

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper



doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64

Исследование взаимосвязи академических успехов и психологического благополучия учащихся в системе общего среднего образования

Д.Р. Ахмеджанова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

П.К. Кузьмичёва

Красноярский краевой институт развития образования,
Красноярск, Российская Федерация.
E-mail: kuzmichena@kipk.ru

А.А. Бочавер

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.
E-mail: abochaver@hse.ru
✉ abochaver@hse.ru

Аннотация. Введение. В XXI веке все большую актуальность приобретает вопрос о том, как школьники могут влиять на свой образовательный процесс. Непрерывные реформы являются устойчивой характеристикой системы российского образования, что актуализирует для учащихся задачи по саморегуляции, в том числе по целеполаганию и планированию, а также по удержанию авторской позиции и благополучия при выстраивании своей учебной траектории. Цель данного исследования состоит в установлении взаимосвязей между саморегуляцией в обучении, выгоранием, академической успешностью и благополучием у учащихся средней школы. *Методология, методы и методики.* Для выявления связей между конструктами применялся метод срезового анкетирования ($n = 1798$) среди учащихся средних школ от 12 до 18 лет Красноярского края. В рамках исследования измерялись конструкты саморегуляции в обучении, выгорания, спектра психологического благополучия и успеваемости школьников по ключевым предметам. *Результаты и научная новизна.* Результаты исследования частично подтвердили проверяемые гипотезы. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников. В то же время уровень благополучия школьников отрицательно связан с академической успешностью, причем если для мальчиков эта связь статистически незначима, то для девочек она статистически значима. Благополучу-

чие выступает защитным фактором между выгоранием и академической успешностью. Однако в связке с саморегуляцией, благополучие нивелирует положительную связь между саморегуляцией и академическими успехами, особенно для девочек. *Практическая значимость.* Полученные результаты позволяют рекомендовать учителям и другим значимым взрослым обращать более пристальное внимание на благополучие подростков-девочек и поддерживать их.

Ключевые слова: саморегуляция обучения, выгорание школьников, академические успехи, благополучие, подростки

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитирования: Ахмеджанова Д.Р., Кузьмичева П.К., Бочавер А.А. Взаимосвязи академических успехов и благополучия школьников в контексте непрерывного образования. *Образование и наука.* 2025;27(10):39–64. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64

The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning

D.R. Akhmedjanova

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

P.K. Kuzmichyova

Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development, Krasnoyarsk, Russian Federation.

E-mail: kuzmichena@kipk.ru

A.A. Bochaver

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: abochaver@hse.ru

✉ abochaver@hse.ru

Abstract. *Introduction.* In the 21st century, the issue of how schoolchildren can influence their educational experience is becoming increasingly pertinent. Continuous reforms are a consistent feature of the Russian education system, which necessitates that students develop self-regulation skills, including goal-setting and planning, as well as maintaining their own perspective and well-being while shaping their educational journey. *Aim.* The current study aimed to establish the relationships between self-regulated learning (SRL), burnout, academic success, and well-being among secondary school students. *Methodology and research methods.* To identify relationships between constructs, the cross sectional survey method was employed with a sample of 1,798 secondary school students aged between 12 and 18 years from Krasnoyarsk Krai. The study measured constructs including SRL, burnout, the spectrum of psychological well-being, and academic performance in key subjects. *Results and scientific novelty.* The results of the study partially confirmed the research hypotheses. Positive characteristics – well-being, SRL, and academic success – are positively correlated with one another and negatively correlated with student burnout. However, the level of well-being among schoolchildren is negatively associated with academic success; this relationship is statistically insignificant for boys but statistically significant for girls. Well-being serves as a protective factor between burnout and academic success. Nevertheless, when combined with SRL, well-being negates the positive relationship between SRL and academic success, particularly for girls. *Practical significance.* The research findings suggest that teachers and other significant adults should pay closer attention to, and provide greater support for, the well-being of adolescent girls.

Keywords: self-regulated learning, schoolchildren burnout, academic success, well-being, adolescents

Acknowledgements. This study was funded by grant No. 22-18-00416 from the Russian Science Foundation.

For citation: Akhmedjanova D.A., Kuzmichova P.K., Bochaver A.A. The relationship between schoolchildren's academic success and well-being within the context of lifelong learning. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):39–64. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-39-64

Введение

Вопрос о том, как школьники могут влиять на свой образовательный процесс, в XXI веке приобретает все большую актуальность. Дискуссии о возможностях учащегося становиться субъектом своей образовательной траектории и образовательных выборов (Организация экономического сотрудничества и развития – ОЭСР¹), об агентности учащихся (М. Е. Гошин с соавт. [1], M. Klemenčič [2]), о том, как могут поддерживать самостоятельность ребенка педагоги (П. А. Гавриленко [3], А. В. Русакова [4]), становятся все более обширными. Как отмечают Т. А. Гурко [5] и К. Н. Поливанова [6], тренд последних десятилетий на изучение и продвижение благополучия учащихся в образовательной среде, его источников и связанных с ним рисках, например высоком уровне тревожно-депрессивной симптоматики среди подростков и молодежи (S. Wilson et al. [7], N. Racine et al. [8]), школьном стрессе (В. В. Рубцов [9]), школьном буллинге (А. А. Бочавер [10]), выгорании школьников (А. А. Бочавер, О. Р. Михайлова [11]), дополняют проблематизацию субъектности учащихся в образовании и придают ей весомости.

Непрерывные реформы являются устойчивой характеристикой системы российского образования, что актуализирует для учащихся задачи по саморегуляции, в том числе по целеполаганию и планированию, а также по поддержанию авторской позиции при выстраивании своей учебной траектории. Особенно в свете текущих вызовов, стоящих перед российским образованием в сфере технологического суверенитета. Кроме того, как отмечают Ю. В. Латов с соавторами, для современного общества типично непрерывное образование – естественное следствие постиндустриального (информационного) общества и «экономики знаний»². В жизни нынешних школьников, скорее всего, учеба не закончится ни с окончанием школы, ни с окончанием вуза или колледжа. С этой точки зрения навыки оптимизации учебного процесса – планировать, распределять ресурсы, анализировать результаты, чередовать с отдыхом – становятся очень ценными для учащегося и в контексте поддержания собственного благополучия, и в качестве конкурентного преимущества по сравнению с другими учащимися/работниками. Таким образом, современные школьники нуждаются в том, чтобы развивать навыки саморегуляции для собственного субъективного благополучия и школьной успешности.

¹ OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD; 2018. Accessed February 15, 2025. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

² Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / под общ. ред. Ю.В. Латова. М.: ЦСПиМ; 2014. 433 с.

На фоне «терапевтического поворота» усиливается роль развития самосознания и саморегуляции: с одной стороны, общей задачей школьников становится формирование собственного репертуара практик «заботы о себе» и поддержки своего благополучия, с другой, развитая саморегуляция, осознанность и контроль над собственным внутренним миром становятся в современном мире предпосылкой к некоторым привилегиям, формой достижения власти (А. С. Андреева [12]).

Цель данного исследования состоит в установлении взаимосвязей между саморегуляцией в обучении, выгоранием, академической успешностью и благополучием у учащихся средней школы. Система взаимосвязей между саморегуляцией, психологическим благополучием и его негативными аспектами, а также академическими успехами составляет сложную конфигурацию с большим количеством переменных, и ниже мы приведем краткий теоретический анализ исследований в данной области.

Ограничения. Опросник «Спектр психологического благополучия» разрабатывался для взрослой выборки, в связи с чем он может давать искаженные результаты на выборке подростков. В дополнение к этому в рамках этого исследования применялось срезовое самоотчетное анкетирование, что может привести к социально желательным ответам и показывает средние, а не индивидуальные показатели конструктов. К тому же среди участников исследования и проекта «Меташкола» были и школы, которые только присоединились к проекту на момент сбора данных.

