

Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся

Фомина Т.Г.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Е.В.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profstest@gmail.com

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования в рамках актуальной проблемы поиска психологических ресурсов субъективного благополучия школьников. Теоретическим основанием служил ресурсный подход к изучению осознанной саморегуляции достижения целей (В.И. Моросанова). Цель исследования состояла в определении вклада осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как ресурсов субъективного благополучия обучающихся 5-11 классов (N=718). Использовались опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова), а также методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) и «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (О.А. Сычев и др.). Установлено, что уровень развития осознанной саморегуляции и уровень школьной вовлеченности вносят значимый вклад в поддержание субъективного благополучия обучающихся в образовательной среде. Получены новые данные о том, что общий уровень развития осознанной саморегуляции и отдельные регуляторные компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) являются медиаторами влияния вовлеченности на школьное субъективное благополучие.

Расширяя понимание детерминант субъективного благополучия обучающихся, полученные результаты предоставляют новые аргументы в пользу ранее развитого представления о том, что осознанная саморегуляция как метаресурс не только вносит вклад в успешность решения различных жизненных проблем, но и усиливает влияние на нее других психологических ресурсов.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

В практическом плане результаты исследования обосновывают продуктивность психолого-педагогических интервенций, направленных на развитие осознанной саморегуляции и поддержание школьной вовлеченности как значимых ресурсов субъективной удовлетворенности образовательной средой обучающихся подросткового возраста.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; субъективное благополучие; школьная вовлеченность; ресурсный подход.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитаты: *Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 156–173. DOI:10.17759/psyedu.2024160310

Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students' Subjective Well-being

Tatiana G. Fomina

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafofomina@mail.ru

Elena V. Filippova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profest@gmail.com

Varvara I. Morosanova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

The results of an empirical study are presented within the framework of a topical problem of searching for psychological resources for the schoolchildren' subjective well-being. The resource approach to the study of conscious self-regulation (SR) of achieving goals (V.I. Morosanova) served as the theoretical basis for research. The study had its purpose to assess the contribution of conscious SR and school engagement as resources for the subjective well-being of the 5-11 grade students (N=718).

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

The study implemented the “Multidimensional scale of school engagement” (T.G. Fomina, V.I. Morosanova), Morosanova’s “Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire”, and “Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale” (O.A. Sychev et al.). It has been established that the level of conscious SR development and the level of school engagement make a significant contribution to maintaining the students’ subjective well-being in the educational environment. New data have been obtained to clarify that general level of conscious SR development and individual regulatory competencies (planning, modeling, programming, results evaluation) serve as the mediators of the school engagement influence on the students’ subjective well-being. Expanding the understanding of the determinants of students’ subjective well-being, the results obtained provide new arguments in favor of the previously developed idea that conscious SR as a meta-resource not only contributes to the success of solving various life problems, but also enhances the influence of other psychological resources on it. In practical terms, the study results substantiate the productivity of psychological and pedagogical interventions aimed at developing conscious SR and maintaining school engagement as significant resources for subjective satisfaction with the educational environment in adolescent students.

Keywords: conscious self-regulation; subjective well-being; school engagement; resource approach.

Funding. The reported study was funded by the Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

For citation: Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students’ Subjective Well-being. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173. DOI:10.17759/psyedu.2024160310 (In Russ.).

Введение

Выявление значимых ресурсов субъективного благополучия детей и подростков в образовательной среде остается актуальной задачей теоретических и прикладных исследований. Основной запрос к таким исследованиям состоит в том, чтобы выявить такие механизмы, которые, с одной стороны, являются универсальными для обучающихся разного возраста, а с другой – поддаются развитию в рамках реализации учебной деятельности. С этой точки зрения саморегуляция и школьная вовлеченность отвечают данным условиям. При этом развитие регуляторных компетенций предусмотрено образовательными стандартами, а школьная вовлеченность является внешним (видимым) индикатором академической мотивации, на который можно воздействовать в рамках педагогического взаимодействия.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении характера взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности и специфики их вклада в субъективное благополучие обучающихся в средней школе. В качестве теоретического

