

Научная статья

УДК 159.923+378:376

DOI: 10.15293/2312-1580.2404.07

Взаимосвязь самоотношения и учебной мотивации у студентов дефектологического направления

**Перевозкин Сергей Борисович¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Перевозкин Максим Сергеевич³**

¹*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия*

^{2,3}*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Работа посвящена исследованию взаимосвязей между мотивацией, самооценкой и самоотношением в образовательном процессе. Обсуждается актуальность поиска эффективных способов повышения вовлеченности обучающихся в обучение, а также роль формирующего оценивания как метода, поддерживающего автономную мотивацию. Отмечается значимость самоотношения как психологического фактора, формирующего уверенность в собственных силах и самоэффективность. Анализируется роль самооценки как инструмента, способствующего развитию саморефлексии и ответственности студентов за учебный процесс. Делается вывод о важности исследования данных аспектов для повышения учебной активности и личностного развития студентов дефектологического направления.

Ключевые слова: мотивация; самооценка; самоотношение; образовательный процесс; формирующее оценивание; автономная мотивация; психологический фактор; самоэффективность; саморефлексия; ответственность; учебная активность; личностное развитие.

Для цитирования: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С. Взаимосвязь самоотношения и учебной мотивации у студентов дефектологического направления // СМАЛЬТА. 2024. № 4. С. 87–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.07>

Research Article

The Relationship between Self-Attitude and Academic Motivation in Special Education Students

Sergey B. Perevozkin¹, Yulia M. Perevozkina², Maxim S. Perevozkin³

¹*Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after General of the Army
I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

^{2,3}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This work explores the relationships between motivation, self-esteem, and self-attitude in the educational process. The relevance of finding effective ways to increase

© Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Перевозкин М. С., 2024



student engagement in learning is discussed, along with the role of formative assessment as a method to support autonomous motivation. The significance of self-attitude as a psychological factor that fosters confidence and self-efficacy is highlighted. The role of self-esteem as a tool for developing self-reflection and responsibility for the learning process is analyzed. The paper concludes with the importance of studying these aspects to enhance students' academic engagement and personal development.

Keywords: motivation; self-esteem; self-attitude; educational process; formative assessment; autonomous motivation; psychological factor; self-efficacy; self-reflection; responsibility; academic engagement; personal development.

For Citation: Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Perevozkin M. S. The Relationship between Self-Attitude and Academic Motivation in Special Education Students. *SMALTA*, 2024, no. 4, pp. 87–103. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2404.07>

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных способов повышения вовлеченности обучающихся в учебную деятельность и улучшения их образовательных результатов. Мотивация является необходимым условием успешного обучения [31], поэтому крайне важно найти подходы, способные повысить готовность учащихся активно участвовать в образовательном процессе. Формирующее оценивание было предложено как один из способов поддержки мотивации обучающихся [46]. Этот подход предполагает, что преподаватели и сами учащиеся собирают информацию об успеваемости и адаптируют процесс обучения и преподавания под конкретные потребности. Такие методы оценивания, как обратная связь и самооценка, способствуют развитию автономной мотивации и поведенческой вовлеченности, хотя эмпирические доказательства их влияния остаются ограниченными [39].

Самоотношение как важный аспект психологического состояния человека оказывает значительное влияние на мотивацию и учебную деятельность. Сформированное в детстве через взаимодействие с окружающими, самоотношение определяет, как субъект воспринимает себя, свои возможности и эмоциональные состояния [33]. Положительное самоотношение связано с высокой самооэффективностью и уверенностью в своих силах, что способствует успешному обучению [36].

Самооценка также играет ключевую роль в образовательном процессе. Этот метод позволяет учащимся осознанно оценивать свои знания, умения и достижения, что, в свою очередь, способствует развитию саморефлексии и повышению мотивации. Самооценка формирует у учащихся чувство ответственности за собственное обучение и улучшает их самооэффективность, что положительно сказывается на их учебных результатах [14; 18; 37].

Таким образом, исследование взаимосвязей мотивации, самооценки и самоотношения имеет важное значение для понимания того, как поддерживать и развивать учебную активность и личностный рост учащихся.

Мотивация – это движущая сила человеческого поведения, направляющая, побуждающая и поддерживающая целенаправленные действия индивида. Студенты, обладающие мотивацией к обучению, выбирают образовательные активности, прикладывают усилия для выполнения заданий, концентрируясь на процессе обучения, и сохраняют вовлеченность даже в сложные моменты. Мотивация обучающихся проявляется через их вовлеченность в учебные занятия и степень активного участия в них [46]. В литературе существует несколько концепций вовлеченности [39].



L. Matos с коллегами [36] рассматривает вовлеченность как многомерную конструкцию, включающую несколько взаимосвязанных аспектов, одним из которых является поведенческая вовлеченность. Этот аспект описывается как степень участия студентов в учебной деятельности с точки зрения их внимания и усилий [31]. В большинстве исследований вовлеченность изучается по ее отдельным компонентам.

