

УДК 59.953.5

Олександр Володимирович Кобець,
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID: 0000-0002-9096-6313
kobezalex59@ukr.net

Лариса Арсеніївна Данилевич,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID: 0000-0002-2321-4285
lar62ko@gmail.com

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ

Представлено результати емпіричного дослідження у межах актуальної проблеми пошуку особистісних ресурсів суб'єктивного благополуччя школярів. Усвідомлена саморегуляція та шкільна залученість є значущими особистісними ресурсами суб'єктивного благополуччя учнів підліткового віку в період навчання у середніх і старших класах школи. Загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції опосередковує вплив залученості на суб'єктивне благополуччя школярів. Цей результат робить значущий внесок у розуміння того, що регуляторні компетенції не лише забезпечують успішність навчання, а й позиціонуються як дієві ресурси благополуччя підлітків.

Ключові слова: особистісні ресурси; усвідомлена саморегуляція; суб'єктивне благополуччя; шкільна залученість; ресурсний підхід.

Oleksandr Kobets,
PhD in Psychology, Professor of
the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University,
Uman, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9096-6313
kobezalex59@ukr.net

Larysa Danylevych,
PhD in Psychology, Associate Professor
of Psychology chair,
Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University,
Uman, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2321-4285
lar62ko@gmail.com

PERSONAL RESOURCES OF PUPILS' SUBJECTIVE WELL-BEING

The article presents the results of an empirical study within the framework of the topical issue of finding personal resources for the subjective well-being of schoolchildren. It is noted that the identification of significant personal resources of subjective well-being of children and adolescents in the educational environment remains an urgent task of theoretical and applied research. The main request for such research is to identify such mechanisms that, on the one hand, are universal for students of different ages, and on the other hand, are subject to development within the framework of educational activities. From this perspective, self-regulation and school engagement meet these conditions. At the same time, the development of regulatory competences is envisaged by educational standards, and school engagement is an external (visible) indicator of academic motivation that can be influenced through pedagogical interaction.

Conscious self-regulation and school involvement are significant personal resources of adolescent students' subjective well-being during their studies in middle and high school. The overall level of development of conscious self-regulation mediates the impact of involvement on the subjective well-being of schoolchildren. This result makes a significant contribution to the understanding that regulatory competences not only ensure academic success but are also positioned as effective resources for adolescents' well-being. The findings contribute to the understanding of the determinants of students' subjective well-being in the educational environment. In practical terms, this substantiates the effectiveness of psychological and pedagogical interventions aimed at developing students' conscious self-regulation and maintaining their school engagement as significant mechanisms of satisfaction with the educational environment.

Key words: *personal resources; conscious self-regulation; subjective well-being; school engagement; resource approach.*

Виявлення значущих особистісних ресурсів суб'єктивного благополуччя дітей і підлітків в освітньому середовищі залишається актуальним завданням теоретичних і прикладних досліджень. Основний запит до таких досліджень полягає у тому, щоб виявити такі механізми, які, з одного боку, є універсальними для учнів різного віку, а з іншого – піддаються розвитку у межах реалізації навчальної діяльності. З цього погляду саморегуляція і шкільна залученість відповідають цим умовам. При цьому розвиток регуляторних компетенцій передбачено освітніми стандартами, а шкільна залученість є зовнішнім (видимим) індикатором академічної мотивації, на який можна впливати у межах педагогічної взаємодії.

Раніше теоретично було обґрунтовано та емпірично підтверджено, що усвідомлена саморегуляція є метаресурсом: її загальний рівень і структурні компоненти роблять безпосередній значущий внесок в успішність досягнення широкого спектра проблем життєдіяльності; вона також взаємопов'язана з іншими психологічними ресурсами, будучи чинником інтеграції, модерації та медіації їхнього впливу на досягнення цілей. Застосування цього підходу до аналізу навчальної діяльності дозволяє аналізувати ресурсну роль як загального рівня усвідомленої саморегуляції, так і окремих регуляторних компетенцій стосовно широкого спектра значущих індикаторів навчальної діяльності: мотивації, академічної успішності, ставлення до навчання, психологічного благополуччя.