Саморегуляция обучения и ее эффекты

Саморегуляция обучения одновременно рассматривается как навык, и как процесс управления психологическими, мотивационными, эмоциональными, поведенческими и когнитивными процессами для достижения учебных целей (Д. Р. Ахмеджанова [13]; В. И. Моросанова и др. [14]; B. Zimmerman, D. Schunk [15]). Независимо от теоретических рамок исследователи выделяют в саморегуляции постановку учебных целей, мониторинг прогресса достижения целей, адаптацию стратегий и изменение учебных целей по мере их достижения [13; 15].

Как отмечают Д. А. Леонтьев [16], В. И. Моросанова [14], M. Theobald [17], Z. Xu et al. [18], конструкт саморегуляции обучения и его компоненты достаточно хорошо исследованы как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Существуют убедительные доказательства того, что учащиеся могут достаточно успешно регулировать процесс обучения, и того, что навык саморегуляции связан с академической успеваемостью вне зависимости от возраста, способностей и академических контекстов (онлайн или очных форматов) [18; 19]. Так, результаты мета-анализов интервенций по саморегуляции, проведенные Z. Xu et al. [18], C. Dignath, G. Büttner [19], показывают, что наибольшие эффекты наблюдаются для учащихся начальных школ, а затем для учащихся старших классов и студентов университетов. Повышение уровня саморегуляции ведет

к повышению результатов по математике, по точным наукам и по чтению [18; 19]. Помимо повышения академической успешности учащиеся с развитыми навыками саморегуляции, как правило, обладают более высокой мотивацией, самоэффективностью, а также лучше понимают, какие стратегии и ресурсы использовать для своих учебных целей [20]. Таким образом, саморегуляция связана с мотивацией (Д. А. Леонтьев [16]), самоэффективностью (D. Schunk, M. DiBenedetto [20]) и метапознанием (Д. Р. Ахмеджанова [13]).

По мнению T. Amholt et al. [21], L. Chu et al. [22], S. Davis et al. [23], И. Н. Бондаренко и др. [24], повышение внимания к поддержке психологического здоровья в последние 20–25 лет привело к появлению исследований, изучающих связи между психологическим благополучием (в общем виде понимаемым как состояние физического, ментального и эмоционального здоровья) и саморегуляцией обучения.

Существует обширный массив исследований, указывающих на положительные эффекты навыка саморегуляции в обучении на академические успехи учащихся (M. Theobald [17], Z. Xu et al. [18]). Так, в лонгитюдном исследовании 1 090 младших школьников, организованном L. Chu et al. в 2020 году [22], было выявлено, что высокий уровень саморегуляции в первом замере положительно связан с благополучием и навыком чтения, эта связь сохраняется и в последующих трех замерах, а также чем быстрее увеличивается уровень саморегуляции, тем быстрее увеличивается благополучие школьников [22] Исследование с участием 140 студентов, организованное S. Davis и A. Hadwin в 2021 году [23], показало, что студенты с высокими показателями достижения учебных целей (один из компонентов саморегуляции) обладали более высоким психологическим благополучием, чем студенты с низкими показателями достижения учебных целей [23]. Дополнительно изучались паттерны поведения и мотивации у отдельных студентов: те студенты, которые использовали разные стратегии выполнения заданий, например стратегию «пассивного обращения за помощью», но испытывали трудности с мотивацией в течение семестра, к концу семестра показали средний уровень вовлеченности и благополучия, а те студенты, которые также использовали разные стратегии со-владания с мотивацией в начале семестра, например стратегию «настойчивости», добились повышенной вовлеченности и благополучия к концу семестра. Авторы задаются вопросом о направленности этой связи: так ли, что высокая вовлеченность и благополучие подпитывают саморегуляцию в обучении, или, наоборот, саморегуляция усиливает высокую вовлеченность и благополучие?

Выгорание школьников и его эффекты

Как отмечают K. Salmela-Aro et al. [25], выгорание школьников – это форма неблагополучия, связанная с учебной деятельностью и включающая истощение, цинизм по отношению к обучению и чувство несоответствия ожиданиям и требованиям школы. По мнению А. Г. Илюхина [26], А. А. Бочавер [11], основные признаки выгорания и у школьников, и у студентов включают истощение,

обесценивание собственного труда, негативное отношение к учебе, негативный образ себя как исполнителя. Наиболее распространенным представлением о развитии выгорания сейчас служит модель дисбаланса между требованиями среды (рабочими или учебными, в зависимости от того, чье выгорание обсуждается) и теми ресурсами, которыми обладает человек для удовлетворения этих требований (K. Salmela-Aro et al. [27]): чем выше требования и чем меньше ресурсов, тем выше вероятность выгорания; в качестве основной «оппозиции» выгоранию рассматривается школьная вовлеченность.

K. Evers et al. [28], S. Raiziene et al. [29] отмечают, что выгорание школьников отрицательно связано с их психологическим благополучием, вовлеченностью в учебу и академическими результатами. Выгорание и другие сложности с вовлеченностью в учебный процесс могут приводить к тому, что учащиеся проявляют признаки школьной неуспешности и оказываются склонны к выпадению из учебы и прогулам [27]. Соответственно, как подчеркивает V. Walburg, у столкнувшихся с выгоранием школьников повышается риск отсева из школы, они более подвержены депрессивной симптоматике и суицидальному мышлению [30]. Исследование K. Salmela-Aro et al. показало, что чем о большем числе депрессивных симптомов сообщали подростки и чем ниже были их академические достижения и школьная вовлеченность, тем выше у них был общий уровень выгорания [27]. Среди высокомотивированных старшеклассников, готовящихся к поступлению в вуз, уровень выгорания очень высок; удовлетворенность учащихся возможностями, которые предоставляет им образовательная среда, и качество отношений с учителями тесно связаны с показателями выгорания. По мнению Л. Р. Мурадымовой, А. А. Бочавер, фактором защиты от него являются занятия спортом и вовлеченность в обучение иностранным языкам за пределами подготовки к ЕГЭ [31]. Исследование A. Lakkavaara et al. с использованием структурного моделирования показало, что академическая плавучесть (academic buoyancy) и установка на то, что стресс развивает (stress-is-enhancing mindset) негативно связаны с цинизмом; кроме того, установка на то, что стресс развивает, опосредованно оказывала эффект на все три компонента выгорания (истощение, цинизм и чувство несоответствия) через академическую плавучесть [32].

Связь саморегуляции в обучении, психологического благополучия и выгорания с академическими достижениями

Несмотря на большое число российских исследований в сфере саморегуляции обучения, в том числе исследований связей с субъективным благополучием [24; 16], исследований связи между выгоранием школьников, благополучием и уровнем их саморегуляции, а также связями с академическими результатами до сих пор не проводилось. В зарубежных публикациях связь между выгоранием и разными формами саморегуляции (в первую очередь, эмоциональной) активно изучается (R. Chacón-Cuberos et al. [33]; G. Seibert et

al. [34]). Показано, что дефициты эмоциональной саморегуляции играют ключевую роль в развитии выгорания, это побуждает специалистов разрабатывать программы по повышению социальных и эмоциональных навыков, как у учащихся, так и у других целевых аудиторий. S. Duru et al. установлено, что чем выше навыки саморегуляции, тем ниже выгорание [35]. Саморегуляция, по мнению R. Baumeister et al. [36], может выступать фактором защиты от выгорания (например, облегчая совладание с разочарованиями, которые приводят к выгоранию) или предупреждать негативные эффекты выгорания на индивида, побуждая его к ответственной позиции и сортировке информации при принятии решений. Как утверждают M. Özhan et al. развитая саморегуляция позволяет ставить здоровые цели и формировать ожидания с учетом собственных возможностей и ограничений, что предохраняет учащегося от разочарования и выгорания [37]. Кроме того, саморегуляция обучения может выступать медиатором между уровнем выгорания и академическими достижениями, поскольку учащиеся с развитыми навыками саморегуляции могут лучше контролировать свои эмоции, мотивацию, время и ресурсы, что приводит к меньшей усталости и апатии по отношению к своей учебе, защищая от истощения [37; 38].

