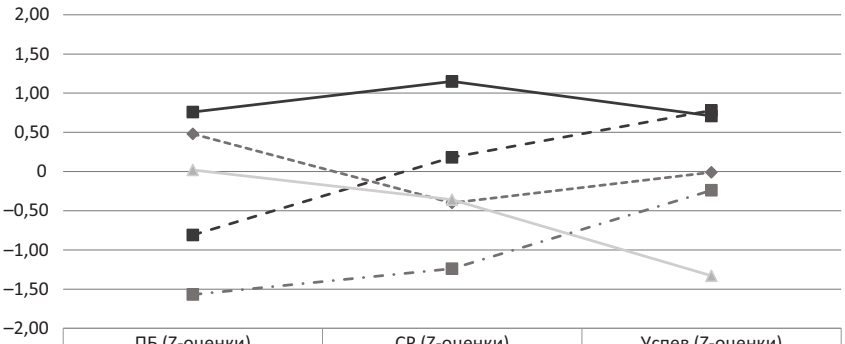
1. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, инициативность, ответственность, надежность, интегративный показатель — общий уровень осознанной СР.
2. Опросник «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (Masse et al., 1998, адаптация Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2018). Шкалы: управление собственной личностью и событиями, общительность, счастье, вовлеченность в социальное взаимодействие, самооценка, душевное равновесие, интегральная шкала — психологическое благополучие.
3. Русскоязычная версия опросника «Большая пятерка — детский вариант» («Big Five Questionnaire — Children Version: BFQ-C») (адаптация Малых, Тихомирова, Васин, 2015). Шкалы: экстраверсия, открытость опыту, добросовестность, дружелюбность, нейротизм.
4. Опросник «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) — модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ) (Андреева, Прихожан, 2006). Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудач и общий уровень отношения к учению (интегральный показатель).
5. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева и др., 2017). Шкалы: познавательная (когнитивная) мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителями, экстернальная мотивация, амотивация.

В качестве показателя успеваемости использовался средний балл годовых оценок по всем предметам.

Описание результатов

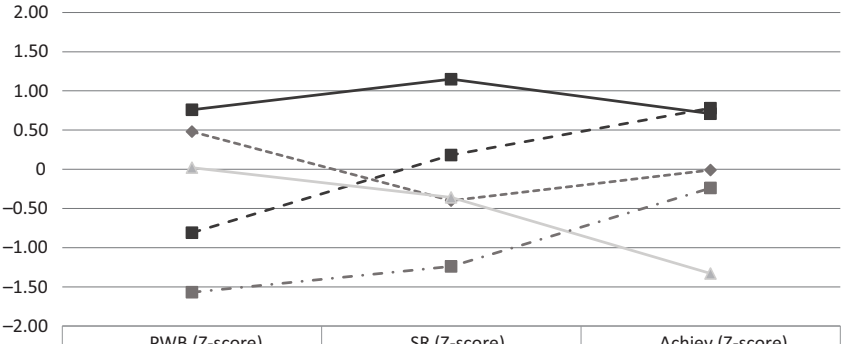
1. Результаты кластерного анализа

Для выявления профилей взаимосвязи осознанной СР, ПБ и академической успеваемости мы провели кластерный анализ методом Варда на общей выборке шестиклассников. Кластеризация осуществлялась на основании стандартизированных значений общего уровня осознанной СР, общего уровня ПБ и среднего балла академической успеваемости. В итоге нам удалось выделить 5 групп учащихся, различающихся выраженностью саморегуляции (СР), психологического благополучия (ПБ) и успеваемости (рис. 1).



	ПБ (Z-оценки)	СР (Z-оценки)	Успев (Z-оценки)
Кластер 1 (N=41)	0,48	–0,40	–0,01
Кластер 2 (N=23)	–0,81	0,18	0,78
Кластер 3 (N=34)	0,02	–0,36	–1,33
Кластер 4 (N=24)	–1,57	–1,24	–0,24
Кластер 5 (N=47)	0,76	1,15	0,71

Рис. 1. Профили взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости. Условные обозначения: ПБ — психологическое благополучие, СР — саморегуляция, Успев — средний балл успеваемости



	PWB (Z-score)	SR (Z-score)	Achiev (Z-score)
Cluster 1 (N=41)	0.48	–0.40	–0.01
Cluster 2 (N=23)	–0.81	0.18	0.78
Cluster 3 (N=34)	0.02	–0.36	–1.33
Cluster 4 (N=24)	–1.57	–1.24	–0.24
Cluster 5 (N=47)	0.76	1.15	0.71

Fig. 1. Profiles of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being and academic achievement. Symbols: PWB — psychological well-being, SR — self-regulation, Achiev — academic achievement

Для более содержательного описания выделенных групп мы также проанализировали средние значения всех исследуемых показателей по каждой группе (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения исследуемых показателей в выделенных группах