Шкільна залученість позиціонується як багатовимірний конструкт, що відображає активну, спрямовану і стійку участь школярів у навчальній діяльності, шкільних справах, спілкуванні. Виокремлюють три компоненти залученості: когнітивний, поведінковий, емоційний. Когнітивна залученість відображає ступінь, у якій учні використовують складні когнітивні та метакогнітивні стратегії під час вивчення навчальних дисциплін. Поведінкова залученість виявляється у дисциплінованості, дотриманні шкільних правил, активній участі в усіх формах навчальної активності. Емоційна залученість передбачає задоволення від процесу здобуття знань, позитивні емоційні стани, пережиті в освітньому середовищі. Останні дослідження обґрунтовують виокремлення ще одного компонента залученості – соціального. Залученість у соціальний контекст відображає якість участі учнів у різноманітних соціальних взаємодіях з однолітками та значущими дорослими у межах освітньої системи загалом [9]. На сьогодні накопичено значний емпіричний матеріал, що свідчить про значущий зв'язок із суб'єктивним благополуччям учнів як саморегуляції [8], так і шкільної залученості [7]. Значно менша кількість досліджень конкретизують особливості взаємозв'язку усіх трьох перемінних: благополуччя,

саморегуляції та залученості. Водночас актуальним трендом є вивчення опосередкованих чинників у взаємозв'язку шкільної залученості та усвідомленої саморегуляції із благополуччям школярів. Раніше було показано, що усвідомлена саморегуляція є чинником, що опосередковує вплив шкільної залученості на успішність. Встановлено, що медіаторні ефекти усвідомленої саморегуляції специфічні щодо різних компонентів залученості та залежать від віку учнів. Що стосується суб'єктивного благополуччя, то тут також отримано дані про значущість саморегуляції в підтримці благополуччя дітей і підлітків [5]. Так, було показано, що активність у досягненні значущої мети сприяє формуванню автономії та веде до суб'єктивних позитивних відчуттів; водночас досягнута мета формує відчуття самоефективності. Своєю чергою, розв'язанню суб'єктивних емоційних і поведінкових проблем, що виникають в процесі досягнення навчальних цілей, може сприяти актуалізація регуляторних ресурсів, таких, наприклад, як уміння визначати умови, значущі для досягнення цілей, та наполегливість у їхньому досягненні, вчасне оцінювання в коригування результатів, яких досягають, тощо. Є підстави вважати, що розвиток таких компетенцій сприятиме суб'єктивному благополуччю. Багато дослідників зазначають, що технології, спрямовані на формування у підлітків регуляторних компетенцій, можуть позитивно впливати як на їхнє психічне здоров'я (покращуючи емоційну регуляцію), так і на досягнення особистих і навчальних цілей [1].

Мета статті полягає у виявленні характеру взаємозв'язку усвідомленої саморегуляції та шкільної залученості як особистісних ресурсів, а також специфіки їхнього внеску у суб'єктивне благополуччя учнів середньої школи.

Теоретичною основою дослідження є ресурсний підхід до усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Усвідомлену саморегуляцію розглядають як багаторівневу і динамічну систему процесів, властивостей і станів, що є інструментом ініціації, підтримання довільної активності та управління нею. Структурно вона являє собою систему регуляторно-когнітивних компетенцій у плануванні цілей, моделюванні значущих умов їхнього досягнення, програмуванні дій, оцінюванні результатів, а також регуляторно-особистісних властивостей, таких як гнучкість, надійність, наполегливість, відповідальність. У дослідженні взяли участь 116 учнів 5-8-х класів загальноосвітніх шкіл (54 % – дівчатка); $M=12,44$ років, $SD=1,15$. Використовували такі діагностичні методики: «Багатовимірна шкала шкільної залученості», адаптована Т. Фоміною та В. Моросановою. Методика містить твердження, які оцінюються випробовуваними за 5-бальною шкалою Лікерта від 1 – «зовсім не схоже на мене» до 5 – «дуже схоже на мене». Опитувальник дозволяє оцінити чотири компоненти шкільної залученості (поведінковий, когнітивний, емоційний, соціальний) та аналогічні їм компоненти шкільної байдужості. Загальний показник залученості/безпричетності розраховується як сума балів за всіма компонентами. Опитувальна методика Моросанової «Стиль саморегуляції навчальної діяльності ССУД-М» дозволяє діагностувати як загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції (інтегративний показник), так і рівень розвитку окремих регуляторних компетенцій (планування цілей, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінювання результатів), а також регуляторно-особистісних властивостей (надійності, гнучкості, ініціативності, відповідальності). «Багатовимірна дитяча шкала задоволеності життям – ШУДЖИ» являє собою адаптацію опитувальника MSLSS Е. Хюбнера (в адаптації О. Сичова, Т. Гордєєвої, М. Лункіної, Є. Осіна, О. Сідневої). Задоволеність життям школярів оцінюється за трьома шкалами: «Сім'я» (задоволеність взаємовідносинами у сім'ї), «Школа» (задоволеність дітей шкільним життям з погляду підтримки їхніх інтересів і загального ставлення до школи та навчальної діяльності) і «Я сам» (задоволеність самим собою, позитивне ставлення до себе і думок інших людей). Загальний рівень благополуччя розраховується як сума балів за усіма шкалами.

