

УДК 159.922

Олександр КОБЕЦЬ

доктор психологічних наук, професор,
Одеський державний університет внутрішніх справ,

<https://orcid.org/0000-0002-9096-6313>

e-mail: kobezalex59@ukr.net

Борис ЯКИМЧУК

кандидат психологічних наук, професор,
Уманський національний університет

<https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

e-mail: Boris18667@gmail.com

УСВІДОМЛЕНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ І ШКІЛЬНА ЗАЛУЧЕНІСТЬ ЯК РЕСУРСИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті презентується характер взаємозв'язку усвідомленої саморегуляції та шкільної залученості та специфіки їхнього вкладу і суб'єктивне благополуччя учнівської молоді. Усвідомлена саморегуляція і шкільна залученість є значущими ресурсами суб'єктивного благополуччя у підлітковому віці під час навчання у середніх і старших класах загальноосвітньої школи. Загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції опосередковує вплив залучення на суб'єктивне благополуччя школярів. Цей результат робить значний внесок у розуміння того, що регуляторні компетенції не лише забезпечують успішність навчання, а й є дієвими ресурсами добробуту підлітків. У практичному аспекті це обґрунтовує продуктивність психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток усвідомленої саморегуляції учнів та підтримку їхньої шкільної залученості як значущих механізмів задоволеності освітнім середовищем.

Ключові слова: усвідомлена саморегуляція; шкільна залученість; суб'єктивне благополуччя; ресурси; регуляторні компетенції; освітнє середовище.

Oleksandr KOBETS

Odessa State University of Internal Affairs

Borys YAKYMCHUK

Uman National University

AWARE SELF-REGULATION AND SCHOOL ENGAGEMENT AS RESOURCES FOR THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF STUDENT YOUTH

The article presents the nature of the relationship between conscious self-regulation and school involvement and the specifics of their contribution and the subjective well-being of student youth. The development of regulatory competences is provided by educational standards, and school involvement is an external (visible) indicator of academic motivation that can be influenced within the framework of pedagogical interaction. Perceived self-regulation and school engagement are significant resources of subjective well-being in adolescence during middle and high school education. Activity in achieving a significant goal contributes to the formation of autonomy and leads to subjective positive feelings; in addition, the achieved goal forms a sense of self-efficacy. In turn, solving subjective emotional and behavioral problems

arising in the process of achieving educational goals can be facilitated by the actualization of regulatory resources, such as, for example, the ability to determine conditions significant for achieving goals and persistence in their achievement, timely evaluation and correction of achieved results, etc. There are reasons to believe that the development of such competencies will contribute to subjective well-being. The general level of development of conscious self-regulation mediates the influence of engagement on the subjective well-being of schoolchildren. This result makes a significant contribution to the understanding that regulatory competencies not only ensure academic success, but are also effective resources for adolescent well-being. In a practical aspect, this substantiates the productivity of psychological and pedagogical interventions aimed at developing students' conscious self-regulation and supporting their school involvement as significant mechanisms of satisfaction with the educational environment.

Keywords: conscious self-regulation; school bullying; subjective well-being; resource; regulatory competences; educational environment.

<https://doi.org/10.31891/PT-2026-3-1>

Стаття надійшла до редакції / Received 11.06.2026

Прийнята до друку / Accepted 10.08.2026

Опубліковано / Published 27.08.2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© Олександр КОБЕЦЬ, Борис ЯКИМЧУК

Постановка проблеми у загальному вигляді

та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Виявлення значних ресурсів суб'єктивного благополуччя дітей і підлітків в освітньому середовищі залишається актуальним завданням теоретичних та прикладних досліджень. Основний запит до таких досліджень полягає у тому, щоб виявити такі механізми, які, з одного боку, є універсальними для молодих людей різного віку, а з іншого – піддається розвитку у межах реалізації навчальної діяльності. З цієї точки зору саморегуляція та 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 педагогічного взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