Показатели	**Группа 1 (N = 41)**	**Группа 2 (N = 23)**	**Группа 3 (N = 34)**	**Группа 4 (N = 24)**	**Группа 5 (N = 47)**
Психологическое благополучие (Общий уровень)	103,1	82,65	95,76	70,46	107,62
Саморегуляция (Общий уровень)	26,76	31,48	27,09	19,96	39,36
Успеваемость (средний балл)	3,95	4,42	3,15	3,81	4,38
Экстраверсия	45,07	41,57	43,38	38,29	49,23
Дружелюбность	46,56	44,57	43,65	41,04	53,15
Добросовестность	42,61	43,43	41,76	36,92	51,47
Нейротизм	31,63	34,43	29,68	39,58	24,34
Открытость опыту	43,95	45,39	42,15	40,17	53,17
Познавательная активность	17,61	16,35	17,56	15,29	19,49
Мотивация достижения	18,56	18,61	16,91	16,42	20,11
Тревожность	11,24	12,3	12,18	15,54	9,38
Гнев	11,22	10,91	11,65	14,5	8,00
Мотивация избегания неудач	14,88	13,87	15,21	16,25	10,3
Общий уровень отношения к учению	–1,17	–2,13	–4,56	–14,58	11,91
Познавательная мотивация	3,45	3,64	3,18	3,05	4,38
Мотивация достижения	3,00	3,21	3,02	2,56	4,11
Мотивация саморазвития	3,35	3,55	3,18	2,92	4,22
Мотивация самоуважения	3,76	3,86	3,49	3,02	4,30
Интроецированная мотивация	3,30	3,43	3,43	3,44	3,38
Мотивация уважения родителями	3,67	3,79	3,64	3,66	3,76
Экстернальная мотивация	3,38	3,26	3,42	3,56	2,74
Амотивация	2,41	2,02	2,61	2,64	1,45
Управление собственной личностью и событиями	15,90	12,57	14,29	10,63	17,06
Счастье	20,90	16,61	20,00	13,83	22,06
Вовлеченность в социальное взаимодействие	16,22	13,87	15,41	11,88	17,19
Самооценка	16,32	12,09	14,35	10,54	16,70
Душевное равновесие	16,59	13,22	15,47	10,75	16,98
Общительность	17,17	14,30	16,24	12,83	17,62

Показатели	**Группа 1 (N = 41)**	**Группа 2 (N = 23)**	**Группа 3 (N = 34)**	**Группа 4 (N = 24)**	**Группа 5 (N = 47)**
Планирование	4,00	4,70	3,85	2,75	5,38
Моделирование	3,37	4,48	3,32	2,83	4,98
Программирование	3,71	3,91	4,12	2,33	4,77
Оценивание результатов	2,78	3,17	2,35	2,42	4,51
Гибкость	3,34	3,74	3,35	2,96	4,89
Инициативность	3,29	3,48	3,59	2,67	4,34
Надежность	2,93	3,57	2,88	2,00	4,98
Ответственность	3,34	4,43	3,62	2,00	5,51

Table 1. Mean values of all research indicators in identified groups

Indicators	**Group 1 (N = 41)**	**Group 2 (N = 23)**	**Group 3 (N = 34)**	**Group 4 (N = 24)**	**Group 5 (N = 47)**
Psychological well-being (General level)	103.1	82.65	95.76	70.46	107.62
Self-regulation (General level)	26.76	31.48	27.09	19.96	39.36
Achievement (mean grade)	3.95	4.42	3.15	3.81	4.38
Extraversion	45.07	41.57	43.38	38.29	49.23
Agreeableness	46.56	44.57	43.65	41.04	53.15
Conscientiousness	42.61	43.43	41.76	36.92	51.47
Neuroticism	31.63	34.43	29.68	39.58	24.34
Openness to experience	43.95	45.39	42.15	40.17	53.17
Learning activity	17.61	16.35	17.56	15.29	19.49
Achievement motivation	18.56	18.61	16.91	16.42	20.11
Anxiety	11.24	12.3	12.18	15.54	9.38
Anger	11.22	10.91	11.65	14.5	8.00
Motivation to avoid failure	14.88	13.87	15.21	16.25	10.3
General level of attitude towards learning	–1.17	–2.13	–4.56	–14.58	11.91
Learning motivation	3.45	3.64	3.18	3.05	4.38
Achievement motivation	3.00	3.21	3.02	2.56	4.11
Self-development motivation	3.35	3.55	3.18	2.92	4.22
Self-respect motivation	3.76	3.86	3.49	3.02	4.30
Introjected motivation	3.30	3.43	3.43	3.44	3.38

Indicators	Group 1 (N = 41)	Group 2 (N = 23)	Group 3 (N = 34)	Group 4 (N = 24)	Group 5 (N = 47)
Motivation for parents' respect	3.67	3.79	3.64	3.66	3.76
External motivation	3.38	3.26	3.42	3.56	2.74
Amotivation	2.41	2.02	2.61	2.64	1.45
Control of self and events	15.90	12.57	14.29	10.63	17.06
Happiness	20.90	16.61	20.00	13.83	22.06
Social involvement	16.22	13.87	15.41	11.88	17.19
Self-esteem	16.32	12.09	14.35	10.54	16.70
Mental balance	16.59	13.22	15.47	10.75	16.98
Sociability	17.17	14.30	16.24	12.83	17.62
Planning	4.00	4.70	3.85	2.75	5.38
Modeling	3.37	4.48	3.32	2.83	4.98
Programming	3.71	3.91	4.12	2.33	4.77
Results evaluation	2.78	3.17	2.35	2.42	4.51
Flexibility	3.34	3.74	3.35	2.96	4.89
Independence	3.29	3.48	3.59	2.67	4.34
Reliability	2.93	3.57	2.88	2.00	4.98
Responsibility	3.34	4.43	3.62	2.00	5.51

Из табл. 1 видно, что группа 1 (N = 41) характеризуется средней выраженностью всех показателей: СР, ПБ, успеваемости. Мотивационные показатели и личностные диспозиции также находятся на среднем уровне. В группе 2 (N = 23) высокая успеваемость сочетается с одним из самых низких показателей ПБ среди шестиклассников. При среднем уровне осознанной СР они демонстрируют достаточно высокие показатели внутренней мотивации, но при этом проявляют выраженные тревожность и нейротизм. Группа 3 (N = 34) отличается самыми низкими показателями успеваемости, но при этом средними СР и ПБ. При средних мотивационных показателях в этой группе наблюдаются достаточно низкий нейротизм и выраженная мотивация избегания неудач. Интересно отметить высокий показатель программирования в сочетании с низкой регуляторной надежностью и самым низким значением оценивания результатов в сравнении с другими группами учащихся. Группа 4 (N = 24) характеризуется самыми низкими показателями ПБ и СР. В ней также наблюдаются самые низкие показатели открытости новому опыту, добросовестности, экстраверсии, высокие показатели нейротизма, тревожности и гнева, экстернальной мотивации и амотивации. Интересно, что при этом академическая успеваемость в группе 4 удерживается на среднем уровне. Наконец, группа 5

(N = 47) отличается самыми высокими показателями академической успеваемости, осознанной СР и ПБ.