Статистичне опрацювання даних здійснювалось за допомогою статистичного пакета SPSS 27.0 (описова статистика, кореляційний, дисперсійний, регресійний аналізи). Медіаторний аналіз виконано із використанням програмного пакета PROCESS, version 4 для SPSS, і реалізовано відповідно до алгоритмів, запропонованих К.Прічером і Е.Хейесом [4]. У контексті завдань цього дослідження на першому етапі було вивчено взаємозв'язки показника задоволеності школою (шкільне суб'єктивне благополуччя, $M=18,28$; $SD=5,18$) із характеристиками саморегуляції (загальний рівень, окремі регуляторні компетенції та властивості), а також шкільної залученості (загальний рівень та її чотири компоненти). У табл. 1 наведено результати кореляційного аналізу.

Таблиця 1

Описова статистика та кореляційний аналіз показників усвідомленої саморегуляції та шкільної залученості із рівнем шкільного суб'єктивного благополуччя (N=116)

Перемінні	Описова статистика		Шкільне суб'єктивне благополуччя
	М	Станд. відх.	
Планування	3,57	1,72	0,436**
Моделювання	3,33	1,75	0,216**
Програмування	3,69	1,65	0,266**
Оцінка результату	2,96	1,70	0,245**
Гнучкість	2,87	1,47	0,297**
Самостійність	3,06	1,59	0,334**
Надійність	3,07	1,62	0,329**
Відповідальність	3,36	1,81	0,465**
Загальний рівень саморегуляції	25,91	8,48	0,511**
Поведінкова залученість	12,89	3,17	0,463**
Когнітивна залученість	18,06	4,09	0,509**
Емоційна залученість	18,34	4,14	0,518**
Соціальна залученість	17,71	4,23	0,475**
Загальний рівень шкільної залученості	66,98	12,64	0,686**

Примітки: М – середнє арифметичне, SD - стандартне відхилення, ** – кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$.

Кореляційний аналіз, як і очікувалося, показав значущі взаємозв'язки усіх досліджуваних перемінних. При цьому можна помітити, що шкільна залученість має тісніші зв'язки із задоволеністю школою. Незважаючи на те, що зазначені феномени характеризуються певною динамікою впродовж шкільного навчання, можна констатувати, що, незалежно від віку тих, хто навчається, ці зв'язки залишаються досить стабільними. Цей факт також фіксується у багатьох дослідженнях [6].

Друге завдання дослідження розв'язували за допомогою методу регресійного аналізу (табл. 2). Залежною перемінною був рівень задоволеності школою (шкільне суб'єктивне благополуччя). Було побудовано дві регресійні моделі. До першої моделі як незалежні перемінні (предиктори) було включено інтегральні показники рівня шкільної залученості та усвідомленої саморегуляції відповідно. Ця модель свідчить про значущий внесок у шкільне суб'єктивне благополуччя інтегральних показників залученості та саморегуляції. Друга модель дозволила проаналізувати внесок часткових показників залученості та усвідомленої саморегуляції (окремих компонентів залученості та регуляторних компетенцій).

Таблиця 2

Значущі предиктори шкільного суб'єктивного благополуччя учнів (N=116)

Залежна перемінна	R2 (скор.)	F	Значущі предиктори	β	Значущість p
Модель 1. Регресійний аналіз із включенням інтегральних показників					
Шкільне суб'єктивне благополуччя	0,468	316,77	Загальний рівень шкільної залученості	0,553	0,000
			Загальний рівень саморегуляції	0,201	0,000
Модель 2. Регресійний аналіз із включенням часткових показників					
Шкільне суб'єктивне благополуччя	0,524	199,528	Емоційна залученість	0,531	0,000
			Поведінкова залученість	0,162	0,000
			Планування	0,144	0,000
			Оцінювання результатів	0,075	0,005

Примітки: R2 (скор.) – коефіцієнт детермінації, F – критерій Фішера, β – стандартизований регресійний коефіцієнт.