На сьогодні накопичено значний емпіричний матеріал, що свідчить про значний зв'язок із суб'єктивним благополуччям учнів як саморегуляції [16], і шкільної залученості [4]. Значно менша кількість досліджень конкретизують особливості взаємозв'язку усіх трьох перемінних: благополуччя, саморегуляції та залучення. Водночас актуальним трендом є вивчення опосередкуючих чинників у взаємозв'язку шкільної залученості та усвідомленої саморегуляції із благополуччям школярів [4]. 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 залучення і залежить від віку учнів. Щодо суб'єктивного благополуччя, то тут також отримано дані про значущість саморегуляції у підтримці благополуччя дітей та підлітків [15]. Так, було показано, що активність у досягненні значної мети сприяє формуванню автономії та веде до суб'єктивних позитивних відчуттів; до того ж досягнута мета формує почуття самоефективності. У свою чергу, вирішенню суб'єктивних емоційних і поведінкових проблем, що виникають в процесі досягнення навчальних цілей, може сприяти актуалізація регуляторних ресурсів, таких, наприклад, як вміння визначати умови, значущі для досягнення цілей, і наполегливість у їхньому досягненні, своєчасне оцінювання та корекція досягнутих результатів та ін. Є підстави вважати, що розвиток таких компетенцій сприятиме суб'єктивному благополуччю. Багато дослідників зазначають, що технології, створені задля формування у підлітків регуляторних компетенцій, можуть позитивно впливати як їхнє психічне здоров'я (покрашуючи емоційну регуляцію), так і на досягнення особистих і навчальних цілей [19].

Формулювання цілей статті

Мета статті – презентація характеру взаємозв'язку усвідомленої саморегуляції та шкільної залученості та специфіки їхнього вкладу і суб'єктивне благополуччя учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу

Теоретичною основою дослідження є ресурсний підхід до усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Усвідомлена саморегуляція розглядається як багаторівнева та динамічна система процесів, властивостей та станів, що є інструментом ініціації, підтримки довільної активності та управління нею. Структурно вона є системою регуляторно-когнітивних компетенцій у плануванні цілей, моделюванні значних умов їхнього досягнення, програмуванні дій, оцінюванні результатів, і навіть регуляторно-особистісних властивостей, як-от флексибільність, надійність, наполегливість, відповідальність. Раніше теоретично було обґрунтовано та емпірично підтверджено, що усвідомлена саморегуляція є метаресурсом: її загальний рівень та структурні компоненти роблять безпосередній значний внесок в успішність досягнення широкого спектру 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, і окремих регуляторних компетенцій стосовно широкому спектру значних індикаторів навчальної діяльності: мотивації, академічної успішності, до навчання, психологічного благополуччя.

Шкільна залученість постає як багатовимірний конструкт, який відбиває активну, спрямовану і стійку участь школярів у навчальній діяльності, шкільних справах, спілкуванні [6]. Виокремлюється три компоненти залучення: когнітивний, поведінковий, емоційний. Когнітивна залученість відображає ступінь, в якому учні використовують складні когнітивні та метакогнітивні стратегії щодо навчальних дисциплін. Поведінкова залученість проявляється у дисциплінованості, дотриманні шкільних правил, активній участі в усіх формах навчальної активності. Емоційна залучення передбачає задоволення від процесу отримання знань, позитивні емоційні стани, що переживаються в освітньому середовищі. Останні дослідження доводять виокремлення ще одного компонента залученості – соціального. Залучення до соціального контексту відображає якість участі у різних соціальних взаємодіях з однолітками і значущими дорослими у межах освітньої системи загалом [18; 21].

У цьому дослідженні намагались відповісти на низку питань: які особливості взаємозв'язку усвідомленої саморегуляції та шкільного залучення із суб'єктивним благополуччям учнів середньої школи? Який спільний внесок усвідомленої саморегуляції та шкільного залучення до суб'єктивного благополуччя підлітків? Чи є рівень розвитку усвідомленої саморегуляції та окремі регуляторні компетенції медіаторами у взаємозв'язку шкільного залучення та суб'єктивного благополуччя?

У дослідженні взяли участь 218 учнів 5-8 класів загальноосвітніх шкіл (48% – юнаки, 52% – юнки); $M=12,54$ років, $SD=1,16$. Використовувалися такі діагностичні методики: «Багатомірна шкала шкільного залучення», адаптована Т. Фоміною, В. Моросановою [21]. Методика містить твердження, які оцінюються випробуваними за 5-бальною шкалою Лікерта від 1 – «зовсім не схоже на мене» до 5 – «дуже схоже на мене». Опитувальник дозволяє оцінити чотири компоненти шкільного залучення (поведінковий, когнітивний, емоційний, соціальний) та аналогічні їм компоненти шкільної байдужості. Загальний показник залучення/байдужості розраховується як сума балів за усіма компонентами.