Итак, теоретический анализ показывает ряд связей между саморегуляцией, психологическим благополучием и академической успешностью школьников. Кроме того, есть свидетельства наличия слабой, но положительной связи между благополучием и академическими успехами [21]. Однако не удалось обнаружить исследований, в которых бы изучались связи между благополучием, выгоранием, саморегуляцией и академическими результатами: большинство исследователей фокусируются на положительных проявлениях психологического благополучия, а тематика связей выгорания школьников с саморегуляцией в русскоязычных научных источниках практически отсутствует.

Следует отметить, что мы в данной работе фокусируемся на саморегуляции в обучении, не включая в исследование эмоциональную саморегуляцию или другие стороны этого процесса, что обусловлено, в первую очередь, представлением о том, что педагоги в рамках образовательного процесса могут развивать у учеников в первую очередь саморегуляцию в обучении, влияя одновременно и на их академические успехи, и на их благополучие. Эмоциональная саморегуляция школьников значительно меньше доступна для влияния в образовательном процессе, поэтому остается за рамками данного проекта.

На основе этого вопроса были сформулированы следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников.

Гипотеза 2: Благополучие выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью.

Гипотеза 3: Благополучие выступает медиатором между саморегуляцией в обучении и академической успешностью.

Методология, материалы и методы

Дизайн исследования. В рамках этого исследования проводилось срезовое анкетирование среди учащихся школ от 12 до 18 лет в Красноярском крае. Отбор теоретических источников проводился по библиографическим базам EBSCOhost, Google Scholar и Research Gate с применением таких ключевых слов, как «саморегулируемое обучение» ИЛИ “self-regulated learning” ИЛИ “SRL” И «школьники» ИЛИ «учащиеся средних школ» ИЛИ «учащиеся старших школ» ИЛИ “school students”. По схожему алгоритму проводился поиск источников и по ключевым словам «выгорание» ИЛИ “burnout” ИЛИ “school burnout”, а также «благополучие» ИЛИ “well-being” ИЛИ “subjective well-being”.

Выборка. Сбор данных происходил в рамках проекта «Меташкола»¹ в Красноярском крае весной 2024 года (были охвачены 15 школ в пяти муниципальных образованиях – гг. Ачинск, Железногорск, Лесосибирск, а также Казачинский, Ужурский районы). 1 812 школьников заполнили размещенную онлайн анкету, после исключения респондентов, некорректно указавших возраст, выборку составили 1 798 школьников (981 девушка и 817 юношей) от 12 до 18 лет, Мвозр = 15,00.

Инструменты. Для измерения интересующих нас показателей были выбраны следующие инструменты.

1) «Опросник саморегуляции процесса обучения», разработанный в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспехность» [39]. Опросник состоит из 12 утверждений по двум шкалам: поведенческие стратегии (5 утверждений; пример утверждения: «Когда я делаю домашние задания, мне никто не мешает»; $\alpha = 0,66$; $\omega = 0,67$) и когнитивные стратегии (7 утверждений; пример утверждения: «Я решаю упражнения перед тестами и контрольными работами»; $\alpha = 0,80$; $\omega = 0,80$). Ответная шкала состоит из 4 вариантов ответов от 1 (почти никогда) до 4 (почти всегда), опросник указывает на допустимые значения надежности на этой выборке: $\alpha = 0,82$; $\omega = 0,83$.

2) «Опросник выгорания школьников» [25, в адаптации 11]. Опросник состоит из 9 вопросов и включает 3 шкалы: Истощения ($\alpha = 0,70$; $\omega = 0,70$), Цинизма ($\alpha = 0,82$; $\omega = 0,83$) и Чувства несоответствия ($\alpha = 0,60$; $\omega = 0,60$). Ответная шкала состоит из 6 вариантов от 1 (полностью не согласен) до 6 (полностью согласен). Пример вопроса: «Мысли об учебе беспокоят меня даже в свободное от учебы время». Опросник показывает допустимые значения надежности на этой выборке: $\alpha = 0,86$; $\omega = 0,86$.

¹ Проект «Меташкола: пространство образовательных трансформаций», реализуемый в Красноярском крае по инициативе Красноярского краевого института развития образования, охватывает семь муниципальных образований региона. В рамках проекта объектом преобразований выступает образовательная среда каждого муниципалитета через внедрение персонализированных, системно-деятельностных и экосистемных подходов. Субъективное благополучие учащихся и педагогов в данном контексте признается ценностью и важным образовательным результатом. Исследование, представленное в данной работе, было проведено до начала реализации проектных мероприятий, частично выполняя функции предпроектной оценки. Режим доступа: <https://metashkola.kipk.ru/> (дата обращения: 15.02.2025).

3) «Спектр психологического благополучия (краткая версия)» [40]. Опросник включает шкалы Эмоционального ($\alpha = 0,84$; $\omega = 0,85$), Социального ($\alpha = 0,85$; $\omega = 0,85$) и Психологического благополучия ($\alpha = 0,84$; $\omega = 0,84$), а также общий показатель, в котором суммируются все ответы ($\alpha = 0,93$; $\omega = 0,93$). В опроснике входит 14 пунктов (пример вопроса: «За прошедший месяц, насколько часто вы чувствовали... что Ваши отношения с другими людьми полны тепла и доверия»). Ответная шкала включает 6 вариантов от 0 (никогда) до 5 (каждый день). Следует учитывать, что инструмент валидизировался на выборке в возрасте от 18 до 84 лет (средний возраст участников 45 лет).

4) Вопросы об успеваемости по четырем предметам – алгебре, геометрии, русскому языку и литературе (самоотчет).

5) Вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов (пол, возраст).

Все инструменты показывают допустимые и хорошие коэффициенты надежности и могут быть использованы для проведения статистических расчетов, чтобы ответить на исследовательские вопросы.

Процедура сбора данных. Информированные согласия родителей на участие их детей в исследовании собирались до начала исследования в письменном виде по школам Красноярского края. Сбор данных проводился весной 2024 года. Анкетирование проводилось онлайн с использованием платформы «Анкетолог».

Анализ данных. Анализ данных проводился в программе анализа статистических данных JAMovi, применялись анализ надежности инструментов (альфа Кронбаха и омега МакДональда), описательные статистики для проверки распределений, корреляционный анализ Спирмена и структурное моделирование для выявления связей и медиации между интересующими переменными.

Результаты

Описательная статистика

Несмотря на незначительные коэффициенты смещения и эксцесса, анализ с использованием теста Шапиро показал, что допущение о нормальном распределении нарушено для всех интересуемых конструктов. Соответственно, мы принимали во внимание этот показатель при выборе всех последующих типов статистического анализа.

Сравнение по полу учеников

Ввиду того что были нарушены допущения о нормальном распределении и вариативности для сравнения показателей в зависимости от пола учащихся использовался тест Уэлша. Результаты из табл. 1 указывают на значимые различия по всем академическим предметам и конструктам выгорания, саморегуляции и благополучия между мальчиками и девочками. Особое внимание

привлекают показатели по выгоранию и благополучию. У девочек (Ср. = 32,58, СО¹ = 9,774) значимо выше выгорание, чем у мальчиков (Ср. = 28,54, СО = 9,216), t (1784) = 9,04, $p < 0,001$, указывая на большой размер эффекта ($d = 0.425$). И наоборот, у мальчиков (Ср. = 44,82, СО = 15,984) значимо выше благополучие, чем у девочек (Ср. = 40,82, СО = 16,397), t (1768) = -5,24, $p < 0,001$, указывая на средний размер эффекта ($d = -0.247$).