Выделенные профили взаимосвязи ПБ, СР и успеваемости были проанализированы с точки зрения ресурсов академической успеваемости и психологического благополучия.

2. Результаты регрессионного анализа

2.1. Значимые предикторы академической успеваемости в группах учащихся с высокими, средними и низкими баллами годовых оценок по всем предметам представлены в табл. 2, 3 и 4.

Таблица 2. Значимые предикторы академической успеваемости в группах учащихся с высокой успеваемостью (группы 2 и 5)

Предиктор	**Группа 2**			**Группа 5**		
	(N = 23)			**(N = 47)**		
	R^2	**Значимые показатели**	**β**	**R^2**	**Значимые показатели**	**β**
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,47	Планирование	0,89**	0,24	Программирование	–0,40*
		Надежность	0,71**		Гибкость	*–0,28*
		Ответственность	–0,54*		Инициативность	0,35*
					Надежность	*–0,31*
Академическая мотивация	–	–	–	0,28	Мотивация достижения	0,63*
					Амотивация	–0,49**
Большая пятерка	0,42	Добросовестность	–0,78**	0,18	Нейротизм	0,31*
		Нейротизм	0,51*			
Отношение к учению	0,32	Мотивация достижения	0,95**	0,26	Мотивация избегания неудач	–0,52*
Психологическое благополучие	0,52	Счастье	–0,68*	0,17	Вовлеченность в социальное взаимодействие	0,48**
		Душевное равновесие	0,58*			
		Общительность	0,76*			

Примечание. Здесь и в следующих таблицах: *** — $p < 0.001$, ** — $p < 0.01$, * — $p < 0.05$, курсив — значимость на уровне тенденции.

Учащиеся групп 2 и 5 демонстрируют одинаково высокий уровень успеваемости, однако ученики с профилем 5 отличаются более высокими показателями СР и ПБ (см. табл. 1). Из табл. 2 видно, что для них характерны позитивное отношение к учению, самые высокие показатели внутренней мотивации, низкие тревожность, гнев, нейротизм, высокие экстраверсия, добросовестность,

Table 2. Significant predictors of academic achievement in groups with high academic achievement (groups 2 and 5)

Predictor	Group 2 (N = 23)			Group 5 (N = 47)		
	R^2	Significant predictors	β	R^2	Significant predictors	β
Conscious self-regulation (processes and features)	0.47	Planning	0.89**	0.24	Programming	–0.40*
		Reliability	0.71**		Flexibility	–0.28
		Responsibility	–0.54*		Independence	0.35*
					Reliability	–0.31
Academic motivation	–	–	–	0.28	Achievement motivation	0.63*
					Amotivation	–0.49**
Big Five	0.42	Conscientiousness	–0.78**	0.18	Neuroticism	0.31*
		Neuroticism	0.51*			
Attitude to learning	0.32	Achievement motivation	0.95**	0.26	Motivation to avoid failure	–0.52*
Psychological well-being	0.52	Happiness	–0.68*	0.17	Social involvement	0.48**
		Mental balance	0.58*			
		Sociability	0.76*			

Note. Here and in the following tables: *** — $p < 0.001$, ** — $p < 0.01$, * — $p < 0.05$, *italic* – tendency.

дружелюбность и открытость опыту. В группе 5 наибольший вклад в успеваемость вносят мотивационные показатели: мотивация достижения выступает значимым позитивным предиктором, тогда как амотивация и мотивация избегания неудач — негативными предикторами. Также значимый вклад вносят регуляторная инициативность и вовлеченность в социальное взаимодействие (показатели ПБ). Интересно, что в обеих академически успешных группах наблюдается позитивный вклад нейротизма. Учащиеся группы 2 также демонстрируют высокие показатели внутренней мотивации и СР, однако их показатели ниже, чем у группы 5. При этом у них выше тревожность и нейротизм, и, особо отметим, один из самых низких уровней ПБ среди шестиклассников. Однако именно ПБ вносит наибольший вклад в успеваемость в этой группе за счет душевного равновесия и общительности. Также необычен негативный вклад такого показателя ПБ, как счастье. Высокий значимый вклад вносят планирование и регуляторная надежность в сочетании с негативным вкладом ответственности и добросовестности. При этом нейротизм, как уже было сказано выше, вносит позитивный вклад в успеваемость этих детей. Обнаруживается также высокий позитивный вклад мотивации достижения.

Таблица 3. Значимые предикторы академической успеваемости в группах учащихся со средней успеваемостью (группы 1 и 4)

Предиктор	**Группа 1**			**Группа 4**		
	(N = 41)			**(N = 24)**		
	R^2	**Значимые показатели**	**β**	**R^2**	**Значимые показатели**	**β**
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,47	Гибкость	0,29*	0,58	Оценивание результатов	–1,14**
		Инициативность	–0,68***		Гибкость	0,48*
		Надежность	–0,38*			
Академическая мотивация	0,23	Мотивация самоуважения	0,67*	0,48	Познавательная мотивация	0,60*
					Мотивация саморазвития	–1,2**
					Мотивация уважения родителей	*0,59*
					Амотивация	–0,55**
Большая пятерка	–	–	–	0,42	Дружелюбность	–0,79*
					Добросовестность	0,75**
					Нейротизм	*0,48*
Отношение к учению	0,21	Мотивация достижения	0,42*	0,58	Тревожность	0,79**
		Тревожность	*–0,47*		Гнев	–1,0***
		Мотивация избегания неудач	0,39*			
Психологическое благополучие	0,36	Душевное равновесие	–0,62**	0,52	Управление собственной личностью и событиями	–0,65*
					Вовлеченность в социальное взаимодействие	*0,50*