Опитувальна методика В. 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-особистості.

«Багатовимірна дитяча шкала задоволеності життям – Шуджі» є адаптацією опитувальника MSLSS Є. Хюбнера (автори адаптації О. Сичова, Т. Гордєєва, М. Лункіна, Є. Осіна, А. Сіднева). Задоволеність життям школярів оцінюється за трьома шкалами: «Сім'я» (задоволеність взаєминами у сім'ї), «Школа» (задоволеність дітей шкільним життям з т. з. підтримки їхніх інтересів та загального ставлення до школи та навчальної діяльності) та «Я сам» (задоволеність самим собою, позитивне ставлення до себе та думок інших людей). Загальний рівень благополуччя розраховується як сума балів за усі шкали.

Таблиця 1

1. Описова статистика та кореляційний аналіз показників усвідомленої саморегуляції та шкільного залучення з рівнем шкільного суб'єктивного благополуччя (N=218)

Перемінні	Описова статистика		Шкільне суб'єктивне благополуччя
	М	Стандартне відхилення	
Планування	3,58	1,71	0,435**
Моделювання	3,34	1,76	0,217**
Програмування	3,68	1,66	0,265**
Оцінка результату	2,95	1,71	0,244**
Гнучкість	2,88	1,48	0,298**
Самостійність	3,05	1,58	0,333**
Надійність	3,08	1,63	0,328**
Відповідальність	3,34	1,80	0,464**
Загальний рівень саморегуляції	25,90	8,47	0,510**
Поведінкова залученість	12,90	3,18	0,464**
Когнітивна залученість	18,07	4,10	0,510**
Емоційна залученість	18,32	4,13	0,517**
Соціальна залученість	17,70	4,22	0,474**
Загальний рівень шкільної залученості	66,99	12,63	0,685**

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

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою статистичного пакету SPSS 27.0 (описова статистика, кореляційний, дисперсійний, регресійний аналіз). Медіаторний аналіз виконано із використанням програмного пакету PROCESS, version 4 для SPSS, та

реалізований відповідно до алгоритмів, запропонованих К. Причером та Е. Хейсом [13].

У контексті завдань цього дослідження на першому етапі було вивчено взаємозв'язки показника задоволеності школою (шкільний суб'єктивний добробут, $M=18,27$; $SD=5,17$) із характеристиками саморегуляції (загальний рівень, окремі регуляторні компетенції та властивості), а також шкільної залученості (загальний рівень та її чотири компоненти). У табл. 1 подано результати кореляційного аналізу.

Кореляційний аналіз, як і очікувалося, показав значні 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 протягом шкільного навчання, можна констатувати, що, незалежно від віку ці зв'язки залишаються достатньо стабільними. Цей факт також фіксується у багатьох дослідженнях [22]. Друге завдання дослідження вирішувалося за допомогою методу регресійного аналізу (табл. 2).

Таблиця 2

2. Значущі предиктори шкільного суб'єктивного благополуччя учнів ($N=215$)

Залежна перемінна	R ² (скор.)	F	Значущі предиктори	β	Значущість р
Модель 1. Регресійний аналіз із включенням інтегральних показників					
Шкільне суб'єктивне благополуччя	0,469	316,76	Загальний рівень шкільної залученості	0,554	0,000
			Загальний рівень саморегуляції	0,200	0,000
Модель 2. Регресійний аналіз із включенням часткових показників					
Шкільне суб'єктивне благополуччя	0,525	199,529	Емоційна залученість	0,532	0,000
			Поведінкова залученість	0,163	0,000
			Планування	0,143	0,000
			Оцінювання результатів	0,075	0,005

Примітки: R^2 (скор.) – коефіцієнт детермінації, F – критерій Фішера, β – стандартизований регресійний коефіцієнт.