Таблица 1
Сравнение участников по академическим результатам, выгоранию,
саморегуляции и благополучию в зависимости от пола

Table 1
Comparison of participants by gender based on their academic results, burnout,
SRL, and well-being

Параметры / <i>Parameters</i>	Девочки / Girls (n = 987)		Мальчики / Boys (n = 825)		Тест Уэлша / <i>Welch's test</i>	CK / SS	d Коэна / <i>Cohen's d</i>
	Среднее / <i>Average</i>	CO / SD	Среднее / <i>Average</i>	CO / SD			
Алгебра / <i>Algebra</i>	3,68	0,691	3,54	0,696	4,21***	1749	0,199
Геометрия / <i>Geometry</i>	3,71	0,713	3,54	0,680	5,13***	1779	0,241
Русский язык / <i>Russian</i>	3,86	0,667	3,57	0,664	9,10***	1756	0,429
Литература / <i>Literature</i>	4,20	0,721	3,88	0,714	9,35***	1760	0,441
Выгорание / <i>Burnout</i>	32,58	9,774	28,54	9,216	9,04***	1784	0,425
Саморегуляция / <i>SRL</i>	31,00	6,773	29,90	6,706	3,46***	1759	0,163
Благополучие / <i>Well-being</i>	40,82	16,397	44,82	15,984	-5,24***	1768	-0,247

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Анализ корреляций

Ввиду того, что было нарушено допущение нормального распределения для всех переменных, мы провели анализ корреляций по Спирмену. Результаты корреляционного анализа (прил. 2) показывают, что выгорание отрицательно и статистически значимо коррелирует со всеми психоэмоциональными и академическими показателями, демонстрируя разброс от очень незначительных ($r_{\text{русский}} = -0.068$, $p < 0.001$) до средних значений ($r_{\text{благополучие}} = -0.414$, $p < 0.001$). В то же время показатели саморегуляции и благополучия положительно связаны друг с другом, а также с академическими результатами. Благополучие положительно и значимо связано с саморегуляцией ($r = 0.335$, $p < 0.001$). Тем

¹ CO – стандартное отклонение.

не менее, благополучие значимо, но незначительно связано с академическими результатами по алгебре, геометрии и литературе (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между общими показателями выгорания, саморегуляции, благополучия и академическими результатами

Table 2

Spearman correlation coefficients between overall burnout, SRL, well-being, and academic results

Параметры / Parameters	1	2	3	4	5	6	7
1. Выгорание / Burnout	—						
2. Саморегуляция / SRL	-0.251***	—					
3. Благополучие / Well-being	-0.414***	0.335***	—				
4. Алгебра / Algebra	-0.142***	0.182***	0.095***	—			
5. Геометрия / Geometry	-0.127***	0.186***	0.070**	0.806***	—		
6. Русский язык / Russian	-0.068**	0.178***	0.035	0.634***	0.614***	—	
7. Литература / Literature	-0.089***	0.225***	0.049*	0.537***	0.549***	0.685***	—

Примечание. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; SRL – self-regulated learning

Структурное моделирование

Анализ структурного моделирования проводился с использованием метода взвешенных по диагонали наименьших квадратов (diagonally weighted least squares – DWLS), так как есть нарушения нормального распределения и используются ординальные данные. Для начала была проверена модель на всей выборке, включающая а) латентный фактор академической успешности, в который вошли оценки по алгебре, геометрии, русскому языку и литературе; б) латентный фактор благополучия, состоящий из трех факторов эмоционального, социального и психологического благополучия; в) латентный фактор саморегуляции по двум факторам поведенческих и когнитивных стратегий; а также г) латентный фактор выгорания, состоящий из трех факторов истощения, цинизма и чувства несоответствия. Модель проверяла прямые эффекты выгорания и саморегуляции, а также эффект медиации благополучия на академическую успешность (рис. 1).

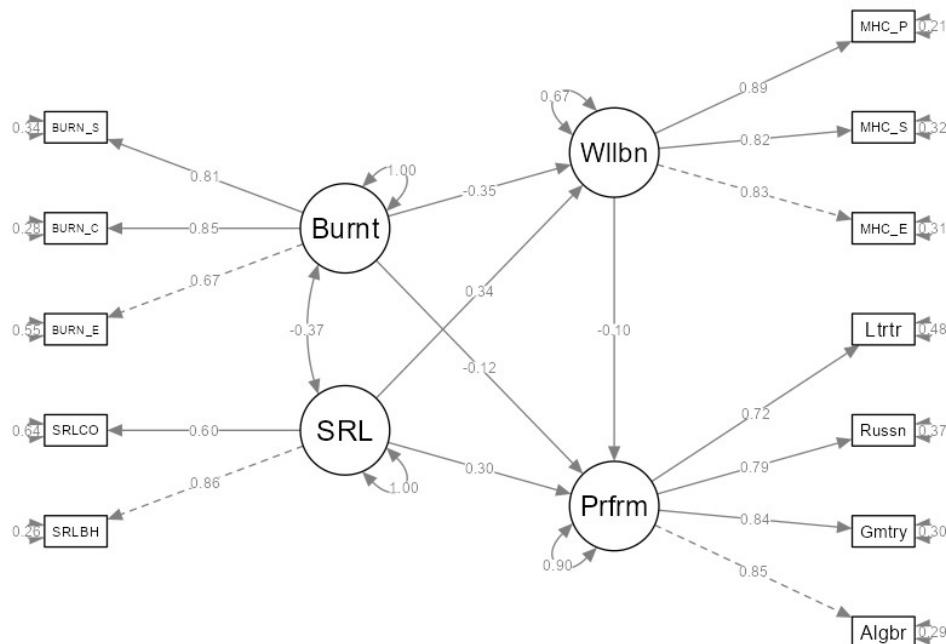


Рис. 1. Модель 1: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность

Fig. 1. Model 1: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wllbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие_эмоциональное; MHC_S – благополучие_социальное; MHC_P – благополучие_психологическое; Algbr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols in Figure 1. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wllb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

Модель прямых и непрямых эффектов на академическую успешность показала высокие показатели соответствия модели, $\chi^2(48) = 260, p < 0,001, \chi^2/df = 5,41$ CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0,04, SRMR = 0,05, объясняя 10 % вариации в академической успешности и 33 % вариации в благополучии детей. Модель указывает на значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,125, p < 0,001$) и благополучия ($\beta = -0,125, p < 0,001$) на академическую успешность, но значимый и положительный эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,297, p < 0,001$). Также были обнаружены значимый положительный эффект саморегуляции ($\beta = 0,342, p < 0,001$) и значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,352, p < 0,001$) на благополучие. Анализ непрямого эффекта указывает на статистически значимый эффект саморегуляции и благополучия на академическую успешность, объясняя при этом 4 % вариативности применительно к благополучию ($p < 0,001$) и отрицательную связь с академической успешностью (рис. 1), таким образом, благополучие выступает медиатором между саморегуляцией и академической успешностью, но со знаком минус. Второй непрямой эффект указывает на статистически значимый эффект выгорания и благополучия на академическую успешность ($p < 0,001$), тоже объясняя всего 4 % вариативности в благополучии (рис. 1). Здесь благополучие тоже выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью, т. е. является защитным фактором, защищая академическую успешность учащихся от выгорания.