Учащиеся из групп 1 и 4 отличаются средним уровнем успеваемости (см. табл. 1), но ресурсы ее поддержания в этих группах различаются (табл. 3). Ученики группы 4 демонстрируют самые низкие показатели ПБ и СР. Кроме того, у них самые низкие показатели открытости новому опыту, добросовестности, экстраверсии, высокие показатели нейротизма, тревожности и гнева,

Table 3. Significant predictors of academic achievement in groups with average academic achievement (groups 1 and 4)

Predictor	Group 1 (N = 41)			Group 4 (N = 24)		
	R^2	Significant predictors	β	R^2	Significant predictors	β
Conscious self-regulation (processes and features)	0.47	Flexibility	0.29*	0.58	Results evaluation	–1.14**
		Independence	–0.68***		Flexibility	0.48*
		Reliability	–0.38*			
Academic motivation	0.23	Self-respect motivation	0.67*	0.48	Learning motivation	0.60*
					Self-development motivation	–1.2**
					Motivation for parents' respect	0.59
					Amotivation	–0.55**
Big Five	–	–	–	0.42	Agreeableness	–0.79*
					Conscientiousness	0.75**
					Neuroticism	0.48
Attitude to learning	0.21	Achievement motivation	0.42*	0.58	Anxiety	0.79**
		Anxiety	*–0.47*		Anger	–1.0***
		Motivation to avoid failure	0.39*			
Psychological well-being	0.36	Mental balance	–0.62**	0.52	Control of self and events	–0.65*
					Social involvement	*0.50*

экстернальной мотивации и амотивации. В этой группе самый высокий вклад в успеваемость наблюдается со стороны саморегуляции и отношения к учению. В частности, позитивный вклад вносит регуляторная гибкость и, что характерно для начала средней школы, тревожность, а негативный — гнев и оценивание результатов. ПБ поддерживает успеваемость посредством вовлеченности в социальное взаимодействие. При этом отмечается негативный вклад управления собственной личностью и событиями. Познавательная мотивация и мотивация уважения родителей вносят положительный вклад, а мотивация саморазвития и амотивация — негативный. Обнаруживается также значимый позитивный вклад нейротизма и добросовестности и негативный — дружелюбности.

Ученики группы 1 отличаются средними показателями и СР, и ПБ, и успеваемости. Мотивация и личностные диспозиции у них также выражены на среднем уровне. Наибольший вклад в успеваемость, как и в группе 4, вносит СР, преимущественно за счет гибкости. Академическая мотивация представлена

мотивацией достижения и самоуважения. Со стороны отношения к учению наблюдается позитивный вклад мотивации избегания неудач, и негативный — тревожности. Обращают на себя внимание негативные вклады инициативности, надежности и душевного равновесия. По-видимому, в данной группе регуляторного ресурса не хватает на обеспечение всех потребностей учеников.

Таблица 4. Значимые предикторы академической успеваемости в группе учащихся с низкой успеваемостью (группа 3)

Предиктор	**Группа 3** (N = 34)		
	R^2	**Значимые показатели**	**β**
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,47	Моделирование	–0,49*
		Оценивание результатов	0,76**
Академическая мотивация	0,54	Мотивация саморазвития	0,91*
Большая пятерка	0,20	Открытость опыту	0,48*
Отношение к учению	0,36	Мотивация достижения	0,58*
		Тревожность	–0,54**
		Гнев	0,60**
Психологическое благополучие	0,49	Управление собственной личностью и событиями	0,59**
		Вовлеченность в социальное взаимодействие	0,39*
		Душевное равновесие	–0,58***

Table 4. Significant predictors of academic achievement in group with low academic achievement (group 3)

Predictor	**Group 3** (N = 34)		
	R^2	**Significant predictors**	**β**
Conscious self-regulation (processes and features)	0.47	Modeling	–0.49*
		Results evaluation	0.76**
Academic motivation	0.54	Self-development motivation	0.91*
Big Five	0.20	Openness to experience	0.48*
Attitude to learning	0.36	Achievement motivation	0.58*
		Anxiety	–0.54**
		Anger	0.60**
Psychological well-being	0.49	Control of self and events	0.59**
		Social involvement	0.39*
		Mental balance	–0.58***

Учащиеся группы 3 отличаются самой низкой успеваемостью среди всех групп, тогда как ПБ и СР у них выражены на среднем уровне (см. табл. 1). Мотивационные показатели у них средние, при этом они отличаются достаточно низким нейротизмом и высокой мотивацией избегания неудач. Из табл. 4 видно, что наибольший вклад в их успеваемость вносят показатели ПБ, СР и академической мотивации. Значимыми позитивными предикторами выступают управление собственной личностью и событиями, вовлеченность в социальное взаимодействие, мотивация саморазвития и регуляторная компетентность в оценивании результатов. В этой группе, как и в группе 1, отмечается негативный вклад душевного равновесия, а также моделирования. Значимыми позитивными предикторами выступили мотивация достижения, открытость опыту и гнев. Школьная тревожность в данной группе снижает успеваемость (негативный вклад).

2.2. Значимые **предикторы психологического благополучия** в группах учащихся с высокой, средней и низкой успеваемостью по всем предметам представлены в табл. 5, 6 и 7.