Залежною перемінною був рівень задоволеності школою (шкільний суб'єктивний добробут). Було побудовано дві регресійні моделі. До першої моделі як незалежні перемінні (предиктори) було включено інтегральні показники рівня шкільної залученості та усвідомленої саморегуляції відповідно. Друга модель дозволила проаналізувати внесок часткових показників залучення та усвідомленої саморегуляції (окремих компонентів залучення та регуляторних

компетенцій). Перша модель свідчить про значний внесок у шкільний суб'єктивний добробут інтегральних показників залучення та саморегуляції. Друга модель демонструє, що більшою мірою на показник суб'єктивного благополуччя впливають емоційне та поведінкове залучення, а також регуляторні компетенції планування та оцінювання результатів. Можна також відзначити, що відсоток поясненої дисперсії для другої моделі є вищим, ніж для першої. Часткові показники пояснюють 52% варіації залежної перемінної, тоді як інтегральні показники – 47%.

Вирішення третього дослідницького завдання полягало у верифікації гіпотези про опосередкований вплив рівня розвитку усвідомленої саморегуляції та окремих регуляторних компетенцій на взаємозв'язок шкільного залучення та суб'єктивного благополуччя учнів. Для цього використовувався метод медіаторного аналізу. Медіаторний аналіз здійснювався за допомогою макросу PROCESS version 4 для SPSS. Використовувалася модель із одним медіатором [8]. Як залежна перемінна розглядався показник шкільного суб'єктивного благополуччя, медіаторами були окремі регуляторні компетенції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів), регуляторно-особистісні властивості (гнучкість, самостійність, надійність) і загальний рівень саморегуляції, а незалежної перемінної – компоненти шкільної. Висунення цієї гіпотези обґрунтовується логікою ресурсного підходу до усвідомленої саморегуляції досягнення цілей, і навіть особливостями досліджуваних конструктів. Акцент саме на такій спрямованості зв'язків у медіаторному аналізі, зокрема, продиктований вже отриманими результатами та покликаний розкрити дієві ресурси шкільного благополуччя підлітків. Внаслідок аналізу було перевірено значну кількість медіаторних моделей, проведено порівняльний аналіз медіаторних ефектів. Наведено ті з них, у яких медіаторний ефект був найбільш вираженим.

Про наявність медіаторного ефекту, згідно з алгоритмом розрахунків, свідчить зниження регресійного коефіцієнта незалежної перемінної при введенні до моделі медіатора, а також статистична значущість коефіцієнта Собеля. Більш значний медіаторний ефект зафіксований для моделей, які містили як незалежну перемінну загальний рівень залученості та регуляторні характеристики, включаючи загальний рівень саморегуляції. Саме для таких моделей у табл. 3 подано результати розрахунку тесту Собеля, а у таблиці 4 подано підсумкову медіаторну модель із включенням інтегральних рівнів та із зазначенням регресійних коефіцієнтів.

Таблиця 3

3. Статистичні показники медіаторних моделей

Медіаторна модель	Тест Собеля	
	Z	p
Загальний рівень залученості – Загальний рівень СР – Шкільне благополуччя	11,07	0,000
Загальний рівень залученості – Планування – Шкільне благополуччя	9,93	0,000
Загальний рівень залученості – Моделювання – Шкільне благополуччя	4,28	0,000
Загальний рівень залученості – Програмування – Шкільне благополуччя	5,90	0,000
Загальний рівень залученості – Оцінка результату – Шкільне благополуччя	4,89	0,000

Оцінку медіаторних ефектів було здійснено за допомогою процедури бутстрепу (N=5000). Ефекти вважаються значущими, якщо 95% довірчі інтервали не містять нуля. Статистичні показники моделі із медіатором «загальний рівень саморегуляції»: непрямий ефект впливу $ab=0,110$; $SE=0,023$; 95% CI [0,066, 0,157]; для моделі із медіатором «планування»: непрямий ефект впливу $ab=0,04$; $SE=0,018$; 95% CI [0,005, 0,073]; для моделі із медіатором «моделювання»: непрямий ефект впливу $ab=0,04$; $SE=0,010$; 95% CI [0,019, 0,058]; для моделі із медіатором «програмування»: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,036]; для моделі із медіатором оцінка результату: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,051].