Сравнение модели в зависимости от пола участников

На следующем этапе мы проверили модель с использованием многогруппового анализа структурного моделирования. В рамках этой модели мы добавили ковариации между алгеброй и геометрией, так как оба предмета нацелены на развитие математической грамотности, а также между русским языком и литературой, так как эти предметы развивают общую лингвистическую грамотность. Получившаяся модель показала высокие показатели соответствия модели, $\chi^2(92) = 189, p < 0,001, \chi^2/df = 2,05$ CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,03, SRMR = 0,04, объясняя 13 % вариации в академической успешности и 37 % вариации в благополучии для девочек и 9 % вариации в академической успешности и 28 % вариации в благополучии для мальчиков. Эта модель тоже указывает на значимый отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,164, p < 0,001$) и благополучия ($\beta = -0,12, p < 0,001$) на академическую успешность, но значимый и положительный эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,312, p < 0,001$) у девочек. У мальчиков сохраняется отрицательный эффект выгорания ($\beta = -0,197, p < 0,001$), и он выше, чем у девочек, но отрицательный эффект благополучия незначимый ($\beta = -0,03, p = 0,285$) и составляет всего 3 % на академическую успешность, в то же время сохраняется положительный прямой эффект саморегуляции на академическую успешность ($\beta = 0,132, p < 0,001$). Также были обнаружены значимый положительный эффект саморегуляции ($\beta_d = 0,309$ и $\beta_m = 0,415, p < 0,001$) и значимый отрицательный эффект выгорания у девочек и у мальчиков ($\beta_d = -0,399$ и $\beta_m = -0,232, p < 0,001$) на благополучие.

Анализ непрямого эффекта указывает на статистически значимый эффект саморегуляции и благополучия на академическую успешность, объясняя при этом 4 % в вариативности применительно к благополучию ($p < 0,001$) и отрицательную связь с академической успешностью (рис. 2; табл. 3), таким образом благополучие выступает медиатором между саморегуляцией и академической успешностью у девочек. Второй непрямой эффект указывает на статистически значимый эффект выгорания и благополучия на академическую успешность ($p < 0,001$), объясняя 5 % вариативности в благополучии (рис. 2) у девочек. В этой связке благополучие тоже выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью, т. е. является защитным фактором именно для девочек. У мальчиков ни один из непрямых эффектов не был статистически значимым (табл. 3; рис.3).

Таблица 3

Результаты прямых и непрямых эффектов для девочек и мальчиков

Table 3

The results of direct and indirect effects for girls and boys

Параметры / Parameters	β	Стандартная ошибка / S.E.	p
Мальчики / Boys			
Прямые эффекты / Direct effects			
Выгорание ~ академическая успешность / Burnout ~ academic success	-0,197	0,005	< 0,001
Саморегуляция ~ академическая успешность / Self-regulated learning ~ academic success	0,203	0,045	< 0,001
Благополучие ~ академическая успешность / Well-being ~ academic success	-0,033	0,006	0,285
Выгорание ~ благополучие / Burnout ~ well-being	-0,232	0,035	< 0,001
Саморегуляция ~ благополучие / Self-regulated learning ~ well-being	0,415	0,066	< 0,001
R^2 Истощение / Exhaustion	0,407		
R^2 Цинизм / Cynicism	0,615		
R^2 Чувство несоответствия / Sense of inadequacy	0,686		
R^2 Поведенческие стратегии / Behavioural strategies	0,617		
R^2 Когнитивные стратегии / Cognitive strategies	0,387		
R^2 Алгебра / Algebra	0,721		
R^2 Геометрия / Geometry	0,721		
R^2 Русский язык / Russian	0,514		
R^2 Литература / Literature	0,445		

Девочки / Girls			
Прямые эффекты / Direct effects			
Выгорание ~ академическая успешность / Burnout ~ academic success	-0,168	0,006	< 0,001
Саморегуляция ~ академическая успешность / Self-regulated learning ~ academic success	0,312	0,009	< 0,001
Благополучие ~ академическая успешность / Well-being ~ academic success	-0,120	0,005	< 0,001
Выгорание ~ благополучие / Burnout ~ well-being	-0,399	0,039	< 0,001
Саморегуляция ~ благополучие / Self-regulated learning ~ well-being	0,309	0,052	< 0,001
R ² Истощение / Exhaustion	0,452		
R ² Цинизм / Cynicism	0,751		
R ² Чувство несоответствия / Sense of inadequacy	0,667		
R ² Поведенческие стратегии / Behavioural strategies	0,818		
R ² Когнитивные стратегии / Cognitive strategies	0,345		
R ² Алгебра / Algebra	0,640		
R ² Геометрия / Geometry	0,614		
R ² Русский язык / Russian	0,586		
R ² Литература / Literature	0,477		
Непрямые эффекты / Indirect effects			
Выгорание/Благополучие/Академическая успешность (мальчики) / Burnout/Well-being/Academic success (boys)	0,008	0,002	0,291
Саморегуляция/Благополучие/Академическая успешность (мальчики) / SRL/Well-being/Academic success (boys)	-0,014	-0,003	0,315
Выгорание/Благополучие/Академическая успешность (девочки) / SRL/Well-being/Academic success (girls)	0,048	0,003	< 0,001
Саморегуляция/Благополучие/Академическая успешность (девочки) / SRL/Well-being/Academic success (girls)	-0,037	0,003	< 0,001

На рис. 2 представлена модель, отражающая связь выгорания, саморегуляции и благополучия, а также эффект медиации через конструкт благополучия с академической успешностью у девочек.

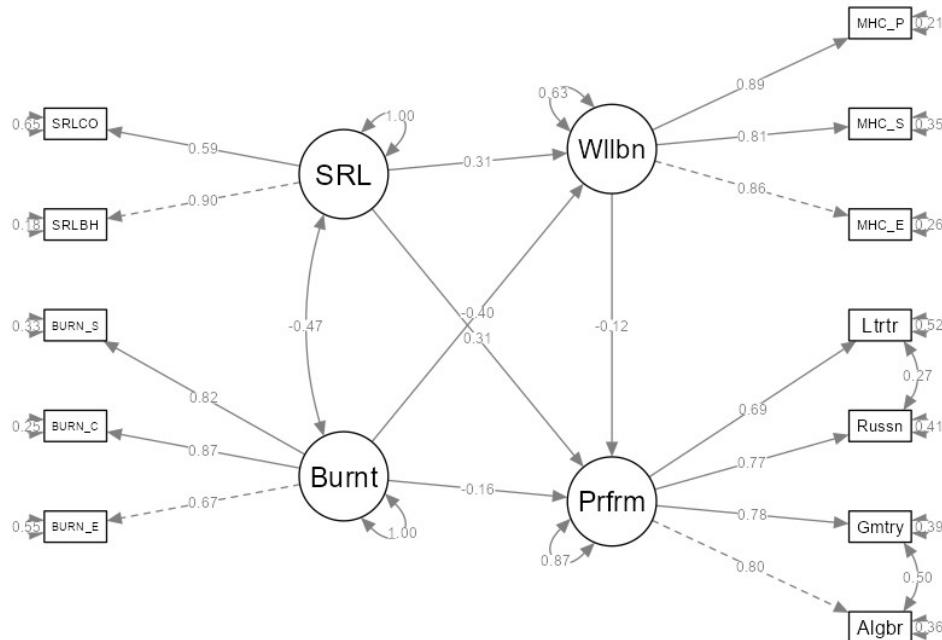


Рис. 2. Модель 2: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность у девочек

Fig. 2. Model 2: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being for girls

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wllbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие_эмоциональное; MHC_S – благополучие_социальное; MHC_P – благополучие_психологическое; Algbr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols on Figure 2. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wllb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algbr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

На рис. 3 представлена модель, отражающая связь выгорания, саморегуляции и благополучия, а также эффект медиации через конструкт благополучия с академической успешностью у мальчиков.