основания исследования выступает ресурсный подход к осознанной саморегуляции произвольной активности человека (В.И. Моросанова). Осознанная саморегуляция рассматривается как многоуровневая и динамическая система процессов, свойств и состояний, являющаяся инструментом инициации, поддержания произвольной активности и управления ею [3]. Структурно она представляет собой систему регуляторно-когнитивных компетенций в планировании целей, моделировании значимых условий их достижения, программировании действий, оценивании результатов, а также регуляторно-личностных свойств, таких как гибкость, надежность, настойчивость, ответственность. Ранее теоретически было обосновано и эмпирически подтверждено, что осознанная саморегуляция является метаресурсом: ее общий уровень и структурные компоненты вносят непосредственный значимый вклад в успешность достижения широкого спектра проблем жизнедеятельности; она также взаимосвязана с другими психологическими ресурсами, являясь фактором интеграции, модерации и медиации их влияния на достижение целей [3]. Применение этого подхода к анализу учебной деятельности позволяет анализировать ресурсную роль как общего уровня осознанной саморегуляции, так и отдельных регуляторных компетенций по отношению к широкому спектру значимых индикаторов учебной деятельности: мотивации, академической успешности, отношению к учению, психологическому благополучию [7].

Школьная вовлеченность выступает как многомерный конструкт, отражающий активное, направленное и устойчивое участие школьников в учебной деятельности, школьных делах, общении [18]. Выделяется три компонента вовлеченности: когнитивный, поведенческий, эмоциональный. Когнитивная вовлеченность отражает степень, в которой учащиеся используют сложные когнитивные и метакогнитивные стратегии при изучении учебных дисциплин. Поведенческая вовлеченность проявляется в дисциплинированности, соблюдении школьных правил, активном участии во всех формах учебной активности. Эмоциональная вовлеченность предполагает удовольствие от процесса получения знаний, положительные эмоциональные состояния, переживаемые в образовательной среде. Последние исследования обосновывают выделение еще одного компонента вовлеченности – социального. Вовлеченность в социальный контекст отражает качество участия обучающихся в различных социальных взаимодействиях со сверстниками и значимыми взрослыми в рамках образовательной системы в целом [31; 34].

На сегодня накоплен значительный эмпирический материал, свидетельствующий о значимой связи с субъективным благополучием обучающихся как саморегуляции [17; 25; 29], так и школьной вовлеченности [15; 36]. Значительно меньшее количество исследований конкретизируют особенности взаимосвязи всех трех переменных: благополучия, саморегуляции и вовлеченности. Вместе с тем актуальным трендом выступает изучение опосредствующих факторов во взаимосвязи школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции с благополучием школьников [15].

Ранее было показано, что осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим влияние школьной вовлеченности на успеваемость [1; 10]. Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и зависят от возраста обучающихся. Что касается субъективного благополучия, то здесь также получены данные о значимости саморегуляции в поддержании

благополучия детей и подростков [6; 24; 28]. Так, было показано, что активность в достижении значимой цели способствует формированию автономии и ведет к субъективным позитивным ощущениям; в то же время достигнутая цель формирует чувство самоэффективности. В свою очередь, решению субъективных эмоциональных и поведенческих проблем, возникающих в процессе достижения учебных целей, может способствовать актуализация регуляторных ресурсов, таких, например, как умение определять условия, значимые для достижения целей, и настойчивость в их достижении, своевременное оценивание и коррекция достигаемых результатов и пр. Есть основания полагать, что развитие таких компетенций будет способствовать субъективному благополучию. Многие исследователи отмечают, что технологии, направленные на формирование у подростков регуляторных компетенций, могут положительно влиять как на их психическое здоровье (улучшая эмоциональную регуляцию), так и на достижение личных и учебных целей [32].

В настоящем исследовании мы предполагали ответить на ряд вопросов:

- 1) Каковы особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности с субъективным благополучием обучающихся средней школы?
- 2) Каков совместный вклад осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие подростков?
- 3) Является ли уровень развития осознанной саморегуляции и отдельные регуляторные компетенции медиаторами во взаимосвязи школьной вовлеченности и субъективного благополучия?