Таблиця 4

4. Медіаторна модель впливу шкільного залучення на суб'єктивне благополуччя, опосередкованого загальним рівнем саморегуляції

	Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень	Шкільна залученість	Шкільне суб'єктивне благополуччя
Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень	-	0,56**	0,51**
Шкільна залученість	0,56**	-	0,66*** (0,55***)
Шкільне суб'єктивне благополуччя	0,51**	0,66*** (0,55***)	-

Проаналізуємо отримані результати. Так, найбільш виражений опосередковий ефект спостерігається у тих моделях, де як медіатор було включено загальний рівень усвідомленої саморегуляції та регуляторну компетенцію планування. Планування пов'язано 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 включатись у вирішення навчальних завдань. Без мети залучення може бути малопродуктивним, і, більше того, – зусилля учнів можуть витрачатись даремно. При цьому суб'єктивне благополуччя є наслідком як ефективних стратегій саморегуляції, так і шкільної залученості.

У цьому дослідженні отримано результати, що дозволяють розкрити особливості взаємозв'язку суб'єктивного добробуту учнів з усвідомленою саморегуляцією та шкільною залученістю. У межах поставлених завдань виявлено значні зв'язки досліджуваних феноменів, а також встановлено внесок усвідомленої саморегуляції та шкільного залучення до суб'єктивного благополуччя школярів. Сучасні дослідження свідчать, що різні прояви залученості пов'язані із суб'єктивним благополуччям лише на рівні 0,31-0,40, більш тісний зв'язок спостерігається для емоційного компонента залученості [15]. У цьому дослідженні отримано аналогічні результати.

Вчені також стверджують, що у підлітків зі зниженою поведінковою та емоційною залученістю фіксуються більш виражені рівні стресу, ризикованої поведінки, порушення психічного здоров'я [20]. Як пояснення цієї взаємозв'язку часто використовується теорія самодетермінації, за 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 [9]. Другий варіант полягає у тому, що шкільна залученість позитивно передбачає благополуччя. Наприклад, на вибірці студентів показано, що більш залучені та зацікавлені у навчанні студенти рідше страждають від вигорання та депресії. Нарешті, третій варіант описує взаємозв'язок із гіпотези «висхідної спіралі» [7]: благополуччя сприяє розвитку стійких ресурсів, які, своєю чергою, призводять до вищих рівнів залучення, вона ж сприяє підтримці благополуччя тощо. Проте сьогодні дослідження більшою мірою сконцентровані на питанні, які ресурси учнів миттєво підтримують і залучення, і благополуччя. Згідно з даними дослідників, у сучасних умовах розвитку освіти саморегуляція стає провідною компетенцією учнів, які не лише підтримують когнітивну сторону навчання, але й значною мірою забезпечують шкільну залученість та благополуччя. Важливість розвитку регуляторних компетенцій також прописана у сучасних освітніх стандартах, де вони розглядаються як

основа універсальних навчальних дій. Водночас таких праць поки що небагато, що зумовлює актуальність їхнього проведення.

Цілком очікуваним у контексті цього дослідження виявився результат про наявність спільного значущого внеску саморегуляції та шкільного залучення до суб'єктивного благополуччя учнів. Дослідження, у т. ч. і метааналізи, демонструють стійкий зв'язок саморегуляції як із залученням, так і із суб'єктивним благополуччям. Це обґрунтовує актуальність розкриття ресурсної ролі саморегуляції по відношенню до широкого кола значущих для успішного та сприятливого навчання характеристик. Показано, що підлітки із високою шкільною залученістю краще навчаються, характеризуються продуктивнішими стратегіями навчання та самоорганізацією [5]. При цьому, однак, не так просто відповісти на питання, що із розглянутого може досліджуватися як залежна перемінна. Раніше було показано, що усвідомлена саморегуляція є чинником, що опосередковує вплив на успішність шкільного залучення. Встановлено, що медіаторні ефекти усвідомленої саморегуляції специфічні щодо різних компонентів залучення і залежить від віку учнів. У цьому дослідженні вперше розглядаються опосередковані ефекти саморегуляції у взаємозв'язку залученості та суб'єктивного благополуччя учнів. Загальний рівень усвідомленої саморегуляції є більш «сильним» медіатором, що є логічним та обґрунтованим. Процеси моделювання, програмування та оцінювання результатів мають не настільки виражений (хоча і значущий) медіаторний ефект. Різні регуляторні властивості формуються гетерохронно в процесі навчання. Так, зокрема, оцінювання результатів передбачає сформовану здатність до рефлексії власних дій і, більше того, – виражену потребу аналізувати власні дії щодо відповідності результатів поставленим завданням. Ці вміння актуалізуються, як правило, пізніше за інші регуляторні компетенції, тому ймовірно, що медіаторні ефекти можуть модеруватися класом навчання. Поки нечисленні лонгітюдні дослідження у цій проблемній галузі свідчать, що шкільна залученість/байдужість передбачає віддалені наслідки для психологічного благополуччя, сприятливої адаптації, використання ефективних навичок подолання труднощів [14]. Розвиток усвідомленої саморегуляції особливо важливий для підлітків середнього та старшого ступеня навчання, де власна ініціатива та здатність до самоорганізації є як умовою успішного навчання, так і суттєвим ресурсом задоволення потреби в автономії та компетентності [10; 11]. Цей феномен особливо яскраво проявився під час пандемії, коли більшість учнів навчалися дистанційно [12; 17]. Вміння школярів регулювати власну навчальну активність істотно позначилися і з їхньої