Таблица 5. Значимые предикторы психологического благополучия в группах учащихся с высокой успеваемостью (группы 2 и 5)

Предиктор	Группа 2 (N = 23)			Группа 5 (N = 47)		
	R^2	Значимые показатели	β	R^2	Значимые показатели	β
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,49	Планирование	0,73*	0,26	Программирование	0,66***
		Моделирование	*0,48*		Инициативность	–0,47**
		Гибкость	–0,51*			
		Надежность	0,56*			
Академическая мотивация	0,50	Познавательная мотивация	0,71*	0,39	Интроецированная мотивация	0,39*
		Мотивация самоуважения	–1,31**		Мотивация уважения родителей	–0,63**
		Мотивация уважения родителей	1,08**		Амотивация	–0,39*
		Амотивация	–0,46*			
Большая пятерка	–	–	–	0,72	Экстраверсия	0,32*
					Добросовестность	0,40*
Отношение к учению	0,40	Мотивация достижения	0,56*	0,37	Мотивация избегания неудач	–0,38*
		Тревожность	*–0,61*			
		Гнев	0,85*			
Успеваемость	0,18	Средний балл	0,47*	0,16	Средний балл	0,43*

Table 5. Significant predictors of psychological well-being in groups with high academic performance (groups 2 and 5)

Predictor	Group 2 (N = 23)			Group 5 (N = 47)		
	R^2	Significant predictors	β	R^2	Significant predictors	β
Conscious self-regulation (processes and features)	0.49	Planning	0.73*	0.26	Programming	0.66***
		Modeling	0.48		Independence	–0.47**
		Flexibility	–0.51*			
		Reliability	0.56*			
Academic motivation	0.50	Learning motivation	0.71*	0.39	Introjected motivation	0.39*
		Self-respect motivation	–1.31**		Motivation for parents' respect	–0.63**
		Motivation for parents' respect	1.08**		Amotivation	–0.39*
		Amotivation	–0.46*			
Big Five	–	–	–	0.72	Extraversion	0.32*
					Conscientiousness	0.40*
Attitude to learning	0.40	Achievement motivation	0.56*	0.37	Motivation to avoid failure	–0.38*
		Anxiety	–0.61			
		Anger	0.85*			
Achievement	0.18	Mean grade	0.47*	0.16	Mean grade	0.43*

Из табл. 5 видно, что ресурсами ПБ в группе 2 (низкое ПБ, средняя СР, высокая успеваемость), вносящими наибольший вклад в общий уровень благополучия учащихся, оказались СР и мотивация. В частности, высокий значимый позитивный вклад вносят планирование, надежность, моделирование (тенденция), познавательная мотивация, мотивация уважения родителей, мотивация достижения как компонент отношения к учению, а также гнев. Кроме того, обнаруживается негативный вклад гибкости, мотивации самоуважения, амотивации и тревожности (тенденция). Отметим, что личностные диспозиции значимого вклада не вносят, а успеваемость объясняет низкий процент дисперсии благополучия.

В группе 5 (высокое ПБ, высокая СР, высокая успеваемость) высокий значимый вклад в ПБ вносят экстраверсия и добросовестность, а также мотивационные показатели: позитивный — интроецированная мотивация, и нега-

тивный — мотивация уважения родителей, амотивация, мотивация избегания неудач. Отмечаются небольшие значимые вклады СР и успеваемости, причем, если успеваемость вносит позитивный вклад, то со стороны саморегуляции наблюдается расхождение: при позитивном вкладе программирования наблюдается негативный вклад инициативности.

Таблица 6. Значимые предикторы психологического благополучия в группах учащихся со средней успеваемостью (группы 1 и 4)

Предиктор	Группа 1 (N = 41)			Группа 4 (N = 24)		
	R^2	Значимые показатели	β	R^2	Значимые показатели	β
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,39	Оценивание результатов	0,37**	0,52	Планирование	0,52*
		Гибкость	0,51***		Оценивание результатов	0,69*
		Инициативность	0,39*		Ответственность	–0,61*
Академическая мотивация	0,28	Мотивация уважения родителей	*–0,47*	–	–	–
		Экстернальная мотивация	0,65***			
		Амотивация	–0,41*			
Большая пятерка	0,24	Экстраверсия	–0,86***	0,41	Экстраверсия	0,86*
		Открытость опыту	*0,42*		Открытость опыту	–1,04**
Отношение к учению	0,24	Тревожность	–0,50*	0,38	Познавательная активность	0,64*
Успеваемость	–	–	–	0,16	Средний балл	0,45*

Из табл. 6 видно, что в группе 1 (среднее ПБ, средняя успеваемость, средняя СР) наибольший вклад в ПБ вносит СР за счет оценивания результатов, гибкости и инициативности. Значимый вклад также вносят показатели академической мотивации, однако при этом позитивный вклад обнаруживается со стороны экстернальной мотивации, тогда как мотивация уважения родителей и амотивация оказывают негативное влияние на ПБ этих учащихся. Со стороны личностных диспозиций обнаруживается вклад экстраверсии (негативный) и открытости опыту (позитивный). Отмечается негативный вклад школьной тревожности. Со стороны успеваемости значимого вклада не выявлено.

В группе 4 (низкое ПБ, низкая СР, средняя успеваемость) самым значимым предиктором ПБ также выступает саморегуляция. В частности, значимый позитивный вклад вносят планирование и оценивание результатов, и негативный — ответственность. Интересно, что в группе 4 наблюдаются прямо противоположные обнаруживаемым в группе 1 вклады экстраверсии и открытости

Table 6. Significant predictors of psychological well-being in groups with average academic performance (groups 1 and 4)

Predictor	Group 1 (N = 41)			Group 4 (N = 24)		
	R^2	Significant predictors	β	R^2	Significant predictors	β
Conscious self-regulation (processes and features)	0.39	Results evaluation	0.37**	0.52	Planning	0.52*
		Flexibility	0.51***		Results evaluation	0.69*
		Independence	0.39*		Responsibility	–0.61*
Academic motivation	0.28	Motivation for parents' respect	–0.47	–	–	–
		External motivation	0.65***			
		Amotivation	–0.41*			
Big Five	0.24	Extraversion	–0.86***	0.41	Extraversion	0.86*
		Openness to experience	0.42		Openness to experience	–1.04**
Attitude to learning	0.24	Anxiety	–0.50*	0.38	Learning activity	0.64*
Achievement	–	–	–	0.16	Mean grade	0.45*

опыту: экстраверсия является значимым ресурсом ПБ, тогда как открытость опыту вносит негативный вклад. Найдены также значимые позитивные вклады познавательной активности и академической успеваемости.