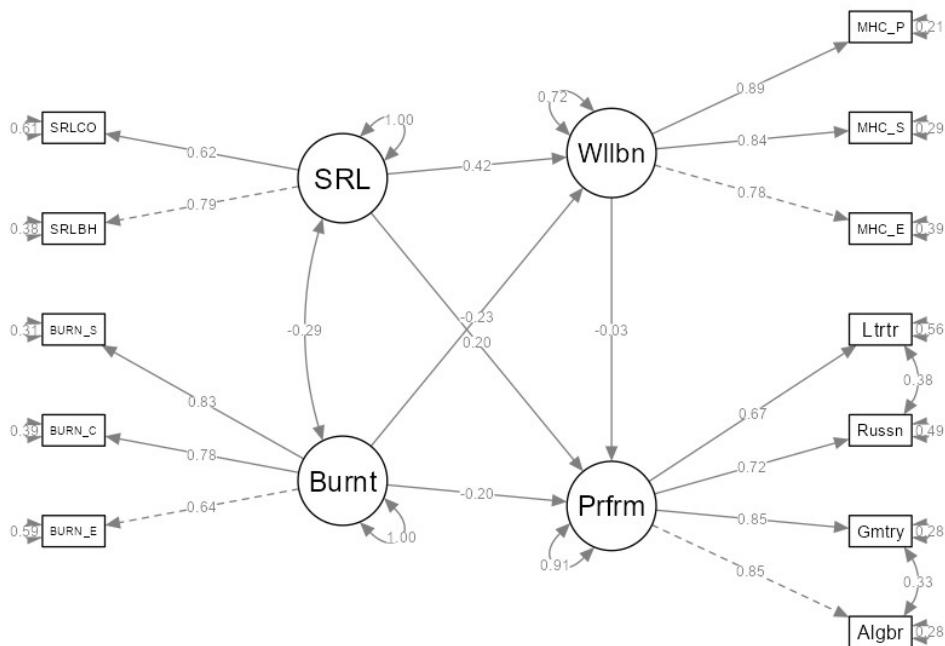


Рис. 3. Модель 2: Прямые связи выгорания, саморегуляции и благополучия и эффект медиации через конструкт благополучия на академическую успешность у мальчиков

Fig. 3. Model 2: Direct effects of burnout, SRL, and well-being as well as the mediation effect of burnout on academic results through the construct of well-being for boys

Примечание. Значение символов на картинке. Burnt – выгорание; SRL – саморегуляция; Wllbn – благополучие; Prfrm – академическая успешность; Burn_E – выгорание_истощение; Burn_C – выгорание_цинизм; Burn_S – выгорание_чувство несоответствия; SRLBH – саморегуляция поведенческие стратегии; SRLCO – саморегуляция когнитивные стратегии; MHC_E – благополучие_эмоциональное; MHC_S – благополучие_социальное; MHC_P – благополучие_психологическое; Algbr – алгебра; Gmtry – геометрия; Russn – русский язык; Ltrtr – литература.

Note. Explanation of symbols on Figure 3. Burnt – burnout; SRL – self-regulated learning; Wllb – well-being; Prfrm – academic performance; Burn_E – burnout exhaustion; Burn_C – burnout cynicism; Burn_S – burnout sense of inadequacy; SRLBH – SRL behavioural strategies; SRLCO – SRL cognitive strategies; MHC_E – emotional well-being; MHC_S – social well-being; MHC_P – psychological well-being; Algbr – algebra; Gmtry – geometry; Russn – Russian; Ltrtr – literature.

Обсуждение

Полученные результаты позволили проверить поставленные гипотезы.

Гипотеза 1. Позитивные характеристики (благополучие, саморегуляция в обучении и академическая успешность) положительно связаны между собой и отрицательно с выгоранием школьников. Обнаружены прямые положительные связи между саморегуляцией в обучении и психологическим благополучием, а также между саморегуляцией и академическими результатами. Эти результаты согласуются с данными как отечественных [24], так и зарубежных исследований [22; 23], в которых также выявлена положительная связь между саморегуляцией и психологическим благополучием. Выявленная положительная связь между саморегуляцией и академическими результатами у учащихся средней школы также согласуется с предшествующими исследованиями [14; 17].

В то же время уровень благополучия школьников в нашем исследовании оказался отрицательно связан с академической успешностью, причем если для мальчиков эта связь статистически незначима, то для девочек она статистически значима. Большинство зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют о слабых, но положительных связях между благополучием и академической успешностью (S. Bücker и др. [40]). Неожиданный результат может быть частично объяснен возрастными особенностями подростков (средний возраст респондентов – 15 лет). Для данной возрастной группы межличностные отношения со сверстниками могут иметь приоритет над академическими достижениями. Снижение академической успеваемости, предположительно, компенсируется успешным функционированием в сфере межличностных отношений, что позитивно влияет на благополучие школьников. Также, возможно, у учащихся с высоким уровнем благополучия могут наблюдаться особенности ценностного отношения к академическим отметкам и учебному процессу. Например, избыточная самоуверенность или неадекватные стратегии учебной деятельности могут снижать мотивацию и прилежание, что, в свою очередь, приводит к более низким академическим результатам. Кроме того, в нашем исследовании не были учтены такие факторы, как поддержка семьи и школы, вовлеченность учеников в систему дополнительного образования, которые, вероятно, могут нивелировать отрицательную связь благополучия с академическими отметками.

Еще одно объяснение может быть связано со своеобразием проекта, в рамках которого собирались данные. Проект «Меташкола» направлен на построение надшкольных образовательных практик, где предполагается, что каждый участник становится субъектом формирования собственного образовательного пути, а миссия проекта включает заботу о субъективном благополучии каждого участника образовательных отношений, и возможно, что переживания школьников в связи с их образованием сложны и не обнаруживаются через показатели оценок по ряду предметов, что приводит к отрицательной или

незначимой корреляции между показателями благополучия и академической успешности (П. К. Кузьмичева, Е. А. Чиганова [42]). Однако среди муниципалитетов, участвующих в опросе, были те, кто только вступали в проект.

Также анализ данных показывает, что саморегуляция в обучении отрицательно связана с выгоранием школьников. Схожие результаты были получены и в ряде зарубежных исследований, указывающих на то, что саморегуляция значимо негативно предсказывает выгорание [36]. Обнаруженные значимые отрицательные связи выгорания школьников с их академической успешностью и благополучием соответствуют результатам других исследований в зарубежных контекстах [25]. Таким образом, гипотеза 1 получила частичное подтверждение.

Гипотеза 2: Благополучие выступает медиатором между выгоранием и академической успешностью. Благополучие выступает медиатором (защитным фактором) между выгоранием и академической успешностью: чем более благополучными себя ощущают школьники, тем меньший вклад вносит выгорание в их академическую успешность, особенно у девочек. Гипотеза 2 подтвердилась.

Гипотеза 3: Благополучие выступает медиатором между саморегуляцией в обучении и академической успешностью. Благополучие выступает медиатором, но с отрицательным знаком и только для девочек: то есть, чем менее благополучными себя чувствуют девочки, тем меньший вклад вносит саморегуляция в их академические успехи. Эта находка противоречит другим исследованиям, полагающим, что саморегуляция может выступать фактором защиты от выгорания и способствовать развитию и повышению благополучия [22]. Тем не менее, исследование S. Davis и A. Hadwin [23] указывает на индивидуальные различия студентов в зависимости от эффективности стратегий, которые они используют для решения своих учебных трудностей. В этом исследовании девочек значительно ниже благополучие, чем у мальчиков (табл. 1), что отчасти может объяснять причину, по которой наблюдается отрицательный непрямой эффект саморегуляции, опосредованный благополучием, на академические успехи. В то же самое время разница по уровням саморегуляции, хоть и статистически значимая, но составляет около 1 балла (табл. 1), что в свою очередь не обладает достаточной силой эффекта, чтобы нивелировать эффект низкого благополучия у девочек.