Ця модель демонструє, що більшою мірою на показник суб'єктивного благополуччя впливають емоційна та поведінкова залученість, а також регуляторні компетенції планування та оцінювання результатів. Можна також зазначити, що відсоток поясненої дисперсії для другої моделі вищий, ніж для першої. Часткові показники пояснюють 53 % у варіації залежної перемінної, тоді як інтегральні показники – 46 %.

Розв'язання третього дослідницького завдання полягало у верифікації гіпотези про опосередкований вплив рівня розвитку усвідомленої саморегуляції та окремих регуляторних компетенцій на взаємозв'язок шкільної залученості та суб'єктивного благополуччя учнів. Для цього використовувався метод медіаторного аналізу. Медіаторний аналіз здійснювався за допомогою макроса PROCESS version 4 для SPSS. Використовували модель з одним медіатором. У дослідженні як залежну перемінну розглядали показник шкільного суб'єктивного благополуччя, медіаторами виступали окремі регуляторні компетенції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів), регуляторно-особистісні властивості (гнучкість, самостійність, надійність) і загальний рівень саморегуляції, а незалежною перемінною – компоненти шкільної залученості та також її загальний рівень. Висування цієї гіпотези обґрунтовується логікою ресурсного підходу до усвідомленої саморегуляції досягнення цілей, а також особливостями досліджуваних конструктів. Акцент саме на такій спрямованості зв'язків у медіаторному аналізі, зокрема, продиктований вже отриманими результатами і покликаний розкрити дієві ресурси шкільного благополуччя підлітків. У результаті аналізу було перевірено значну кількість медіаторних моделей, проведено порівняльний аналіз медіаторних ефектів. У цій роботі наведено ті з них, у яких медіаторний ефект був найбільш виражений.

Про наявність медіаторного ефекту, згідно з алгоритмом розрахунків, свідчить зниження регресійного коефіцієнта незалежної перемінної при введенні у модель медіатора, а також статистична значущість коефіцієнта Собеля. Значніший медіаторний ефект зафіксовано для моделей, які містили як незалежну перемінну загальний рівень залученості та регуляторні характеристики, включно із загальним рівнем саморегуляції. Саме для таких моделей у табл. 3 подано результати розрахунку тесту Собеля. Оцінювання медіаторних ефектів було проведено за допомогою процедури бутстрепа (N=5000). Ефекти вважаються значущими, якщо 95 %-ві довірчі інтервали не включають нуль.

Таблиця 3

Статистичні показники медіаторних моделей

Медіаторна модель	Тест Собея	
	Z	p
Загальний рівень залученості - Загальний рівень СР - Шкільне благополуччя	11,08	0,000
Загальний рівень залученості - Планування - Шкільне благополуччя	9,94	0,000
Загальний рівень залученості - Моделювання - Шкільне благополуччя	4,29	0,000
Загальний рівень залученості - Програмування - Шкільне благополуччя	5,91	0,000
Загальний рівень залученості - Оцінка результату - Шкільне благополуччя	4,88	0,000

Статистичні показники для моделі із медіатором «загальний рівень саморегуляції»: непрямий ефект впливу $ab=0,111$; $SE=0,024$; 95 % CI [0,065, 0,156]; для моделі з медіатором «планування»: непрямий ефект впливу $ab=0,04$; $SE=0,017$; 95 % CI [0,005, 0,072]; для моделі з медіатором «моделювання»: непрямий ефект впливу $ab=0,04$; $SE=0,011$; 95 % CI [0,018, 0,057]; для моделі із медіатором «програмування»: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,009$; 95 % CI [0,010, 0,037]; для моделі із медіатором «оцінка результату»: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,011$; 95 % CI [0,012, 0,050].