Таблица 7. Значимые предикторы психологического благополучия в группе учащихся с низкой успеваемостью (группа 3)

Предиктор	Группа 3 (N = 34)		
	R^2	Значимые показатели	β
Осознанная саморегуляция (процессы и свойства)	0,43	Планирование	0,58*
		Гибкость	–0,44*
		Ответственность	0,56**
Академическая мотивация	0,39	Познавательная мотивация	1,15**
		Мотивация достижения	–0,63*
		Экстернальная мотивация	*–0,45*
Большая пятерка	0,20	Экстраверсия	0,51*
Отношение к учению	0,28	Тревожность	–0,48*
		Гнев	*0,40*
Успеваемость	0,08	Средний балл	*0,34*

Table 7. Significant predictors of psychological well-being in groups with low academic performance (group 3)

Predictor	Group 3 (N = 34)		
	R^2	Significant predictors	β
Conscious self-regulation (processes and features)	0.43	Planning	0.58*
		Flexibility	–0.44*
		Responsibility	0.56**
Academic motivation	0.39	Learning motivation	1.15**
		Achievement motivation	–0.63*
		External motivation	*–0.45*
Big Five	0.20	Extraversion	0.51*
Attitude to learning	0.28	Anxiety	–0.48*
		Anger	*0.40*
Achievement	0.08	Mean grade	*0.34*

Табл. 7 показывает, что в группе 3 (средняя СР, среднее ПБ, низкая успеваемость) наибольший вклад в ПБ вносит СР, в частности, планирование и ответственность (позитивный), а также гибкость (негативный). Вторым по значимости предиктором является академическая мотивация: познавательная мотивация и мотивация достижения (позитивный вклад), экстернальная мотивация (негативный). Экстраверсия вносит позитивный вклад, а школьная тревожность — негативный, при этом гнев вносит позитивный вклад на уровне тенденции. Успеваемость вносит крайне малый, слабо значимый вклад.

Обсуждение результатов

В результате исследования выделены индивидуально-типологические профили взаимосвязи психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости на выборке шестиклассников. Часть выделенных профилей соотносятся с существующими представлениями о связи ПБ, СР и успеваемости (Моросанова, Фомина, 2019; Virtanen et al., 2019). Это профиль 5 с высокой выраженностью всех показателей и профиль 1 — со средней выраженностью. Впервые выделены профили, в которых при низком ПБ и средней СР наблюдается высокая успеваемость (профиль 2), а при средних ПБ и СР — низкая успеваемость (профиль 3), и при низких ПБ и СР — средняя успеваемость (профиль 4).

Для групп учащихся с этими профилями впервые выявлены ресурсы академической успеваемости и психологического благополучия.

А) Для учеников с высокой успеваемостью ее значимым ресурсом выступает нейротизм. Этот результат соотносится с полученными ранее на выборках шестиклассников данными (Бондаренко, Потанина, Цыганов, 2020; Куфтяк, Ти-

хонова, 2019). Если ученики также отличаются высокими ПБ и СР, то в качестве ресурса выступают еще и мотивационные показатели, в частности мотивация достижения. Выявленные ресурсы успеваемости позволяют утверждать, что у этих шестиклассников уже сформировалась субъектная позиция, поскольку их успеваемость определяется регуляторным свойством инициативности. Важно отметить, что в этой группе ПБ — значимый ресурс успеваемости. Ресурсами ПБ являются экстраверсия и добросовестность. Подчеркнем, что высокая инициативность препятствует благополучию, в отличие от успеваемости. Возможно, у высоко успешных и ответственных школьников все ресурсы идут на самостоятельную организацию учебной деятельности, а поскольку ресурсы истощаются (Baumeister, Tice, Vohs, 2018), их перестает хватать на поддержание ПБ.

Б) У учеников, характеризующихся сочетанием высокой успеваемости с низким ПБ и средней СР, ресурсом успеваемости выступает ПБ (душевное равновесие и общительность). Негативный вклад ответственности и добросовестности, возможно, связан с высокой тревожностью этих детей: по-видимому, гиперответственность совместно с высокой тревожностью препятствуют успешному выполнению деятельности. Про ресурсную роль нейротизма было сказано выше. Ресурсом ПБ является академическая мотивация (в особенности познавательная и мотивация уважения родителей) и отношение к учению (мотивация достижения). Достаточно парадоксальный результат состоит в позитивном вкладе гнева в благополучие этих учащихся. Этот результат мы не можем объяснить, основываясь на проведенном анализе. С нашей точки зрения, эта группа детей требует особого внимания со стороны педагогов и психологов, поскольку их ПБ в школе оказывается низким, связанным с негативным отношением к школе, а высокая успеваемость связана с гиперответственностью и тревожностью.