Заключение

Ответ на поставленный исследовательский вопрос о связи показателей саморегуляции в обучении и выгорания, с одной стороны, с психологическим благополучием и с академическими результатами, с другой, обладает сложной структурой в силу неоднородности описанных выше связей, которые к тому же отчасти различаются у мальчиков и девочек. Изучение прямых связей между саморегуляцией и академической успешностью с одной стороны и благополучием с другой стороны, а также прямой связи между выгоранием и академиче-

ской успешностью и благополучием, показало большое количество значимых прямых (корреляционных) связей между показателями (табл. 2). Изучение роли благополучия между саморегуляцией и академической успешностью, а также между выгоранием и академической успешностью, при помощи структурного моделирования показало скромные и лишь отчасти согласующиеся с другими исследованиями результаты, указывающие на то, что благополучие опосредует связи между выгоранием и академической успешностью, однако связь между саморегуляцией в обучении и академической успешностью опосредована, но не так, как мы ожидали.

В перспективе можно рассмотреть использование других инструментов, измеряющих школьное благополучие, а также применять другие методы сбора данных. Например, в будущих исследованиях рекомендовано дополнять количественные данные качественными с применением методов наблюдений и/или интервью. Также можно было рекомендовать собрать данные с этой же выборки, чтобы проверить стабильность или изменения в обнаруженных результатах.

Несмотря на неоднозначность результатов исследования, мы видим, что у девочек подростов в этой выборке намного выше выгорание и ниже благополучие, чем у мальчиков. Соответственно, мы рекомендуем учителям, школьным психологам, родителям и другим значимым взрослым чуть пристальнее наблюдать за состоянием девочек, пытаясь выявить сигналы выгорания и неблагополучия, чтобы вовремя оказать им необходимую поддержку и помощь.

Список использованных источников

- Гошин М.Е., Сорокин П.С., Григорьев Д.С. Основные факторы агентности школьников: эмпирический анализ. *Социологические исследования*. 2024;5:106–121. doi:10.31857/S0132162524030093
- Klemenčič M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*. 2017;30(1):69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4
- Гавриленко П.А. Что думают учителя о самостоятельности детей в школе? *Вопросы образования*. 2024;1:44–72. doi:10.17323/vo-2024-16909
- Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе. *Психологическая наука и образование*. 2022;27(3):28–38. doi:10.17759/pse.2022270303.
- Гурко Т.А. Динамика жизнедеятельности и факторы благополучия подростков. *Мир России*. 2023;52(4):119–137. doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
- Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*. 2020;16(4):26–34. doi:10.17759/chp.2020160403
- Wilson S., Dumornay N.M. Rising rates of adolescent depression in the United States: challenges and opportunities in the 2020s. *Journal of Adolescent Health*. 2022;70(3):354–355. doi:10.1016/j.jadohealth.2021.12.003
- Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., et al. Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2021;175(11):1142–1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482

9. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы. *Вестник практической психологии образования*. 2006;1(3):11–15. Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/28998 (дата обращения: 30.08.2024).
10. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021;18(2):390–401. doi:10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
11. Бочавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке. *Вопросы образования*. 2023;2:70–100. doi:10.17323/1814-9545-2023-2-70-100
12. Андреева А.С. Взросление в терапевтической культуре: самоконтроль и самопознание как основа новой культурной модели. *Журнал исследований социальной политики*. 2024;22(1):59–78. doi:10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78
13. Ахмеджанова Д. Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте. *Вопросы образования*. 2024;1:11–43. doi:10.17323/vo-2024-17280
14. Морсанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения. В книге: Зинченко Ю.П., Морсановой В.И. *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Санкт-Петербург: Нестор-История; 2020:87–105. Режим доступа: <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171> (дата обращения: 30.08.2024).
15. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and performance. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:1–12. Accessed August 30, 2024. <https://books.apple.com/us/book/self-regulation-of-learning-and-performance/id6446251377>
16. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип. В книге: Зинченко Ю.П., Морсанова В.И. *Психология саморегуляции в XXI в*. Санкт-Петербург: Нестор-История; 2011:74–89. Режим доступа: <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171> (дата обращения: 30.08.2024).
17. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021;66. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
18. Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*. 2023;42(16). doi:10.1080/0144929X.2022.2151935
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. 2008;3:231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
20. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education. In: Wentzel K., Miele D., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:34–54.
21. Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review. *Child Indicators Research*. 2020;13:1523–1548. doi:10.1007/s12187-020-09725-9
22. Chu L., Li P.H., Yu M.N. The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*. 2020;104. doi:10.1016/j.ijer.2020.101673
23. Davis S.K., Hadwin A.F. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*. 2022;9(1):30–43.

24. Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель. *Психолого-педагогические исследования*. 2023;15(3):23–37. doi:10.17759/psyedu.2023150302
25. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009;25(1):48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
26. Илюхин А.Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*. 2021;10(2):117–127. doi:10.17759/jmpf.2021100212
27. Salmela-Aro K., Tang X., Upadyaya K. Study demands-resources model of student engagement and burnout. In: Reschly A.L., Christenson S.L., eds. *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer; 2022. doi:10.1007/978-3-031-07853-8_4
28. Evers K., Chen S., Rothmann S., et al. Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*. 2020;84:156–164. doi:10.1016/j.adolescence.2020.08.011
29. Raiziene S., Pilkauskaite-Valickiene R., Zukauskiene R. School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;116:3254–3258. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.743
30. Walburg V. Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*. 2014;42:28–33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
31. Мурадымова Л.Р., Бочавер А.А. Выгорание старшеклассников в контексте подготовки к ЕГЭ: роль образовательной среды. *Психологическая наука и образование*. 2025;30(2):47–60. doi:10.17759/pse.2025300204
32. Lakkavaara A., Upadyaya K., Tang X., Salmela-Aro K. The role of stress mindset and academic buoyancy in school burnout in middle adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*. 2024;1–18. doi:10.1080/17405629.2024.2382398
33. Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., García-Garnica M., et al. The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019;16(23):4703. doi:10.3390/ijerph16234703
34. Seibert G.S., Bauer K.N., May R.W., Fincham F.D. Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*. 2017;60:1–9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001
35. Duru S., Duru E., Balkis M. Analysis of relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(4):1264–1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
36. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength model of self-regulation as limited resource: assessment, controversies, update. In: Baumeister R., ed. *Self-Regulation and Self-Control: Selected Works of Roy F. Baumeister*. Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom: Routledge; 2018:78–128. doi:10.4324/9781315175775-3
37. Оконечникова Л.В., Сыманюк Э.Э., Фокша Т.Л. Особенности психологического благополучия, самоорганизации и мотивации у студентов. *Образование и наука*. 2024;26(8):88–113. doi:10.17853/1994-5639-2024-8-88-113
38. Özhan M.B., Yüksel G. The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: a holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2021;8(1):145–162. doi:10.33200/ijcer.824488
39. Akhmedjanova D.R., Lizunova E.G. The development and initial validation of the self-regulated learning strategies survey for elementary school students. *Psichologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekono-*

- miki = Psychology. *Journal of Higher School of Economics*. 2024;21(2):387–407. doi:10.17323/1813-8918-2024-2-387-407
40. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020;1:117–133. doi:10.14515/monitoring.2020.1.06
 41. Bücker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
 42. Кузьмичева П.К., Чиганова Е.А. Трансформация образовательного пространства муниципалитета: из опыта реализации регионального проекта «МетаШкола». *Красноярское образование: вектор развития*. 2025;1(10):31–37. Режим доступа: <https://www.kipk.ru/images/docs/local/journal-Vektor-2025-10.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).