Программа исследования

В исследовании приняли участие 718 обучающихся 5-8-ых классов общеобразовательных школ (52% – девочки) из трех регионов Российской Федерации; $M=12,54$ лет, $SD=1,16$.

Использовались следующие диагностические методики.

«Многомерная шкала школьной вовлеченности», адаптированная на русскоязычной выборке Т.Г. Фоминой, В.И. Моросановой [9; 34]. Методика включает утверждения, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Ликерта от 1 – «совсем не похоже на меня» до 5 – «очень похоже на меня». Опросник позволяет оценить четыре компонента школьной вовлеченности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) и аналогичные им компоненты школьной безучастности. Общий показатель вовлеченности/безучастности рассчитывается как сумма баллов по всем компонентам.

Опросная методика Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» [5] позволяет диагностировать как общий уровень развития осознанной саморегуляции (интегративный показатель), так и уровень развития отдельных регуляторных компетенций (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов), а также регуляторно-личностных свойств (надежности, гибкости, инициативности, ответственности).

«Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью – ШУДЖИ» [8] представляет собой русскоязычную адаптацию опросника MSLSS Е.С. Хьюбнера (авторы адаптации О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин, А.Н. Сиднева).

Удовлетворенность жизнью школьников оценивается по трем шкалам: «Семья» (удовлетворенность взаимоотношениями в семье), «Школа» (удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности) и «Я сам» (удовлетворенность самим собой, позитивное отношение к себе и мнениям других людей). Общий уровень благополучия рассчитывается как сумма баллов по всем шкалам.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 27.0 (описательная статистика, корреляционный, дисперсионный, регрессионный анализы). Медиаторный анализ выполнен с использованием программного пакета PROCESS, version 4 для SPSS, и реализован в соответствии с алгоритмами, предложенными К. Причером и Э. Хейесом [26].

Результаты

В контексте задач настоящего исследования на первом этапе были изучены взаимосвязи показателя удовлетворенности школой (школьное субъективное благополучие, $M=18,27$; $SD=5,17$) с характеристиками саморегуляции (общий уровень, отдельные регуляторные компетенции и свойства), а также школьной вовлеченности (общий уровень и ее четыре компонента). В табл. 1 приведены результаты корреляционного анализа.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляционный анализ показателей осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности с уровнем школьного субъективного благополучия (N=718)

Переменные	Описательная статистика		Школьное субъективное благополучие
	М	Станд. откл.	
Планирование	3,58	1,71	0,435**
Моделирование	3,34	1,76	0,217**
Программирование	3,68	1,66	0,265**
Оценка результата	2,95	1,71	0,244**
Гибкость	2,88	1,48	0,298**
Самостоятельность	3,05	1,58	0,333**
Надежность	3,08	1,63	0,328**
Ответственность	3,34	1,80	0,464**
Общий уровень саморегуляции	25,90	8,47	0,510**
Поведенческая вовлеченность	12,90	3,18	0,464**
Когнитивная вовлеченность	18,07	4,10	0,510**
Эмоциональная вовлеченность	18,32	4,13	0,517**
Социальная вовлеченность	17,70	4,22	0,474**
Общий уровень школьной вовлеченности	66,99	12,63	0,685**

Примечания: М – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, ** – корреляция

значима на уровне $p \leq 0,01$.

Корреляционный анализ, как и ожидалось, показал значимые взаимосвязи всех исследуемых переменных. При этом можно заметить, что школьная вовлеченность имеет более тесные связи с удовлетворенностью школой. Несмотря на то, что обозначенные феномены характеризуются определенной динамикой на протяжении школьного обучения, мы можем констатировать, что, независимо от возраста обучающихся, эти связи остаются достаточно стабильными. Данный факт также фиксируется во многих исследованиях [2; 35].