В) У учеников со средней успеваемостью, низким ПБ и низкой СР картина ресурсов успеваемости достаточно парадоксальная. Согласно средним показателям, эти ученики отличаются крайне низкой способностью к саморегуляции, низким ПБ, негативным отношением к учению, низкой внутренней мотивацией. По-видимому, их достаточно успешная учеба объясняется контролем со стороны родителей, о чем свидетельствуют высокая экстернальная мотивация, а также значимый вклад мотивации уважения родителей. Судя по негативным вкладам оценивания результатов и управления собственной личностью и событиями, даже при условии роста этих показателей, предоставление возможности самостоятельно оценивать и корректировать результаты своей деятельности приведет к снижению успеваемости, поскольку ученики пока не способны делать это адекватно. Позитивные вклады нейротизма и тревожности, вероятно, связаны с тем, что определенный уровень школьной тревоги стимулирует этих учеников достаточно хорошо учиться. В качестве ресурсов также можем отметить гибкость, добросовестность и познавательную мотивацию, чьи значимые вклады в успеваемость были неоднократно показаны в исследованиях (Richardson et al., 2012; Morosanova et al., 2018). Что касается ресурсов ПБ, то основным ресурсом его поддержания в этой группе является осознанная СР. Развитие процессов планирования и оценивания результатов позволит этим

учащимся повысить ПБ (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019), однако высокая ответственность способна, напротив, его снизить. Таким образом, в результате анализа ресурсов успеваемости и психологического благополучия мы получаем противоречие: факторы, повышающие успеваемость, одновременно являются факторами, снижающими ПБ, но повышение успеваемости ведет и к его повышению.

Г) Если у учеников фиксируется средняя выраженность всех показателей (осознанной СР, ПБ, успеваемости), то их успеваемость поддерживается академической мотивацией. Для них характерны высокие вклады мотивации достижения, мотивации самоуважения и мотивации избегания неудач. При этом на них негативно влияет школьная тревожность. Возможно, именно этим фактом обусловлена их средняя успеваемость: они хотят достигать высоких результатов, но из-за тревоги и избегания неудачи выбирают сложность заданий неадекватно, что позволяет учиться удовлетворительно, но не успешно. Они также неадекватно оценивают результаты свой действий, о чем свидетельствуют низкие значения оценивания результатов, у них слабо выражен личностный компонент регуляции. Ресурсом их ПБ, как в предыдущей группе, выступает осознанная СР. Интересно, что инициативность в данной группе выступает позитивным предиктором ПБ, но вносит негативный вклад в успеваемость. Ресурсом ПБ также является экстернальная мотивация, что вызывает вопросы, ведь экстернальная мотивация связана с фрустрацией потребности в автономии и учебе в связи с необходимостью следовать требованиям социума (Гордеева и др., 2017). Данная взаимосвязь требует дополнительного изучения.

Д) У учеников, чьи СР и ПБ средние, а успеваемость самая низкая в сравнении с другими группами, ресурсом успеваемости выступает мотивация саморазвития, связанная с развитием своих способностей в контексте учебной деятельности (Гордеева и др., 2017). Саморегуляция и отношение к учению также играют ресурсную роль. В частности, наблюдается значимый вклад оценивания результатов, а также мотивации достижения. То есть, хотя эти учащиеся и не являются успешными с точки зрения успеваемости, ценность получения высоких результатов и желание развиваться — это ресурсы, способные потенциально повысить успеваемость в этой группе. Ресурсы ПБ в данной группе — показатели осознанной СР (планирование и ответственность). Прогностическая ценность планирования для психологического благополучия была ранее показана в исследованиях нашей лаборатории (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019). Напротив, как показывают наши результаты, излишняя регуляторная гибкость в данной группе потенциально снижает ПБ. Важным ресурсом благополучия также выступает познавательная мотивация, связанная с потребностью узнавать новое, интересом к учебе (Гордеева и др., 2017).

Выводы

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Для шестиклассников характерно различное сочетание академической успеваемости, ПБ и саморегуляции. Выявлены 5 профилей, дающих возмож-

ность описать полученные типологические группы с точки зрения ресурсов успеваемости и ресурсов ПБ.

2. В группах с высокой успеваемостью она поддерживается оптимальным уровнем нейротизма, академической мотивацией и ПБ. В группе с высоким благополучием при высокой успеваемости оно поддерживается, прежде всего, личностными особенностями, а в группе с низким благополучием — академической мотивацией.

3. Для учащихся со средней успеваемостью ее ресурсы различаются в зависимости от выраженности благополучия и СР. При их низком уровне успеваемость обеспечивается внешним контролем (мотивацией уважения родителей) и поддержанием оптимального уровня тревожности. Повышение успеваемости у таких учащихся может идти путем развития регуляторной гибкости, познавательной мотивации и добросовестности. При средних показателях регуляции и ПБ успеваемость поддерживается мотивацией достижения и самоуважения, а также мотивацией избегания неудач. Наиболее значимым ресурсом ПБ при средней успеваемости выступает СР, в частности, процесс оценивания результатов.

4. При низком уровне успеваемости ресурсами ее повышения выступают мотивация саморазвития, мотивация достижения и развитие регуляторного процесса оценивания результатов. Ресурсами поддержания ПБ в данной группе являются планирование, ответственность и познавательная мотивация.

5. Обнаружены новые результаты, требующие дополнительных исследований для их объяснения, в частности положительная роль гнева как ресурса успеваемости и ПБ у некоторых учеников. Дальнейшие исследования могут быть направлены на проверку воспроизводимости данных взаимосвязей на более многочисленных выборках, а также на выявление факторов, потенциально способных их объяснить.

Литература:

Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.

Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Динамика регуляторных и личностных свойств младших школьников со снижением психологического благополучия (лонгитюдные данные). В сборнике Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации / Под ред. Т.Н. Банщиковой, Е.А. Фоминой, В.И. Моросановой. М.: Знание-М, 2020. doi: 10.38006/907345-50-8.2020.55.69

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206

Куфтяк Е.В., Тихонова И.В. Психическое здоровье младших школьников: роль индивидуальных особенностей // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. С. 95–119 [Электронный ресурс] // URL: https://mir-nauki.com/ PDF/95PSMN119.pdf (дата обращения: 11.03.2022).

Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая Пятерка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4. С. 62–78.

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.