Поведенческая вовлеченность не охватывает всех образовательных целей [34], таких как восприятие учащимися ценности учебных заданий [19], однако последующие исследования показывают, что высокий уровень поведенческой вовлеченности коррелирует с высокими академическими достижениями [20; 22]. Также выявлено, что эмоциональная и когнитивная вовлеченность является более слабым предиктором академических успехов по сравнению с поведенческой вовлеченностью [15; 25; 47]. Важно отметить, что вовлеченность не является постоянной характеристикой учащегося, на нее влияют контекстуальные факторы, такие как стиль преподавания [44; 46], идентичность с ролью ученика [3; 4; 5;].

Хотя вовлеченность является проявлением мотивации, обучающиеся могут участвовать в учебной деятельности по разным причинам. Типы мотивации у студентов могут варьироваться, и они оказывают разное влияние на академические результаты и благополучие. Внутренняя мотивация побуждает учащихся участвовать в занятиях, которые они воспринимают как интересные или приятные, а также позволяет им чувствовать себя компетентными и автономными. Внешняя мотивация, напротив, не требует заинтересованности в самой деятельности и направлена на достижение конкретных результатов. Этот тип мотивации может варьироваться по степени автономности: обучающиеся могут участвовать в деятельности ради внешнего вознаграждения или избегания наказания, что называется контролируемой мотивацией, либо заниматься чем-то из-за внутренней значимости и личной важности, что приближает их к автономной мотивации [40]. Исследования показали, что автономные типы мотивации связаны с большей вовлеченностью, качественным обучением и лучшим психологическим состоянием. В то же время контролируемая мотивация чаще ассоциируется с негативными эмоциями и худшей способностью справляться с неудачами [40].

Таким образом, можно ожидать положительных результатов от автономных типов мотивации и активного вовлечения в учебный процесс. Однако поддерживать мотивацию обучающихся на протяжении учебного периода бывает непросто. Ряд исследований указывает на снижение вовлеченности и уменьшение автономии мотивации у студентов по мере их обучения в вузе [48; 49].

Самоотношение представляет собой одну из глубочайших связей, формируемых человеком на протяжении жизни. Его основы закладываются в детстве, главным образом через привязанность к значимым людям – родителям, которые обеспечивают уход и поддержку [36]. Со временем ребенок формирует устойчивые когнитивные и эмоциональные схемы – паттерны восприятия, чувств и телесных реакций, связанные как с собой, так и с окружающими [52]. На этом уровне ребенок развивает отношения с самим собой, включающие несколько важных компонентов: способность к самопониманию, доброте и состраданию к себе [32], восприятие собственной компетентности и способности достигать целей [33], подлинное и автономное поведение [16], а также готовность полноценно переживать текущие моменты жизни [43]. Эти характеристики самоотношения естественным образом варьируются у разных людей. Например, один человек может обладать высокой самооценкой, но



испытывать трудности с самовыражением, тогда как другой может принимать себя, но сталкиваться с проблемами в самоутверждении.

Личность с положительным самоотношением обычно проявляет следующие качества. В детстве ее основные потребности, как правило, удовлетворялись, что способствовало формированию убеждения о собственной значимости и безопасности (когнитивный компонент самоотношения). Такой человек способен испытывать чувства к себе и другим, не подавляя их и не вступая в диссоциацию (эмоциональный компонент). Он ведет себя аутентично и может выражать свои потребности без излишней оборонительности или агрессии (поведенческий компонент). Также он способен ставить жизненные цели, разрабатывать стратегии для их достижения и добиваться их реализации (когнитивный и поведенческий компоненты). Эти аспекты самоотношения (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) тесно взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга [41].

В исследовании R. C. Kessler с соавторами [28] было установлено, что более половины взрослых испытали хотя бы один ранний негативный опыт, наиболее частыми из которых были смерть родителей и физическое насилие. Кроме того, значительное число детей воспитываются родителями с ненадежной привязанностью. В выборке матерей из Северной Америки лишь 58 % продемонстрировали надежную привязанность, аналогичные результаты были выявлены и у отцов [6]. Таким образом, стиль родительской привязанности напрямую влияет на их воспитательные практики. Так, матери с ненадежной привязанностью чаще проявляют чрезмерную тревожность, реже выражают положительные эмоции и оказываются менее чуткими к потребностям ребенка, что может привести к недостаточному удовлетворению потребностей последнего [6].

Подростки и взрослые с негативным ранним опытом и ненадежной привязанностью, как правило, имеют низкую самооценку и чаще испытывают симптомы депрессии, безнадежности [26], социальной тревожности [30] или диссоциации [29]. Связь между неблагоприятными условиями в раннем возрасте и последующими эмоциональными трудностями опосредована самоотношением – главным образом, через когнитивные схемы и стратегии их преодоления [28]. Например, схемы, связанные с утратой и чувством бесполезности, могут способствовать развитию ангедонии, а схемы опасности – усиливать тревожность у подростков, страдающих депрессией [28].

Одной из ключевых характеристик самоотношения является его повсеместное влияние [10]. Оно сказывается на учебной и профессиональной деятельности [2; 7], на качестве близких отношений [51], а также на способах проведения досуга [9; 27]. Улучшение самоотношения часто является важным результатом успешной психотерапии [5]. Люди с положительным отношением к себе, как правило, более гибки и устойчивы к жизненным трудностям [12], что позволяет им быстрее справляться с возникающими препятствиями [42].