Вторая задача исследования решалась с помощью метода регрессионного анализа (табл. 2). Зависимой переменной выступал уровень удовлетворенности школой (школьное субъективное благополучие). Были построены две регрессионные модели. В первую модель в качестве независимых переменных (предикторов) были включены интегральные показатели уровня школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции соответственно. Вторая модель позволила проанализировать вклад частных показателей вовлеченности и осознанной саморегуляции (отдельных компонентов вовлеченности и регуляторных компетенций).

Таблица 2

**Значимые предикторы школьного субъективного благополучия обучающихся
 (N=715)**

Зависимая переменная	R ² (скорр.)	F	Значимые предикторы	β	Значимость p
Модель 1. Регрессионный анализ с включением интегральных показателей					
Школьное субъективное благополучие	0,469	316,76	Общий уровень школьной вовлеченности	0,554	0,000
			Общий уровень саморегуляции	0,200	0,000
Модель 2. Регрессионный анализ с включением частных показателей					
Школьное субъективное благополучие	0,525	199,529	Эмоциональная вовлеченность	0,532	0,000
			Поведенческая вовлеченность	0,163	0,000
			Планирование	0,143	0,000
			Оценивание результатов	0,075	0,005

Примечания: R²(скорр.) – коэффициент детерминации, F – критерий Фишера, β – стандартизированный регрессионный коэффициент.

Первая модель свидетельствует о значимом вкладе в школьное субъективное благополучие интегральных показателей вовлеченности и саморегуляции. Вторая модель демонстрирует, что в большей степени на показатель субъективного благополучия влияют эмоциональная и поведенческая вовлеченность, а также регуляторные компетенции

планирования и оценивания результатов. Можно также отметить, что процент объясненной дисперсии для второй модели выше, чем для первой. Частные показатели объясняют 52% в вариации зависимой переменной, в то время как интегральные показатели – 47%.

Решение третьей исследовательской задачи состояло в верификации гипотезы об опосредствующем влиянии уровня развития осознанной саморегуляции и отдельных регуляторных компетенций на взаимосвязь школьной вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся. Для этого использовался метод медиаторного анализа. Медиаторный анализ осуществлялся при помощи макроса PROCESS version 4 для SPSS. Использовалась модель с одним медиатором [20]. В нашем исследовании в качестве зависимой переменной рассматривался показатель школьного субъективного благополучия, медиаторами выступали отдельные регуляторные компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), регуляторно-личностные свойства (гибкость, самостоятельность, надежность) и общий уровень саморегуляции, а независимой переменной – компоненты школьной вовлеченности и также ее общий уровень. Выдвижение данной гипотезы обосновывается логикой ресурсного подхода к осознанной саморегуляции достижения целей, а также особенностями исследуемых конструктов. Акцент именно на такой направленности связей в медиаторном анализе в том числе продиктован уже полученными результатами и призван раскрыть действенные ресурсы школьного благополучия подростков. В результате анализа было проверено значительное количество медиаторных моделей, проведен сравнительный анализ медиаторных эффектов. В настоящей работе мы приводим те из них, в которых медиаторный эффект был наиболее выражен.

О наличии медиаторного эффекта, согласно алгоритму расчетов, говорит снижение регрессионного коэффициента независимой переменной при введении в модель медиатора, а также статистическая значимость коэффициента Собея. Более значительный медиаторный эффект зафиксирован для моделей, которые включали в качестве независимой переменной общий уровень вовлеченности и регуляторные характеристики, включая общий уровень саморегуляции. Именно для таких моделей в табл. 1 представлены результаты расчета теста Собея, а на рисунке приведена итоговая медиаторная модель с включением интегральных уровней и с указанием регрессионных коэффициентов.

