

**УСВІДОМЛЕНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА НАВЧАЛЬНА ЗАЛУЧЕНІСТЬ
ЯК РЕСУРСИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ**

*Мороз Л. І. докторка психологічних наук,
професорка, професорка кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0003-2840-6689>*

Представлено результати емпіричного дослідження у межах актуальної проблеми пошуку психологічних ресурсів суб'єктивного благополуччя. Теоретичним підґрунтям є ресурсний підхід до вивчення усвідомленої саморегуляції досягнення цілей. Встановлено, що рівень розвитку усвідомленої саморегуляції та рівень навчальної залученості роблять значущий внесок у підтримання суб'єктивного благополуччя здобувачів в освітньому середовищі ЗВО. 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 суб'єктивне благополуччя здобувачів. Розширюючи розуміння детермінант суб'єктивного благополуччя здобувачів, 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 психологічних ресурсів. Результати дослідження обґрунтовують продуктивність психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток усвідомленої саморегуляції та підтримання навчальної залученості як значущих ресурсів суб'єктивної задоволеності освітнім середовищем юнацького віку.

Ключові слова: усвідомлена саморегуляція; суб'єктивне благополуччя; навчальна залученість; ресурсний підхід; психологічні ресурси.

Вступ. Виявлення значущих ресурсів суб'єктивного благополуччя здобувачів в освітньому середовищі ЗВО 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 здобувачів різного віку, а з іншого - піддаються розвитку у межах реалізації навчальної діяльності. З цього погляду саморегуляція і навчальна залученість відповідають цим умовам. При цьому розвиток регуляторних компетенцій передбачено освітніми стандартами, а навчальна залученість є зовнішнім (видимим) індикатором академічної мотивації, на який можна впливати у межах педагогічної взаємодії.

Теоретичним підґрунтям дослідження обрано 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 флексибільність, надійність, наполегливість, відповідальність. 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.

Навчальна залученість є багатовимірним конструктом, що відображає активну, спрямовану та стійку участь здобувачів у навчальній діяльності, спілкуванні (Fredricks J.A., Patг A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T.,

Brauer S., 2019). Виокремлюють три компоненти залученості: когнітивний, поведінковий, емоційний. Когнітивна залученість відображає ступінь, у якому здобувачі використовують складні когнітивні та метакогнітивні стратегії під час вивчення навчальних дисциплін. Поведінкова залученість виявляється у дисциплінованості, дотриманні правил ЗВО, 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 здобувачів у різноманітних соціальних взаємодіях з ровесниками та значущими дорослими у межах освітньої системи загалом (Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X., 2022; Wang Y., Tian L., Huebner E., 2019).

Теоретичне підґрунтя. На сьогодні накопичено значний емпіричний матеріал, що свідчить про значущий зв'язок із суб'єктивним благополуччям здобувачів як саморегуляції (Salmela - Aro K., Tang X., Symonds J., Upadaya K., 2021), так і навчальної залученості (Demirci I., 2020). Значно менша кількість досліджень конкретизує особливості взаємозв'язку усіх трьох перемінних: благополуччя, саморегуляції та залученості. Водночас актуальним трендом є вивчення опосередкованих чинників у взаємозв'язку навчальної залученості та усвідомленої саморегуляції із благополуччям здобувачів.

Раніше було показано, що усвідомлена саморегуляція є чинником, що опосередковує вплив навчальної залученості на успішність. Встановлено, що медіаторні ефекти усвідомленої саморегуляції специфічні щодо різних компонентів залученості та залежать від віку самих здобувачів. Що стосується суб'єктивного благополуччя, то тут також отримано дані про значущість саморегуляції у підтримці благополуччя (Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M., 2022). Так, було показано, що активність у досягненні значущої мети сприяє формуванню автономії та призводить 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 вміння визначати умови, значущі для досягнення цілей, та наполегливість в їхньому досягненні, вчасне оцінювання і 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 юнаків регуляторних компетенцій, можуть позитивно впливати як на їхнє психічне здоров'я (покращуючи емоційну регуляцію), так і на досягнення особистих і навчальних цілей (van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen, 2017).

Мета - визначення внеску усвідомленої саморегуляції та навчальної залученості як ресурсів суб'єктивного благополуччя здобувачів ЗВО.

Методи - опитування, тестування, методи математичної статистики.

Результати та обговорення. У дослідженні передбачалося відповісти на низку запитань: якими є особливості взаємозв'язку усвідомленої саморегуляції та навчальної залученості із суб'єктивним добробутом здобувачів; яким є спільний внесок усвідомленої саморегуляції та навчальної залученості у суб'єктивне благополуччя здобувачів; чи є рівень розвитку усвідомленої саморегуляції та окремі регуляторні компетенції медіаторами у взаємозв'язку навчальної залученості та суб'єктивного благополуччя?