Таким образом, самоотношение играет важнейшую роль в жизни человека с детства, оказывая влияние на различные сферы – от эмоционального благополучия до профессиональных достижений. Позитивное самоотношение способствует уверенности, автономности, стойкости и гибкости в преодолении жизненных трудностей, в то время как его нарушения могут стать основой для психологических проблем. Улучшение самоотношения может стать одним из ключевых направлений психотерапевтической работы, оказывая комплексное воздействие на благополучие личности.



Конструктивное согласование является распространенным подходом к преподаванию в высших учебных заведениях. Оно основывается на теории конструктивизма и предполагает, что оценка в процессе обучения должна соответствовать предполагаемым результатам [11]. В этом контексте обучающийся активно получает знания в процессе обучения, интерпретируя обсуждаемые концепции с помощью собственных схем или ментальных моделей. Это означает, что для успешного усвоения материала обучающийся должен быть активным участником учебного процесса.

Одним из основных методов, поддерживающих конструктивное обучение, является самооценка [4]. Самооценка представляет собой процесс, при котором студенты анализируют и оценивают свою успеваемость, учебные методы, мотивацию и эффективность, а также результаты своей учебной деятельности [14; 18; 37]. Самооценка частично отражает самоэффективность студента. В теории социального обучения самоэффективность – это ключевое понятие, которое описывает веру студента в свои способности, например в понимание конкретных концепций и выполнение задач [8]. Самоэффективность также влияет на выбор учебных стратегий и результативность [8]. Мотивация, в свою очередь, представляет собой психическое состояние, основанное на мотивах и направленное на достижение определенных целей [21].

Ранее проведенные исследования показывают, что основная цель самооценки заключается в предоставлении обратной связи как студенту, так и преподавателю, чтобы те могли корректировать учебный процесс [3; 4]. Многочисленные исследования изучали самооценку как метод повышения самоэффективности, мотивации и целенаправленного обучения [17; 35; 38; 50]. Самооценка результатов также является хорошим индикатором мотивации студентов и их удовлетворенности учебным процессом [45]. Однако I. Colthart с коллегами [22] отмечает, что многие исследования не достигли необходимого уровня методологической компетентности для предоставления убедительных доказательств преимуществ самооценки. В большинстве случаев сравнивались результаты, оцененные студентами, с результатами, основанными на внешних стандартах, обычно при оценке в конце учебного мероприятия [17]. Практика самооценки в образовательном процессе внедряется эпизодически [17].

Идеально, если самооценка в конце учебного мероприятия (итоговая оценка) дает представление об индивидуальном процессе обучения и о результатах, напрямую связанных с целями обучения [13]. Этот метод также стимулирует учащихся к рефлексии и повышает их самоэффективность [38]. Ранее проведенные исследования указывают на умеренную связь итоговой самооценки с когнитивным обучением, т. е. самооценка и результаты обучения, оцениваемые преподавателем, слабо коррелируют. Н. L. Andrade [8] подчеркивает, что самооценка должна использоваться в основном как формирующий метод, направленный на поддержку учебного процесса.

Таким образом, самооценка играет важную роль в сфере конструктивного обучения, усиливая самоэффективность, мотивацию и целенаправленную учебную деятельность. Однако, несмотря на ее преимущества, самооценка должна использоваться как формирующий инструмент, чтобы способствовать непрерывному улучшению учебного процесса и развитию рефлексии у студентов. В этой связи целью исследования является изучение взаимосвязи самооотношения и мотивации к учеб-



ной деятельности у студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование (профиль: Специальная психология).

Методология и методы исследования

С целью проведения исследования был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя изучение академической мотивации: методика, разработанная Т. О. Гордеевой на основе теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, и методика исследования самооотношения, разработанная С. Р. Пантилеевым. С целью доказательства гипотезы о наличии взаимосвязи между параметрами самооотношения и мотивации у студентов дефектологического направления применялся критерий г-Спирмена, так как признаки измерены в шкале порядка.

Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». В качестве эмпирической выборки были выбраны студенты 1-го курса, обучающиеся по профилю «Специальная психология»; всего 21 человек в возрасте 17–18 лет, из них 20 девушек и 1 юноша.

Результаты

Результаты применения критерия показали наличие 10 положительных и 15 отрицательных корреляций с вероятностью ошибки менее 5 % (табл.).