References

1. Goshin M.E., Sorokin P.S., Grigoriev D.S. The main factors of schoolchildren's agency: empirical analysis. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2024;3:106–121. (In Russ.) doi:10.31857/S0132162524030093
2. Klemenčič M. From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*. 2017;30(1):69–85. doi:10.1057/s41307-016-0034-4
3. Gavrilenko P.A. What teachers think about children's autonomy at school. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;1:44–72. doi:10.17323/vo-2024-16909
4. Rusakova A.V. The potential for developing student autonomy in secondary schools. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2022;27(3):28–38. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2022270303
5. Gurko T.A. Dynamics of vital activity and factors of adolescent well-being. *Mir Rossii = Russian World*. 2023;32(4):119–137. (In Russ.) doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
6. Polivanova K.N. New educational discourse: the well-being of schoolchildren. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural and Historical Psychology*. 2020;16(4):26–34. (In Russ.) doi:10.17759/chp.2020160403
7. Wilson S., Dumornay N.M. Rising rates of adolescent depression in the United States: challenges and opportunities in the 2020s. *Journal of Adolescent Health*. 2022;70(3):354–355. doi:10.1016/j.jadohealth.2021.12.003
8. Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., et al. Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 2021;175(11):1142–1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482
9. Rubtsov V.V. School and stress: the current state of the problem. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2006;1(3):11–15. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2006_n1/28998
10. Bochaver A.A. School bullying consequences for its participants. *Psichologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(2):390–401. (In Russ.) doi:10.17323/1813-8918-2021-2-393-409
11. Bochaver A.A., Mikhailova O.R. School burnout: adaptation of the inventory on the Russian sample. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2023;2:70–100. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2023-2-70-100
12. Andreeva A.S. Transition to adulthood in therapeutic culture. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki = The Journal of Social Policy Studies*. 2024;22(1):59–78. (In Russ.) doi:10.17323/727-0634-2024-22-1-59-78

13. Akhmedjanova D. Role of social and self-regulated in school contexts. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;1:11–43. (In Russ.) doi:10.17323/vo-2024-17280
14. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Vozrastnye razlichija osoznannoj samoregulacii uchebnoj dejatel'nosti vo vzaimosvjazi s akademicheskoj motivaciej, lichnostnymi osobennostjami uchashhihsja i rezul'tatami ih obuchenija = Age-related differences in conscious self-regulation of learning activities in relation to academic motivation, personal characteristics of students and their learning outcomes. In: Zinchenko Y.P., Morosanova V.I., eds. *Psihologija samoregulacii: jevolucija podhodov i vyzovy vremeni = Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time*. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2020:87–105. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171>
15. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and performance. In: Zimmerman B.J., Schunk D.H., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:1–12. Accessed August 30, 2024. <https://books.apple.com/us/book/self-regulation-of-learning-and-performance/id6446251377>
16. Leontiev D.A. Samoregulacija kak predmet izuchenija i kak ob'jasnitel'nyj princip = Self-regulation as a subject of study and as an explanatory principle. In: Morosanova V.I., ed. *Psihologija samoregulacii v XXI v. = Psychology of Self-Regulation in the 21st Century*. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2011:74–89. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://lib.ranepa.ru/ru/novye-postupleniya/770-psikhologiya-samoregulyatsii-evolyutsiya-podkhodov-i-vyzovy-vremeni?ysclid=mh7uz9w7f4746356171>
17. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021;66. doi:10.1016/j.cedpsych.2021.101976
18. Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*. 2023;42(16). doi:10.1080/0144929X.2022.2151935
19. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*. 2008;3:231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
20. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Self-efficacy theory in education. In: Wentzel K., Miele D., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:34–54.
21. Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review. *Child Indicators Research*. 2020;13:1523–1548. doi:10.1007/s12187-020-09725-9
22. Chu L., Li P.H., Yu M.N. The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*. 2020;104. doi:10.1016/j.ijer.2020.101673
23. Davis S.K., Hadwin A.F. Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*. 2022;9(1):30–43.
24. Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious self-regulation and psychological well-being as resources for academic success in young adolescents: a structural model. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2023;15(3):23–37. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2023150302
25. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009;25(1):48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48

26. Ilyukhin A.G. Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern Foreign Psychology*. 2021;10(2):117–127. (In Russ.) doi:10.17759/jmfp.2021100212
27. Salmela-Aro K., Tang X., Upadyaya K. Study demands-resources model of student engagement and burnout. In: Reschly A.L., Christenson S.L., eds. *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer; 2022. doi:10.1007/978-3-031-07853-8_4
28. Evers K., Chen S., Rothmann S., et al. Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*. 2020;84:156–164. doi:10.1016/j.adolescence.2020.08.011
29. Raiziene S., Pilkauskaite-Valickiene R., Zukauskiene R. School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;116:3254–3258. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.743
30. Walburg V. Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*. 2014;42:28–33. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
31. Muradymova L.R., Bochaver A.A. High school students' burnout in the context of exam preparation: the role of the educational environment. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2025;30(2):47–60. (In Russ.) doi:10.17759/pse.2025300204
32. Lakkavaara A., Upadyaya K., Tang X., Salmela-Aro K. The role of stress mindset and academic buoyancy in school burnout in middle adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*. 2024;1–18. doi:10.1080/17405629.2024.2382398
33. Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., García-Garnica M., et al. The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019;16(23):4703. doi:10.3390/ijerph16234703
34. Seibert G.S., Bauer K.N., May R.W., Fincham F.D. Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*. 2017;60:1–9. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.001
35. Duru S., Duru E., Balkis M. Analysis of relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(4):1264–1284. doi:10.12738/estp.2014.4.2050
36. Baumeister R.F., Vohs K.D. Strength model of self-regulation as limited resource: assessment, controversies, update. In: Baumeister R., ed. *Self-Regulation and Self-Control: Selected Works of Roy F. Baumeister*. Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom: Routledge; 2018:78–128. doi:10.4324/9781315175775-3
37. Okonechnikova L.V., Symanyuk E.E., Foksha T.L. Features of student psychological well-being, self-organisation and motivation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(8):88–113. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2024-8-88-113
38. Özhan M.B., Yüksel G. The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: a holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 2021;8(1):145–162. doi:10.33200/ijcer.824488
39. Akhmedjanova D.R., Lizunova E.G. The development and initial validation of the self-regulated learning strategies survey for elementary school students. *Psichologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2024;21(2):387–407. doi:10.17323/1813-8918-2024-2-387-407
40. Osin E.N., Leontiev D.A. Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020;1:117–133. (In Russ.) doi:10.14515/monitoring.2020.1.06

41. Bücker S., Nuraydin S., Simonsmeier B.A., et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;74:83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
42. Kuzmicheva P.K., Chiganova E.A. Transformation of the municipality's educational space: from the experience of the implementation of the regional project "MetaSchool". *Krasnoyarskoe obrazovanie: vektor razvitiya = Krasnoyarsk Education: Vector of Development*. 2025;1(10):31–37. (In Russ.) Accessed August 30, 2024. <https://www.kipk.ru/images/docs/local/journal-Vektor-2025-10.pdf>

Информация об авторах:

Ахмеджанова Диана Рафаильевна – PhD (педагогическая психология и методология), доцент Департамента образовательных программ и Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9643-5660. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Кузьмичёва Полина Константиновна – заведующая лабораторией современных форм работы с высокомотивированными обучающимися Красноярского краевого института развития образования, Красноярск, Российская Федерация; ORCID 0009-0006-3566-2612. E-mail: kuzmichena@kipk.ru

Бочавер Александра Алексеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-6131-5602. E-mail: abochaver@hse.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 08.07.2025; поступила после рецензирования 18.09.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Diana R. Akhmedjanova – PhD (Educational Psychology and Methodology), Associate Professor, Department of Educational Programmes, Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9643-5660. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Polina K. Kuzmichyova – Head of the Laboratory for Modern Forms of Working with Highly Motivated Students, Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development, Krasnoyarsk, Russian Federation; ORCID 0009-0006-3566-2612. E-mail: kuzmichena@kipk.ru

Alexandra A. Bochaver – Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Head of the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0001-6131-5602. E-mail: abochaver@hse.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the collection and processing of empirical data, as well as to the writing of the paper.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 08.07.2025; revised 18.09.2025; accepted 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.