Таблица 3

Статистические показатели медиаторных моделей

Медиаторная модель	Тест Собея	
	Z	p
Общий уровень вовлеченности – Общий уровень СР – Школьное благополучие	11,07	0,000
Общий уровень вовлеченности – Планирование – Школьное благополучие	9,93	0,000
Общий уровень вовлеченности – Моделирование – Школьное благополучие	4,28	0,000
Общий уровень вовлеченности – Программирование – Школьное благополучие	5,90	0,000
Общий уровень вовлеченности – Оценка результата – Школьное	4,89	0,000

благополучие		
--------------	--	--

Оценка медиаторных эффектов была произведена с помощью процедуры бутстрепа (N=5000). Эффекты считаются значимыми, если 95%-ые доверительные интервалы не включают ноль. Статистические показатели для модели с медиатором «общий уровень саморегуляции»: не прямой эффект влияния $ab=0,110$; $SE=0,023$; 95% CI [0,066, 0,157]; для модели с медиатором «планирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,04$; $SE=0,018$; 95% CI [0,005, 0,073]; для модели с медиатором «моделирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,04$; $SE=0,010$; 95% CI [0,019, 0,058]; для модели с медиатором «программирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,036]; для модели с медиатором «оценка результата»: не прямой эффект влияния $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,051].



Рис. Медиаторная модель влияния школьной вовлеченности на субъективное благополучие, опосредуемого общим уровнем саморегуляции

Проанализируем полученные результаты. Так, наиболее выраженный опосредствующий эффект наблюдается в тех моделях, где в качестве медиатора были включены общий уровень осознанной саморегуляции и регуляторная компетенция планирования. Планирование связано с осознанным выдвижением целей учебной деятельности. Именно цель направляет усилия, создает условия для проявления интереса и вовлеченности, формирует понимание того, для чего и зачем ученику необходимо включаться в решение учебных задач. Без цели вовлеченность может быть малопродуктивной, и, более того, – усилия обучающихся могут растрачиваться впустую. При этом субъективное благополучие является следствием как эффективных стратегий саморегуляции, так и школьной вовлеченности.

Обсуждение

В настоящем исследовании получены результаты, позволяющие раскрыть особенности взаимосвязи субъективного благополучия обучающихся средней школы с осознанной саморегуляцией и школьной вовлеченностью. В рамках поставленных задач выявлены значимые связи исследуемых феноменов, а также установлен вклад осознанной

саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие школьников. Современные исследования свидетельствуют о том, что различные проявления вовлеченности связаны с субъективным благополучием на уровне 0,31-0,40, при этом более тесная связь наблюдается для эмоционального компонента вовлеченности [28]. В настоящем исследовании получены аналогичные результаты. Ученые также говорят о том, что у подростков со сниженной поведенческой и эмоциональной вовлеченностью фиксируются более выраженные уровни стресса, рискованного поведения, нарушения психического здоровья [33]. В качестве объяснения данной взаимосвязи часто используется теория самодетерминации, согласно которой учебная деятельность будет в большей мере способствовать благополучию, если она удовлетворяет три базовые потребности детей: в автономии, в компетентности и связанности с другими. Не менее важным аспектом исследований является изучение направленности выявленной взаимосвязи. Здесь описывается три возможных варианта. Первый связан с тем, что субъективное благополучие способствует вовлеченности обучающихся. В первую очередь, это происходит благодаря позитивным эмоциям [21]. Второй вариант заключается в том, что школьная вовлеченность положительно предсказывает благополучие. Например, на выборке студентов показано, что более вовлеченные и заинтересованные в учебе студенты реже страдают от выгорания и депрессии. Наконец, третий вариант описывает взаимосвязь исходя из гипотезы «восходящей спирали» [19]: благополучие способствует развитию устойчивых ресурсов, которые, в свою очередь, приводят к более высоким уровням вовлеченности, она же способствует поддержанию благополучия и т.д.

Однако сегодня исследования в большей мере сконцентрированы на вопросе о том, какие ресурсы обучающихся одновременно поддерживают и вовлеченность, и благополучие. Согласно данным исследователей, в современных условиях развития образования саморегуляция становится ведущей компетенцией обучающихся, не только поддерживающей когнитивную сторону обучения, но и в значительной степени обеспечивающей школьную вовлеченность и благополучие. Важность развития регуляторных компетенций также прописана в современных образовательных стандартах, где они рассматриваются в качестве основы универсальных учебных действий. Вместе с тем таких работ пока немного, что обуславливает актуальность их проведения.