Таблица

Статистически значимые взаимосвязи между параметрами самооотношения и мотивации у студентов дефектологического направления (критерий г-Спирмена, n = 27)

Взаимосвязанные параметры		Спирмена - R	p-уров.
Самоотношение	Мотивация		
1	2	3	4
Внутренняя конфликтность	Амотивация	0,75	0,000
	Уровень мотивации учения	0,71	0,000
	Экстернальная мотивация	0,61	0,003
Внутренняя честность	Амотивация	-0,50	0,021
	Экстернальная мотивация	-0,43	0,049
Отраженное самооотношение	Амотивация	-0,71	0,000
	Мотивация достижения	0,44	0,045
	Уровень мотивации учения	-0,67	0,001
	Экстернальная мотивация	-0,45	0,039
Самообвинение	Амотивация	0,69	0,000
	Познавательная мотивация	-0,47	0,031
	Уровень мотивации учения	0,67	0,001
	Экстернальная мотивация	0,52	0,016
Саморуководство	Мотивация достижения	0,49	0,024
	Мотивация саморазвития	0,44	0,047
	Уровень мотивации учения	-0,56	0,008
	Экстернальная мотивация	-0,44	0,048
Самоуверенность	Амотивация	-0,53	0,014
	Интроецированная мотивация	-0,48	0,029
	Мотивация достижения	0,49	0,023



1	2	3	4
	Уровень мотивации учения	-0,65	0,001
	Экстернальная мотивация	-0,63	0,002
Самоценность	Амотивация	-0,59	0,005
	Уровень мотивации учения	-0,52	0,016
	Экстернальная мотивация	-0,44	0,046

Обсуждение результатов

Обнаружены статистически значимые положительные две тесные взаимосвязи и одна умеренная между внутренней конфликтностью и амотивацией ($r = 0,75$ при $p = 0,000$), уровнем мотивации учения ($r = 0,71$ при $p = 0,000$), экстернальной мотивацией ($r = 0,61$ при $p = 0,003$) (рис.). Это свидетельствует о том, что чем выше внутренняя конфликтность у студентов-дефектологов, тем более они амотивированы и у них преобладает внешняя мотивация. Но при этом такие студенты имеют высокую учебную мотивацию – это отражает алогичную корреляцию. Обнаружена одна статистически значимая умеренная отрицательная взаимосвязь между внутренней честностью и экстернальной мотивацией ($r = -0,43$ при $p = 0,049$). Это свидетельствует о том, что чем выше внутренняя честность, тем ниже у студентов выражена внешняя мотивация. Обнаружена отрицательная умеренная взаимосвязь между отраженным самоотношением и амотивацией ($r = -0,71$ при $p = 0,000$), а также между этим параметром и мотивацией достижений ($r = -0,44$ при $p = 0,045$). Это означает, что отраженное самоотношение связано с более низкими уровнями амотивации и мотивации достижений. Обнаружена отрицательная взаимосвязь между самообвинением и познавательной мотивацией ($r = -0,47$ при $p = 0,031$), а также положительная взаимосвязь между экстернальной мотивацией ($r = 0,52$ при $p = 0,016$). Это говорит о том, что студенты, склонные к самообвинению, имеют более низкие уровни познавательной и высокие уровни внешней мотивации. Взаимосвязь между саморуководством и мотивацией достижения положительная и умеренная ($r = 0,49$ при $p = 0,024$), что свидетельствует о том, что чем выше саморуководство, тем выше мотивация достижения. Также обнаружена отрицательная взаимосвязь с мотивацией учения ($r = -0,56$ при $p = 0,008$), что указывает на то, что студенты с высоким уровнем саморуководства менее мотивированы к учению. Обнаружена отрицательная взаимосвязь между самоуверенностью и интроецированной мотивацией ($r = -0,48$ при $p = 0,023$). Это значит, что самоуверенные студенты проявляют низкую интроецированную мотивацию. Кроме того, выявлена положительная взаимосвязь с мотивацией достижения ($r = -0,49$ при $p = 0,023$), что говорит о повышении мотивации достижения цели при высоком уровне самоуверенности. Обнаружены отрицательные взаимосвязи между самоценностью и амотивацией ($r = -0,59$ при $p = 0,005$), мотивацией учения ($r = -0,52$ при $p = 0,016$), экстернальной мотивацией ($r = -0,44$ при $p = 0,046$). Это говорит о том, что более высокая самоценность связана с более низким уровнем амотивации и экстернальной мотивации, а также с более низким уровнем мотивации учения (рис.).