Таблиця 4

Медіаторна модель впливу шкільної залученості на суб'єктивне благополуччя, опосередковане загальним рівнем саморегуляції

	Шкільна залученість	Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень	Шкільне суб'єктивне благополуччя
Шкільна залученість		0,57***	0,67***(0,54***)
Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень			0,52***

Так, найбільш виражений опосередковувальний ефект спостерігається у тих моделях, де як медіатор були включені загальний рівень усвідомленої саморегуляції та регуляторна компетенція планування. Планування пов'язане з усвідомленим висуванням цілей навчальної діяльності. Саме мета спрямовує зусилля, створює умови для прояву інтересу та залученості, формує розуміння того, для чого і навіщо учневі необхідно включитися у розв'язання навчальних завдань. Без мети залученість може бути малопродуктивною, і, більше того, зусилля учнів можуть витрачатися даремно. При цьому суб'єктивне благополуччя є наслідком як ефективних стратегій саморегуляції, так і шкільної залученості. Отримано результати, що дозволяють розкрити особливості взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя учнів середньої школи з усвідомленою саморегуляцією і шкільною залученістю. У межах поставлених завдань виявлено значущі зв'язки досліджуваних феноменів, а також встановлено внесок усвідомленої саморегуляції та шкільної залученості у суб'єктивне благополуччя школярів. Сучасні дослідження свідчать про те, що різні прояви залученості пов'язані із суб'єктивним благополуччям на рівні 0,31-0,40, при цьому більш тісний зв'язок спостерігається для емоційного компонента залученості [5]. У цьому дослідженні отримано аналогічні результати. Вчені також стверджують, що у підлітків зі зниженою поведінковою та емоційною залученістю фіксуються більш вираженими є рівні стресу, ризикованої поведінки, порушення психічного здоров'я [10]. Як пояснення цього взаємозв'язку часто використовують теорію самодетермінації, згідно з якою навчальна діяльність більшою мірою сприятиме благополуччю, якщо вона задовольняє три базові потреби дітей: в автономії, у компетентності та пов'язаності з іншими. Не менш важливим аспектом досліджень є

вивчення спрямованості виявленого взаємозв'язку. Тут описується три можливі варіанти. Перший пов'язаний з тим, що суб'єктивне благополуччя сприяє залученості учнів. Насамперед, це відбувається завдяки позитивним емоціям. Другий варіант полягає у тому, що шкільна залученість позитивно пророкує благополуччя. Більш залучені та зацікавлені у навчанні студенти рідше страждають від вигорання і депресії. Нарешті, третій варіант описує взаємозв'язок виходячи із гіпотези «висхідної спіралі» [3]: благополуччя сприяє розвитку стійких ресурсів, які, своєю чергою, призводять до вищих рівнів залученості, вона ж сприяє підтримці благополуччя тощо.

Однак сьогодні дослідження більшою мірою сконцентровані на питанні про те, які ресурси учнів одночасно підтримують і залученість, і благополуччя. Згідно із даними дослідників, у сучасних умовах розвитку освіти саморегуляція стає провідною компетенцією учнів, яка не лише підтримує когнітивний бік навчання, а й значною мірою забезпечує шкільну залученість і благополуччя. Важливість розвитку регуляторних компетенцій також прописана у сучасних освітніх стандартах, де вони розглядаються як основа універсальних навчальних дій. Водночас таких досліджень поки що небагато, що зумовлює актуальність їхнього виконання.