Моросанова, В.И, Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103–109.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401

Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека. В сборнике Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2018. № 2. С. 64–76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206

Фомина Т.Г., Моросанова В.И., Макушина Л.Н. Осознанная саморегуляция как медиатор взаимосвязи личностных диспозиций и психологического благополучия младших школьников. В сборнике Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции / Отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Костромской государственный университет, 2019.

Antaramian, S. (2017). The importance of very highlife satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4 (1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1307622

Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 425–474. doi: 10.1007/s10648-015-9320-8

Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229–241. doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.015

Ferguson, S.L., & Hull, D.M. (2018). Personality profiles: Using latent profile analysis to model personality typologies. *Personality and Individual Differences*, 122, 177–183. doi: 10.1016/j.paid.2017.10.029

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. doi: 10.3390/bs10030067

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. doi: 10.1016/j.tate.2018.12.016

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., & Battaglini, M.A. (1998). Elaboration and validation of a tool to measure psychological well-being: WBMMS. Canadian journal of public health. *Revue canadienne de sante publique*, 89 (5), 352–357.

Moreira, P.A., Cloninger, C.R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J.T., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., & Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018). Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. *EpSBS*, 43, 401–410. doi: 10,15405/epsbs.2018.07.53

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.

Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81–104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5

Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631

Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafei, H. (2012). The role of Self-regulated learning strategies in psychological well-being condition of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 807–815.

Tian, L., Yu, T., & Huebner, E.S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037

Van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E.K., & van Empelen, P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 11 (1), 53–71. doi: 10.1080/17437199.2016.1252934

Virtanen, T.E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. doi: 10.1016/j.lindif.2018.12.001

Von Eye A., & Bogat G.A. (2006). Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly*. 52 (3), 390–420. doi: 10.1353/mpq.2006.0032

References:

Andreeva, A.D., Prikhozhan, A.M. (2006). Method of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high school classes. *Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological diagnostics)*, 1, 33–38. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Potanina, A.M., Tsyganov, I.Yu. (2020). Dynamics of regulatory and personality features in junior schoolchildren with decreased psychological well-being (longitudinal data). In T.N. Banshchikova, E.A. Fomina, V.I. Morosanova (Eds.), *Personality and regulatory resources for achieving educational and professional goals in digitalization era* (pp. 55–69). Moscow: Znanie-M. doi: 10.38006/907345-50-8.2020.55.69 (In Russ.).

Fomina, T.G., Eftimova, O.V., Morosanova, V.I. (2018). The relationship of subjective well-being with regulatory and personality characteristics in the primary school age children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 10 (2), 64–76. doi: 10.17759/psyedu.2018100206 (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I., Makushina, L.N. (2019). Conscious self-regulation as a mediator of the relationship between personal characteristics and psychological well-being of elementary schoolchildren. In M.V. Saporovskaya, T.L. Kryukova, S.A. Khazova (Eds.), *Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being* (pp. 262–266). Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet. (In Russ.).

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 22 (2), 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).

Kuftyak, E.V., Tikhonova, I.V. (2019). Mental health of children of younger school age: role of personality traits. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya (World of Science. Pedagogy and psychology).* 1, 95–119. (Retrieved from: https://mir-nauki.com/95PSMN119.html) (review date: 11.03.2022). (In Russ.).

Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N., Vasin, G.M. (2015). Adaptation of the Russian version of the "Big Five Questionnaire — Children (BFQ-C)". *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 8 (4), 6–12. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of personal activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnosis of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SRPLAQ questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V.I, Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2018). A Russian-language version of the questionnaire on manifestations of psychological well-being (MPWB) in adolescents. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 103–109. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of educational activity as a resource of subjective well-being of schoolchildren under changing conditions of education. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 62–74. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019). Personality and motivational features and conscious self-regulation in early adolescents with different dynamics of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and ducation)*, 24 (4), 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2020). Development of the resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person. In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time (pp. 11–36). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

Antaramian, S. (2017). The importance of very highlife satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4 (1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1307622

Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 425–474. doi: 10.1007/s10648-015-9320-8

Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229–241. doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.015

Ferguson, S.L., & Hull, D.M. (2018). Personality profiles: Using latent profile analysis to model personality typologies. *Personality and Individual Differences*, 122, 177–183. doi: 10.1016/j.paid.2017.10.029

Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., & Morosanova, V.I. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10 (3), 67. doi: 10.3390/bs10030067

Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P.H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. doi: 10.1016/j.tate.2018.12.016

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., & Battaglini, M.A. (1998). Elaboration and validation of a tool to measure psychological well-being: WBMMS. Canadian journal of public health. *Revue canadienne de sante publique*, 89 (5), 352–357.

Moreira, P.A., Cloninger, C.R., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J.T., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1494. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01494

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., & Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018). Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. *EpSBS*, 43, 401–410. doi: 10,15405/epsbs.2018.07.53

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353–387.

Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81–104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5

Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631

Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafei, H. (2012). The role of Self-regulated learning strategies in psychological well-being condition of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 807–815.

Tian, L., Yu, T., & Huebner, E.S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: the mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 37. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00037

Van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E.K., & van Empelen, P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 11 (1), 53–71. doi: 10.1080/17437199.2016.1252934

Virtanen, T.E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. doi: 10.1016/j.lindif.2018.12.001

Von Eye A., & Bogat G.A. (2006). Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly*. 52 (3), 390–420. doi: 10.1353/mpq.2006.0032

Статья получена 08.04.2022;
отредактирована 22.04.2022;
принята 15.04.2022

Received 08.04.2022;
revised 22.04.2022;
accepted 15.04.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Потанина Анна Михайловна — научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948

Моросанова Варвара Ильинична — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945

ABOUT AUTHORS

Anna M. Potanina — Scientific Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, a.m.potan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4358-6948

Varvara I. Morosanova — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, morosanova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7694-1945