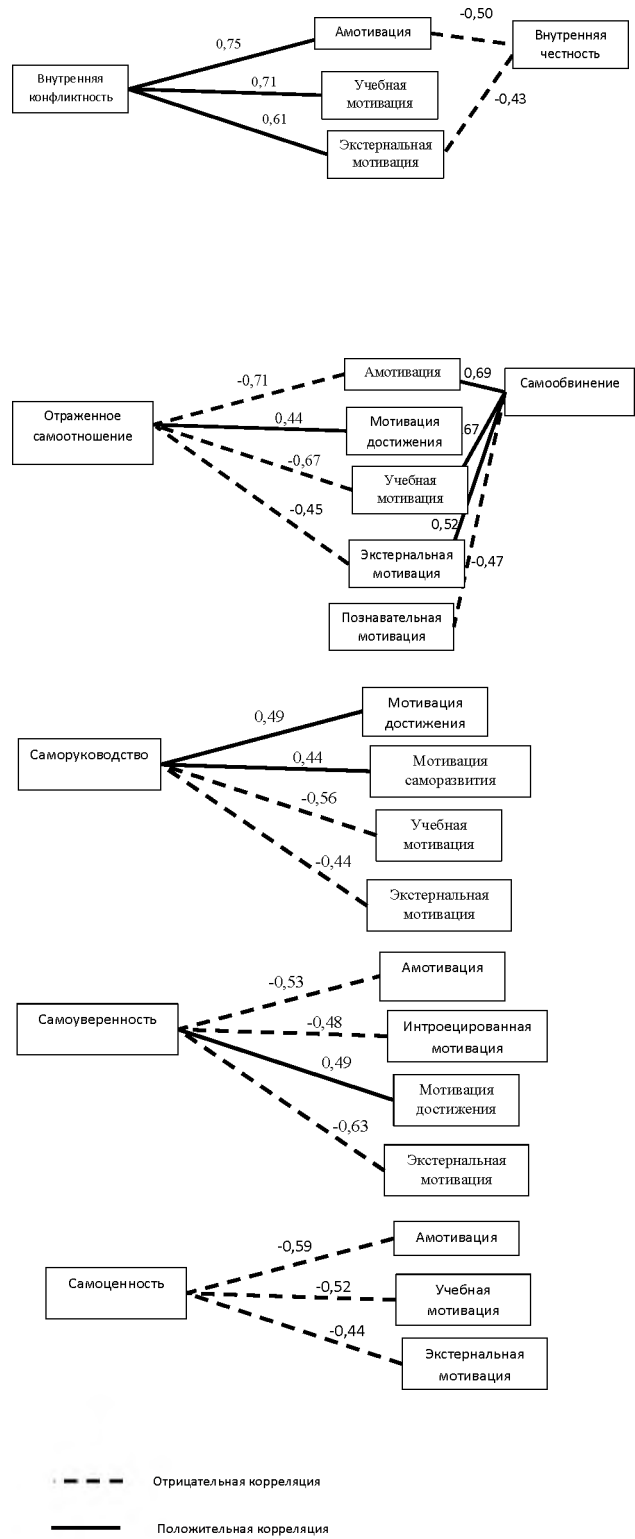


Рис. Статистически значимые взаимосвязи между параметрами самоотношения и мотивации у студентов дефектологического направления (критерий г-Спирмена)



Полученные результаты свидетельствуют о том, что при выраженности чрезмерной рефлексии собственных возможностей и критичного отношения к своим качествам, сопрягаемого с готовностью поставить себе в вину свои промахи и неудачи, у студентов-дефектологов наблюдается отсутствие интереса и снижение осмысленности учебной деятельности, которая регулируется посредством внешних стимулов (оценка и похвала родителей и учителей). При этом такие студенты стремятся к достижению высоких результатов в учебной деятельности. Кроме того, подобная критика и самообвинение сопровождается снижением интереса и удовольствия от самого процесса познания. В частности, высокая внутренняя конфликтность указывает на более высокие уровни амотивации и экстернальной мотивации. Высокий уровень амотивации при сохранении мотивации к учебным достижениям может говорить о том, что внутренние конфликты и неопределенности мешают студентам найти удовольствие в самом процессе учебы, что снижает их внутреннюю заинтересованность, но не лишает стремления к успеху из-за давления извне. Полученные данные, с одной стороны, являются парадоксальными и казалось бы идут вразрез с представленными в научных исследованиях результатами, свидетельствующими о положительной связи между рефлексией и учебной мотивацией [13; 38]. Однако, с другой стороны, наши результаты вскрывают важную закономерность, описанную во многих работах, посвященных рефлексии в метасистемном подходе [1; 2; 23; 24; 30]. Эта закономерность раскрывает зависимость между рефлексией и учебной мотивацией типа «Оптимум» – когда при низких и высоких значениях рефлексии наблюдается снижение мотивационной структуры учащихся. Следовательно, высокая рефлексия способствует не повышению, а понижению мотивации, вследствие «зарефлексированности» собственных способностей, чрезмерного критического отношения.

Выводы

Таким образом, в статье был проведен анализ фундаментальных психологических аспектов состояния человека, таких как самоотношение, мотивация и самооценка. По результатам исследования была выявлена прямая взаимосвязь самоотношения студентов дефектологического направления и их учебной мотивации. Так, данные показали значимую закономерность между повышенной рефлексией и вследствие этого пониженной мотивацией у студентов. Исходя из полученных данных, при рассматривании способов улучшения академической эффективности необходимо учитывать уровень рефлексии обучающихся и их самоотношение, которые прямо отражаются на их учебной деятельности. Важно понимать и осознавать не только данные закономерности, но и находить индивидуальный подход к каждому из студентов, что в конечном итоге может послужить значимым элементом улучшения результатов академической эффективности в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Карпов А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И., Зиновьева Л. В. Роль метакогнитивных стратегий в военно-профессиональной подготовке курсантов // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 354–366.
2. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 8–15.
3. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Влияние ролевой идентичности учащихся на мотивацию обучения // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2 (62). С. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2102.12>



4. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2020. № 1. С. 49–59.
5. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.* Социальная роль как фактор учебной мотивации кадетов // Современная реальность в социально-психологическом контексте – 2020: сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. С. 58–65.
6. *Adam E. K., Gunnar M. R., Tanaka A.* Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: mediator and moderator models // *Child Development*. 2004. Vol. 75, Issue 1. Pp. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00657>
7. *Ahami A., Mammad K., Azzaoui F. Z., Boulbaroud S., Rouim F. Z., Rusinek S.* Early maladaptive schemas, working memory and academic performances of Moroccan students // *Open Journal of Medical Psychology*. 2017. Vol. 6, Issue 6. Pp. 53–65. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>
8. *Andrade H. L.* Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning // H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.) *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge, 2009. Pp. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874851>
9. *Andrade H. L.* A critical Review of research on student self-assessment // *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 87, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
10. *Arnold E. G., Farber B. A., Geller J. D.* Changes in patients' self-representation over the course of psychotherapy // *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*. 2000. Vol. 28, Issue 3. Pp. 449–466. DOI: <https://doi.org/10.1521/jaap.1.2000.28.3.449>
11. *Bakermans-Kranenburg M. J., van Ijzendoorn M. H.* The first 10,000 adult attachment interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups // *Attachment & Human Development*. 2009. Vol. 11, Issue 3. Pp. 223–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>
12. *Bamber M., McMahon R.* Danger – early maladaptive schemas at work! The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2008. Vol. 15, Issue 2. Pp. 96–112. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.564>
13. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, Issue 2. Pp. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
14. *Banting L. K., Dimmock J. A., Lay B. S.* The role of implicit and explicit components of exerciser self-schema in the prediction of exercise behavior // *Psychology of Sport and Exercise*. 2009. Vol. 10, Issue 1. Pp. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.007>
15. *Beck J. S.* *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S135246581200094X>
16. *Biggs J. B., Tang C.* Teaching for quality learning at university: What the student does [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University (дата обращения: 29.09.2024).
17. *Borjali A., Bahramizadeh H., Eskandari H., Farrokhi N. A.* Psychological flexibility mediates the effect of early maladaptive schemas on psychopathology // *International Journal of Applied Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 3, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i4.15451>
18. *Bourke R.* Liberating the learner through self-assessment // *Cambridge Journal of Education*. 2016. Vol. 46, Issue 1. Pp. 97–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
19. *Brown G. T. L., Harris L. R.* Student Self-Assessment // *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publications, Inc. 2013. Pp. 367–393. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>



20. Chase P. A., Hilliard L. J., Geldhof G. J., Warren D. J., Lerner R. M. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43, Issue 6. Pp. 884–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
21. Chen S. Authenticity in context: being true to working selves // *Review of General Psychology*. 2019. Vol. 23, Issue 1. Pp. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000160>
22. Colthart I., Bagnall G., Evans A., Allbutt H., Haig A., Illing J., McKinstry B. The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME guide no. 10 // *Medical Teacher*. 2008. Vol. 30, Issue 2. Pp. 124–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590701881699>
23. Epstein R. M., Siegel D. J., Silberman J. Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators // *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2008. Vol. 28, Issue 1. Pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.149>
24. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments // S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. 2012. Pp. 763–782. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74, Issue 1. Pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
26. Heckhausen J., Heckhausen H. (Eds.) *Motivation and action*. 3rd ed. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821>
27. Hospel V., Galand B., Janosz M. Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 77, Issue 1. Pp. 37–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
28. Kessler R. C., McLaughlin K. A., Greif Green J. et al. Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys // *The British Journal of Psychiatry*. 2010. Vol. 197, Issue 5. Pp. 378–385. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>
29. Knight A. Using self-assessment to build self-efficacy and intrinsic motivation in athletes: A mixed methods Explanatory design on Female adolescent volleyball players // *The Qualitative Report*. 2020. Vol. 25, Issue 2. Pp. 320–346. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3737>
30. Ladd G. W., Dinella L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101, Issue 1. Pp. 190–206. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013153>
31. Lee A., Hankin B. L. Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2009. Vol. 38, Issue 2. Pp. 219–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
32. Lobbstaal J., van Vreeswijk M., Arntz A. Shedding light on schema modes: a clarification of the mode concept and its current research status // *Netherlands Journal of Psychology*. 2007. Vol. 63, Issue 3. Pp. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03061068>
33. Lumley M. N., Harkness K. L. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression // *Cognitive Therapy and Research*. 2007. Vol. 31, Issue 5. Pp. 639–657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9100-3>
34. Lyons-Ruth K., Dutra L., Schuder M. R., Bianchi I. From infant attachment disorganization to adult dissociation: relational adaptations or traumatic experiences? // *Psychiatric Clinics of North America*. 2006. Vol. 29, Issue 1. Pp. 63–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011>