Вполне ожидаемым в контексте настоящего исследования оказался результат о наличии совместного значимого вклада саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие обучающихся. Исследования, в том числе и метаанализы, демонстрируют устойчивую связь саморегуляции как с вовлеченностью, так и с субъективным благополучием. Это обосновывает актуальность раскрытия ресурсной роли саморегуляции по отношению к широкому кругу значимых для успешного и благоприятного обучения характеристик. Показано, что подростки с высокой школьной вовлеченностью лучше учатся, характеризуются более продуктивными стратегиями обучения и самоорганизацией [16]. При этом, однако, не так просто ответить на вопрос, что из рассмотренного может исследоваться в качестве зависимой переменной. Ранее было показано, что осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим влияние на успеваемость школьной вовлеченности [1; 10]. Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и

зависят от возраста обучающихся. В настоящем исследовании впервые рассматриваются опосредствующие эффекты саморегуляции во взаимосвязи вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся. Общий уровень осознанной саморегуляции выступает более «сильным» медиатором, что представляется логичным и обоснованным. Процессы моделирования, программирования и оценивания результатов имеют не столь выраженный (хотя и значимый) медиаторный эффект. Стоит отметить, что разные регуляторные характеристики формируются гетерохронно в процессе обучения. Так, в частности, оценивание результатов предполагает сформированную способность к рефлексии собственных действий и, более того, – выраженную потребность анализировать собственные действия на предмет соответствия результатов поставленным задачам. Эти умения актуализируются, как правило, позднее остальных регуляторных компетенций, поэтому вероятно, что медиаторные эффекты могут модерироваться классом обучения. Пока немногочисленные лонгитюдные исследования в данной проблемной области свидетельствуют о том, что школьная вовлеченность/безучастность предсказывает отдаленные последствия для психологического благополучия, благоприятной адаптации, использования эффективных навыков преодоления трудностей [27]. Развитие осознанной саморегуляции особенно важно для подростков средней и старшей ступени обучения, где собственная инициатива и способности к самоорганизации являются как условием успешного обучения, так и существенным ресурсом удовлетворения потребности в автономии и компетентности [11; 22; 23]. Этот феномен особенно ярко проявился в период пандемии, когда большинство обучающихся учились дистанционно. Умения школьников регулировать свою учебную активность существенным образом сказались и на их вовлеченности, и на субъективном благополучии в изменившихся условиях образовательного процесса [29]. В настоящем исследовании менее выраженные медиаторные эффекты были обнаружены для регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность). Возможно, что особенности проявления данных регуляторных характеристик имеют большую вариативность в разных классах, поэтому их опосредствующее влияние на взаимосвязь вовлеченности и благополучия имеет смысл изучать при контроле контекстуальных факторов (например, отношения к изучаемым дисциплинам, мотивации, самооффективности и т.п.).

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность являются значимыми ресурсами субъективного благополучия обучающихся подросткового возраста в период обучения в средних и старших классах школы.
2. Общий уровень развития осознанной саморегуляции опосредствует влияние вовлеченности на субъективное благополучие школьников. Данный результат вносит значимый вклад в понимание того, что регуляторные компетенции не только обеспечивают успешность обучения, но и выступают действенными ресурсами благополучия подростков.
3. Полученные результаты вносят вклад в понимание детерминант субъективного благополучия обучающихся в образовательной среде. В практическом плане это обосновывает продуктивность психолого-педагогических интервенций, направленных на

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

развитие осознанной саморегуляции обучающихся и поддержание их школьной вовлеченности как значимых механизмов удовлетворенности образовательной средой.