Цілком очікуваним у контексті цього дослідження виявився результат про наявність спільного значущого внеску саморегуляції та шкільної залученості у суб'єктивне благополуччя учнів. Дослідження, зокрема й метааналізи, демонструють стійкий зв'язок саморегуляції як із залученістю, так і з суб'єктивним благополуччям. Це обґрунтовує актуальність розкриття ресурсної ролі саморегуляції стосовно широкого кола значущих для успішного і сприятливого навчання характеристик. Показано, що підлітки із високою шкільною залученістю краще вчаться, характеризуються більш продуктивними стратегіями навчання і самоорганізацією [6]. При цьому, однак, не так просто відповісти на запитання, що із розглянутого може досліджуватися як залежна перемінна. Раніше було показано, що усвідомлена саморегуляція є чинником, що опосередковує вплив на успішність шкільної залученості. Встановлено, що медіаторні ефекти усвідомленої саморегуляції специфічні щодо різних компонентів залученості та залежать від віку учнів. У дослідженні розглядаються опосередковані ефекти саморегуляції у взаємозв'язку залученості та суб'єктивного благополуччя учнів. Загальний рівень усвідомленої саморегуляції є «сильнішим» медіатором, що видається логічним і обґрунтованим. Процеси моделювання, програмування та оцінювання результатів мають не настільки виражений (хоча і значущий) медіаторний ефект. Варто зазначити, що різні регуляторні характеристики формуються гетерохронно в процесі навчання. Так, зокрема, оцінювання результатів передбачає сформовану здатність до рефлексії власних дій і, понад те, – виражену потребу аналізувати власні дії на предмет відповідності результатів поставленим завданням. Ці вміння актуалізуються, як правило, пізніше за решту регуляторних компетенцій, тому ймовірно, що медіаторні ефекти можуть модеруватися класом навчання. Поки що нечисленні лонгітюдні дослідження у цій проблемній царині свідчать про те, що шкільна залученість/безпричетність пророкує віддалені наслідки для психологічного благополуччя, сприятливої адаптації, використання ефективних навичок подолання труднощів [2]. Розвиток усвідомленої саморегуляції особливо важливий для підлітків середнього та старшого ступеня навчання, де власна ініціатива та здібності до самоорганізації є як умовою успішного навчання, так і суттєвим ресурсом задоволення потреби в автономії та компетентності. Цей феномен особливо яскраво проявився у період пандемії, коли більшість учнів навчалися дистанційно. Вміння школярів регулювати власну навчальну активність істотно позначилися і на їхній залученості, і на суб'єктивному добробуті в умовах освітнього процесу, що змінилися. Констатуємо менш виражені медіаторні ефекти, які було виявлено для регуляторно-особистісних

властивостей (гнучкість, самостійність, надійність). Можливо, особливості прояву цих регуляторних характеристик мають більшу варіативність у різних класах, тому їхній опосередкований вплив на взаємозв'язок залученості та добробуту є сенс вивчати за умови контролю контекстуальних чинників (наприклад, ставлення до дисциплін, що вивчаються, мотивації, самоефективності тощо).

Теоретичним підґрунтям дослідження став ресурсний підхід до вивчення усвідомленої саморегуляції досягнення цілей. Встановлено, що рівень розвитку усвідомленої саморегуляції та рівень шкільної залученості роблять значущий внесок у підтримання суб'єктивного благополуччя учнів в освітньому середовищі. Отримано нові дані про те, що загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції та окремі регуляторні компетенції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів) є медіаторами впливу залученості на шкільне суб'єктивне благополуччя. Розширюючи розуміння детермінант суб'єктивного благополуччя учнів, отримані результати надають нові аргументи на користь раніше розвиненого уявлення про те, що усвідомлена саморегуляція як метаресурс не лише робить внесок в успішність розв'язання різноманітних життєвих проблем, а й посилює вплив на неї інших особистісних ресурсів. У практичному аспекті результати дослідження обґрунтовують продуктивність психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток усвідомленої саморегуляції та підтримання шкільної залученості як значущих особистісних ресурсів суб'єктивної задоволеності освітнім середовищем учнів підліткового віку.

REFERENCES

1. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis / van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E. K. & van Empelen (2017). *Health psychology review*. Vol. 11, 1, 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
2. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning / Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. & Antaramian, S. (2008). *Psychology in the Schools*. Vol. 45, 5, 419–431. DOI:10.1002/pits.20306
3. Fredrickson, B.L. (2013). Positive emotions broaden and build // *Advances in experimental social psychology*. Academic Press. Vol. 47, 1–53. DOI:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
4. Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*. Vol. 36, 717–731. DOI:10.3758/BF03206553
5. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020 / Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I. & Díaz-Freire, F.M. (2022). *Sustainability*. Vol. 14, 4, 23–46. DOI:10.3390/su14042346
6. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning / Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R. & Valle, A. (2021). *Sustainability*. Vol. 13, 6, 30–11. DOI:10.3390/su13063011
7. Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis / Wong, Z. Y., Liem, G.A.D., Chan, M. & Datu J. A. D. (2023). *Journal of Educational Psychology*. Vol. 116, 1, 48–75. DOI:10.1037/edu0000833
8. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020 / Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J. & Upadyaya, K. (2021). *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 31, 2, 256–272. DOI:10.1111/jora.12619
9. Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*. Vol. 42, 4, 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168

Подано до редакції: 11.02.2025.