35. Manning R. P., Dickson J. M., Palmier-Claus J., Cunliffe A., Taylor P. J. A systematic review of adult attachment and social anxiety // *Journal of the International Society for Affective Disorders*. 2017. Vol. 211, Issue 1. Pp. 44–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.020>
36. Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease // *The Journal of Experimental Education*. 2018. Vol. 86, Issue 4. Pp. 579–596. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
37. Neff K. D., Vonk R. Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself // *Journal of Personality*. 2009. Vol. 77, Issue 1. Pp. 23–50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
38. Neff K. D. The development and validation of a scale to measure self-compassion // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2, Issue 3. Pp. 223–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
39. Newmann F. M. Reducing student alienation in high schools: Implications of theory // *Harvard Educational Review*. 1981. Vol. 51, Issue 4. Pp. 546–564. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
40. Nikou S. A., Economides A. A. The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 55, Issue 1. Pp. 1241–1248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
41. Oyserman D. Self-concept and identity // Tesser A., Schwarz N. (Eds.) *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, 2001. Pp. 499–517. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch23>
42. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J. W. The future of student self-assessment: A Review of known unknowns and potential directions // *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28, Issue 4. Pp. 803–830. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
43. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self efficacy: Four meta-analyses // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22, Issue 1. Pp. 74–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
44. Quin D. Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review // *Review of Educational Research*. 2017. Vol. 87, Issue 2. Pp. 345–387. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
45. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
46. Scott A. Cognitive behavioural therapy and young people: an introduction [Электронный ресурс] // *The Journal of Family Health Care*. 2009. Vol. 19, Issue 3. Pp. 80–82. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645152/> (дата обращения: 29.09.2024).
47. Sheeran P., Orbell S. Self-schemas and the theory of planned behavior // *European Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 30, Issue 4. Pp. 533–550. DOI: [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:43.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:43.0.CO;2-F)
48. Siegel D. J. *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Co., 2007. 387 p.
49. Sinclair M. F., Christenson S. L., Lehr C. A., Anderson A. R. Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies // *The California School Psychologist*. 2003. Vol. 8, Issue 1. Pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
50. Sitzmann T., Ely K., Brown K. G., Bauer K. N. Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? // *Academy of Management Learning & Education*. 2010. Vol. 9, Issue 2. Pp. 169–191. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.9.2.zqr169>



51. Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development [Электронный ресурс] // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100, Issue 4. Pp. 765–781. URL: https://www.researchgate.net/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development (дата обращения: 29.09.2024).

52. Stefansson K. K., Gestsdottir S., Geldhof G. J., Skulason S., Lerner R. M. A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents // *International Journal of Behavioral Development*. 2016. Vol. 40, Issue 5. Pp. 471–480.

References

1. Karpov A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I., Zinovieva L. V. The role of metacognitive strategies in military-professional training of cadets. *Prospects of Science and Education*, 2021, no. 5 (53), pp. 354–366. (In Russian)

2. Karpova E. V. Motivational and anti-motivational factors of “flipped learning”. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 4 (115), pp. 8–15. (In Russian)

3. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. The influence of students’ role identity on learning motivation. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2021, no. 2 (62), pp. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2102.12> (In Russian)

4. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. Motivational and role models of socialization in adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 1, pp. 49–59. (In Russian)

5. Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B. Social role as a factor in the educational motivation of cadets. *Modern reality in the socio-psychological context – 2020: collection of scientific works*. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, pp. 58–65. (In Russian)

6. Adam E. K., Gunnar M. R., Tanaka A. Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: mediator and moderator models. *Child Development*, 2004, vol. 75, issue 1, pp. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00657>

7. Ahami A., Mammad K., Azzaoui F. Z., Boulbaroud S., Rouim F. Z., Rusinek S. Early maladaptive schemas, working memory and academic performances of Moroccan students. *Open Journal of Medical Psychology*, 2017, vol. 6, issue 6, pp. 53–65. DOI: <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>

8. Andrade H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, 2009, pp. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203874851>

9. Andrade H. L. A critical Review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 2019, vol. 87, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

10. Arnold E. G., Farber B. A., Geller J. D. Changes in patients’ self-representation over the course of psychotherapy. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 2000, vol. 28, issue 3, pp. 449–466. DOI: <https://doi.org/10.1521/jaap.1.2000.28.3.449>

11. Bakermans-Kranenburg M. J., van Ijzendoorn M. H. The first 10,000 adult attachment interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, 2009, vol. 11, issue 3, pp. 223–263. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>

12. Bamber M., McMahon R. Danger – early maladaptive schemas at work! The role of early maladaptive schemas in career choice and the development of occupational stress in health workers. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2008, vol. 15, issue 2, pp. 96–112. DOI: <https://doi.org/10.1002/cpp.564>



13. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84, issue 2, pp. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
14. Banting L. K., Dimmock J. A., Lay B. S. The role of implicit and explicit components of exerciser self-schema in the prediction of exercise behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 2009, vol. 10, issue 1, pp. 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.007>
15. Beck J. S. *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S135246581200094X>
16. Biggs J. B., Tang C. *Teaching for quality learning at university: What the student does* [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University (date of access: 29.09.2024).
17. Borjali A., Bahramizadeh H., Eskandari H., Farrokhi N. A. Psychological flexibility mediates the effect of early maladaptive schemas on psychopathology. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 2016, vol. 3, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i4.15451>
18. Bourke R. Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 2016, vol. 46, issue 1, pp. 97–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>
19. Brown G. T. L., Harris L. R. Student Self-Assessment. In: *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publications, Inc., 2013, pp. 367–393. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
20. Chase P. A., Hilliard L. J., Geldhof G. J., Warren D. J., Lerner R. M. Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, vol. 43, issue 6, pp. 884–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
21. Chen S. Authenticity in context: being true to working selves. *Review of General Psychology*, 2019, vol. 23, issue 1, pp. 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1037/gpr0000160>
22. Colthart I., Bagnall G., Evans A., Allbutt H., Haig A., Illing J., McKinstry B. The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME guide no. 10. *Medical Teacher*, 2008, vol. 30, issue 2, pp. 124–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590701881699>
23. Epstein R. M., Siegel D. J., Silberman J. Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2008, vol. 28, issue 1, pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.149>
24. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 2012, pp. 763–782. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, issue 1, pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
26. Heckhausen J., Heckhausen H. (Eds.). *Motivation and action*. 3rd ed., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821>
27. Hospel V., Galand B., Janosz M. Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 77, issue 1, pp. 37–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
28. Kessler R. C., McLaughlin K. A., Greif Green J., et al. Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO World Mental Health Surveys. *The British Journal of Psychiatry*, 2010, vol. 197, issue 5, pp. 378–385. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.080499>