Литература

1. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. Лункина М.В., Гордеева Т.О., Дирюгина Е.Г., Пшеничнюк Д.В. Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 3. С. 628–649. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649
3. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
4. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 58–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 2. С. 27–37.
6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Актуальные вопросы изучения осознанной саморегуляции как предиктора и медиатора взаимосвязи субъективного благополучия и академической успеваемости учащихся // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 1989–1995.
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601
9. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
10. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 4. С. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
11. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 30–42. DOI:10.17759/pse.2021260503

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

12. *Archambault I., Janosz M., Goulet M., Dupéré V., Gilbert-Blanchard O.* Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion // *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press, 2019. P. 13–29.
13. *Buzzai C., Sorrenti L., Costa S., Toffle M., Filippello P.* The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement // *School Psychology International*. 2021. Vol 42. № 5. P. 497–519. DOI:10.1177/01430343211017170
14. *Datu J.A.D., King R.B.* Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // *Journal of school psychology*. 2018. Vol. 69. P. 100–110. DOI:10.1016/j.jsp.2018.05.007
15. *Demirci I.* School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence // *Child Indicators Research*. 2020. Vol. 13. № 5. P. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
16. *Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A.* School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // *Sustainability*. 2021. Vol. 13. № 6. P. 3011. DOI:10.3390/su13063011
17. *Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V.* Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. № 3. P. 67. DOI:10.3390/bs10030067
18. *Fredricks J.A., Parr A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T., Brauer S.* What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study // *Journal of Adolescent Research*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 491–527. DOI:10.1177/0743558419830638
19. *Fredrickson B.L.* Positive emotions broaden and build // *Advances in experimental social psychology*. Academic Press. 2013. Vol. 47. P. 1–53. DOI:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
20. *Hayes A.F.* Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (3-rd ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2022. 494 p.
21. *Heffner A.L., Antaramian S.P.* The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 17. № 4. P. 1681–1701. DOI:10.1007/s10902-015-9665-1
22. *Liu X., Flick R.* The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China // *Journal of Education for Business*. 2019. Vol. 94. № 6. P. 408–417. DOI:10.1080/08832323.2018.1541855
23. *Molinari L., Mameli C.* Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency // *Social Psychology of Education*. 2018. Vol. 21. P. 157–172. DOI:10.1007/s11218-017-9410-1
24. *Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N.* Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol. 16. № 3. P. 168–188. DOI:10.11621/pir.2023.0312
25. *Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N.* The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective

- well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study // *Psychology in Russia State of the Art*. 2021. Vol. 14. № 3. P. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
26. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models // *Behavior research methods, instruments, & computers*. 2004. Vol. 36. P. 717–731. DOI:10.3758/BF03206553
27. Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J., Antaramian S. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning // *Psychology in the Schools*. 2008. Vol. 45. № 5. P. 419–431. DOI:10.1002/pits.20306
28. Rodriguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020 // *Sustainability*. 2022. Vol. 14. № 4. P. 2346. DOI:10.3390/su14042346
29. Salmela-Aro K., Tang X., Symonds J., Upadaya K. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020 // *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31. № 2. P. 256–272. DOI:10.1111/jora.12619
30. Stan M.M., Topală I.R., Necșoi D.V., Cazan A.-M. Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. P. 867122. DOI:10.3389/fpsyg.2022.867122
31. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis // *Educational Psychology*. 2022. Vol. 42. № 4. P. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
32. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis // *Health psychology review*. 2017. Vol. 11. № 1. P. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
33. Wang M.-T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school // *Adolescent Research Review*. 2020. Vol. 5. № 4. P. 419–433. DOI:10.1007/s40894-019-00115-z
34. Wang Y., Tian L., Huebner E. Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 56. P. 130–139. DOI:10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003
35. Wong Z.Y., Liem G.A.D., Chan M., Datu J.A.D. Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2023. Vol. 116. № 1. P. 48–75. DOI:10.1037/edu0000833

References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noi вовлеченности i akademicheskikh dostizhenii u sovremennykh podrostkov [Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407 (In Russ.).
2. Lunkina M.V., Gordeeva T.O., Diryugina E.G., Pshenichnyuk D.V. Kachestvo prepodavaniya kak prediktor uchebnoi вовлеченности, blagopoluchiya i uspevaemosti shkol'nikov [Teaching Quality as Predictor of Student Engagement, Well-Being and Performance]. *Vestnik*