залученості, і суб'єктивному добробуту в умовах освітнього процесу [16]. У цьому дослідженні менш виражені медіаторні ефекти було виявлено для регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість, самостійність, надійність). Можливо, що особливості прояву цих регуляторних характеристик мають більшу варіативність у різних класах, тому їхній опосередковий вплив на взаємозв'язок залученості та благополуччя має сенс вивчати при контролі контекстуальних чинників (наприклад, ставлення до предметів, що вивчаються, мотивації, самоефективності тощо).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Усвідомлена саморегуляція і шкільне залучення є значущими ресурсами суб'єктивного благополуччя у підлітковому віці під час навчання у середніх і старших класах загальноосвітньої школи. Загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції опосередковує вплив залучення на суб'єктивне благополуччя школярів. Цей результат робить значний внесок у розуміння того, що регуляторні компетенції не лише забезпечують успішність навчання, а й є дієвими ресурсами добробуту підлітків. Отримані результати роблять внесок у розуміння детермінант суб'єктивного благополуччя в освітньому середовищі. У практичному аспекті це обґрунтовує продуктивність психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток усвідомленої саморегуляції учнів та підтримку їхньої шкільної залученості як значущих механізмів задоволеності освітнім середовищем.

References

1. Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., Gilbert-Blanchard, O. (2019). 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, 13–29.
2. Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M., Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42, 5, 497–519. DOI: <https://doi.org/10.1177/01430343211017170>
3. Datu, J. A. D., King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 69, 100–110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
4. Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 5 1573–1595. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
5. Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13, 6, 3011. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13063011>

6. Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M.-T., Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34, 5, 491–527. DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
7. Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 47, 1–53. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
8. Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (3-rd ed.). New York, NY: The Guilford Press. 494 p.
9. Heffner, A. L., Antaramian, S. P. (2016). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 4, 1681–1701. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
10. Liu, X., Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94, 6, 408–417. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
11. Molinari, L., Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21, 157–172. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1>
12. Oksana Kravchenko, Oleksandr Safin, Yevhen Potapchuk, Svitlana Bobrynova, Dariia Karpova. (2022). Psycho-emotional state of school children in conditions of quarantine limitations and distance learning. *Training, Education, and Learning Sciences*, 59, 260–267. <https://doi.org/10.54941/ahfe1002409>
13. Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36, 717–731. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
14. Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 5, 419–431. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
15. Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., Díaz-Freire, F. M. (2022). Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, 14, 4, 2346. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14042346>
16. Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., Upadaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31, 2, 256–272. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12619>
17. Stan, M. M., Topală, I. R., Necșoi, D. V., Cazan, A.-M. (2022). Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 13, 867122. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867122>
18. Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42, 4, 401–420. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
19. van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E. K., van Empelen. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 11, 1, 53–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1252934>
20. Wang, M.-T., Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 419–433. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
21. Wang, Y., Tian, L., Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal

reciprocal relations among elementary school students/ *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130–139. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003>

22. Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., Datu, J. A. D. (2023). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116, 1, 48–75. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000833>