29. Knight A. Using self-assessment to build self-efficacy and intrinsic motivation in athletes: A mixed methods Explanatory design on Female adolescent volleyball players. *The Qualitative Report*, 2020, vol. 25, issue 2, pp. 320–346. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3737>
30. Ladd G. W., Dinella L. M. Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, issue 1, pp. 190–206. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013153>
31. Lee A., Hankin B. L. Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2009, vol. 38, issue 2, pp. 219–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
32. Lobbstaël J., van Vreeswijk M., Arntz A. Shedding light on schema modes: a clarification of the mode concept and its current research status. *Netherlands Journal of Psychology*, 2007, vol. 63, issue 3, pp. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03061068>
33. Lumley M. N., Harkness K. L. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 2007, vol. 31, issue 5, pp. 639–657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9100-3>
34. Lyons-Ruth K., Dutra L., Schuder M. R., Bianchi I. From infant attachment disorganization to adult dissociation: relational adaptations or traumatic experiences? *Psychiatric Clinics of North America*, 2006, vol. 29, issue 1, pp. 63–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011>
35. Manning R. P., Dickson J. M., Palmier-Claus J., Cunliffe A., Taylor P. J. A systematic review of adult attachment and social anxiety. *Journal of the International Society for Affective Disorders*, 2017, vol. 211, issue 1, pp. 44–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.020>
36. Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 2018, vol. 86, issue 4, pp. 579–596. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
37. Neff K. D., Vonk R. Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 2009, vol. 77, issue 1, pp. 23–50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
38. Neff K. D. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003, vol. 2, issue 3, pp. 223–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
39. Newmann F. M. Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 1981, vol. 51, issue 4, pp. 546–564. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u8715t66t>
40. Nikou S. A., Economides A. A. The impact of paper-based, computer-based and mobile-based self-assessment on students' science motivation and achievement. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 55, issue 1, pp. 1241–1248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
41. Oyserman D. Self-concept and identity. In: Tesser A., Schwarz N., editors. *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, 2001, pp. 499–517. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch23>
42. Panadero E., Brown G. T. L., Strijbos J. W. The future of student self-assessment: A Review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 2016, vol. 28, issue 4, pp. 803–830. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
43. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 2017, vol. 22, issue 1, pp. 74–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>



44. Quin D. Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87, issue 2, pp. 345–387. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

45. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 61, issue 3, pp. 101–860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

46. Scott A. Cognitive behavioural therapy and young people: an introduction [Electronic resource]. *The Journal of Family Health Care*, 2009, vol. 19, issue 3, pp. 80–82. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645152/> (date of access: 29.09.2024).

47. Sheeran P., Orbell S. Self-schemas and the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 2000, vol. 30, issue 4, pp. 533–550. DOI: [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200007/08\)30:43.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200007/08)30:43.0.CO;2-F)

48. Siegel D. J. *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Co, 2007, 387 p.

49. Sinclair M. F., Christenson S. L., Lehr C. A., Anderson A. R. Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 2003, vol. 8, issue 1, pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03340894>

50. Sitzmann T., Ely K., Brown K. G., Bauer K. N. Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 2010, vol. 9, issue 2, pp. 169–191. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.9.2.zqr169>

51. Skinner E., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development [Electronic resource]. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, issue 4, pp. 765–781. URL: https://www.researchgate.net/publication/228484553_Engagement_and_Disaffection_as_Organizational_Constructs_in_the_Dynamics_of_Motivational_Development (date of access: 29.09.2024).

52. Stefansson K. K., Gestsdottir S., Geldhof G. J., Skulason S., Lerner R. M. A bifactor model of school engagement: Assessing general and specific aspects of behavioral, emotional and cognitive engagement among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2016, vol. 40, issue 5, pp. 471–480.

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Перевозкин Максим Сергеевич – студент 1 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

Information about the Author

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow, Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named



after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>, per@bk.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Effective Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Maksim S. Perevozkin – 1st Year Student, Direction “Special (Defectological) Education”, Profile “Special Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 14.10.2024

Одобрена после рецензирования: 10.12.2024

Принята к публикации: 17.12.2024

Received: 14.10.2024

Approved after peer review: 10.12.2024

Accepted for publication: 17.12.2024