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

- Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 628–649. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649 (In Russ.).
3. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2021. Vol. 1, pp. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
 4. Morosanova V.I. Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 3, no. 15, pp. 57–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).
 5. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SRPLAQ questionnaire]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 27–37. (In Russ.).
 6. Morosanova V.I., Fomina T.G. Aktual'nye voprosy izucheniya osoznannoi samoregulyatsii kak prediktora i mediatora vzaimosvyazi sub"ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti uchashchikhsya [Topical issues of the study of conscious self-regulation as a predictor and mediator of the relationship between subjective well-being and academic performance of students]. In Znakov V.V., Zhuravlev A.L. (eds.). *Psikhologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti [Human psychology as a subject of cognition, communication and activity]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 1989–1995. (In Russ.).
 7. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnykh tselei [Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving educational goals]. Moscow; Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2017. 380 p. (In Russ.).
 8. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
 9. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika “Mnogomernaya shkala shkol'noi vovlechnosti” [Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2020. Vol. 3, pp. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.092018230601 (In Russ.).
 10. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noi vovlechnosti i akademicheskoi uspehnosti uchashchikhsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly*

- ekonomiki [*Psychology. Journal of the Higher School of Economics*], 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-8462018230601 (In Russ.).
11. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30–42. DOI:10.17759/pse.20212605032018230601 (In Russ.).
 12. Archambault I., Janosz M., Goulet M., Dupéré V., Gilbert-Blanchard O. Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press, 2019, pp. 13–29.
 13. Buzzai C., Sorrenti L., Costa S., Toffle M., Filippello P. The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 2021. Vol. 42, no. 5, pp. 497–519. DOI:10.1177/01430343211017170
 14. Datu J.A.D., King R.B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 2018. Vol. 69, pp. 100–110. DOI:10.1016/j.jsp.2018.05.007
 15. Demirci I. School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 2020. Vol. 13, no. 5, pp. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
 16. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 2021. Vol. 13, no. 6, pp. 3011. DOI:10.3390/su13063011
 17. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067
 18. Fredricks J.A., Parr A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T., Brauer S. What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 491–527. DOI:10.1177/0743558419830638
 19. Fredrickson B.L. Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 2013. Vol. 47, pp. 1–53. DOI:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
 20. Hayes A.F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (3-rd ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2022. 494 p.
 21. Heffner A.L., Antaramian S.P. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17, no. 4, pp. 1681–1701. DOI:10.1007/s10902-015-9665-1
 22. Liu X., Flick R. The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 2019. Vol. 94, no. 6, pp. 408–417. DOI:10.1080/08832323.2018.1541855

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

23. Molinari L., Mameli C. Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 2018. Vol. 21, pp. 157–172. DOI:10.1007/s11218-017-9410-1
24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol. 16, no. 3, pp. 168–188. DOI:10.11621/pir.2023.0312
25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
26. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 2004. Vol. 36, pp. 717–731. DOI:10.3758/BF03206553
27. Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J., Antaramian S. Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 2008. Vol. 45, no. 5, pp. 419–431. DOI:10.1002/pits.20306
28. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 2346. DOI:10.3390/su14042346
29. Salmela-Aro K., Tang X., Symonds J., Upadyaya K. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 2021. Vol. 31, no. 2, pp. 256–272. DOI:10.1111/jora.12619
30. Stan M.M., Topală I.R., Necșoi D.V., Cazan A.-M. Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13, pp. 867122. DOI:10.3389/fpsyg.2022.867122
31. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 2022. Vol. 42, no. 4, pp. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
32. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 2017. Vol. 11, no. 1, pp. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
33. Wang M.-T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 2020. Vol. 5, no. 4, pp. 419–433. DOI:10.1007/s40894-019-00115-z
34. Wang Y., Tian L., Huebner E. Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 2019. Vol. 56, pp. 130–139. DOI:10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003
35. Wong Z.Y., Liem G.A.D., Chan M., Datu J.A.D. Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2023. Vol. 116, no. 1, pp. 48–75. DOI:10.1037/edu0000833

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

Информация об авторах

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proftest@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Information about the authors

Tatiana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Department of Psychology of Self-Regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Elena V. Filippova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proftest@gmail.com

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Получена 04.06.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 04.06.2024
Accepted 20.09.2024