У дослідженні взяли участь 118 здобувачів ЗВО (52% - юнки, 48% - юнаки); $M=12,53$ років, $SD=1,18$. Використовували такі діагностичні методики: «Багатовимірна шкала шкільної залученості» в адаптації Т.Фоміної та В.Моросанової (Wang Y., Tian L., Huebner E., 2019). Методика містить твердження, які випробовувані оцінюють за 5-бальною шкалою Лікерта від 1 - «зовсім не схоже на мене» до 5 - «дуже схоже на мене». Опитувальник дозволяє оцінити такі компоненти навчальної залученості - поведінковий, когнітивний, емоційний, соціальний, а також аналогічні їм компоненти навчальної байдужості. Загальний показник залученості/безпричетності розраховується як сума балів за усіма компонентами;

Опитувальна методика В.Моросанової «Стиль саморегуляції навчальної діяльності ССНД-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» являє собою адаптацію опитувальника MSLSS Е.Хюбнера. Задоволеність життям здобувачів оцінювалась за шкалами «Сім'я» (задоволеність взаємовідносинами у сім'ї), «Школа» (задоволеність навчальним життям з погляду підтримки їхніх інтересів і загального ставлення до ЗВО 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 здійснювали 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.Хейєсом (Preacher K.J., Hayes A.F., 2004).

У контексті завдань дослідження на першому етапі було вивчено взаємозв'язки показника задоволеності ЗВО (суб'єктивне благополуччя, $M=18,28$; $SD=5,15$) із характеристиками саморегуляції (загальний рівень, окремі регуляторні компетенції та властивості), а також навчальної залученості (загальний рівень та її чотири компоненти). У табл. 1 подано результати кореляційного аналізу.

Таблиця 1

Описова статистика та кореляційний аналіз показників усвідомленої саморегуляції та навчальної залученості з рівнем суб'єктивного благополуччя (N=118)

Перемінні	Описова статистика		Суб'єктивне благополуччя
	М	Станд. откл.	
Планування	3,57	1,70	0,434**
Моделювання	3,33	1,75	0,216**
Програмування	3,69	1,65	0,265**
Оцінка результату	2,96	1,72	0,245**
Гнучкість	2,87	1,49	0,297**
Самостійність	3,07	1,57	0,331**
Надійність	3,07	1,63	0,326**
Відповідальність	3,34	1,82	0,467**
Загальний рівень саморегуляції	25,88	8,49	0,511**
Поведінкова залученість	12,89	3,16	0,463**
Когнітивна залученість	18,09	4,12	0,511**
Емоційна залученість	18,34	4,14	0,517**
Соціальна залученість	17,71	4,22	0,474**
Загальний рівень навчальної залученості	66,97	12,64	0,687**

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

Кореляційний аналіз, як і очікувалося, показав значущі взаємозв'язки усіх досліджуваних перемінних. При цьому можна помітити, що навчальна залученість має тісніші зв'язки із задоволеністю ЗВО. Незважаючи на те, що означені феномени характеризуються певною динамікою впродовж навчання у ЗВО, можна констатувати, що, незалежно від віку

здобувачів, ці зв'язки залишаються достатньо стабільними. Цей факт також фіксується у багатьох дослідженнях (Wong Z.Y., Liem G.A.D., Chan M., Datu J.A.D., 2023 та ін.).

Друге завдання дослідження розв'язували за допомогою методу регресійного аналізу (табл. 2).

Значущі предиктори суб'єктивного благополуччя здобувачів (N=115)

Залежна перемінна	R ² (скор.)	F	Детермінанти	β	Значущість р
Модель 1. Регресійний аналіз з включенням інтегральних показників					
Суб'єктивне благополуччя	0,468	316,78	Загальний рівень навчальної залученості	0,552	0,000
			Загальний рівень саморегуляції	0,201	0,000
Модель 2. Регресійний аналіз з включенням часткових показників					
Суб'єктивне благополуччя	0,524	199,528	Емоційна залученість	0,531	0,000
			Поведінкова залученість	0,161	0,000
			Планування	0,145	0,000
			Оцінювання результатів	0,077	0,005

Примітка: R² (скориговане) - коефіцієнт детермінації, F - критерій Фішера, β - стандартизований регресійний коефіцієнт.

Залежною перемінною був рівень задоволеності ЗВО (суб'єктивне благополуччя). Було побудовано дві регресійні моделі. У першу модель як незалежні перемінні було включено інтегральні показники рівня навчальної залученості та усвідомленої саморегуляції відповідно. Друга модель дозволила проаналізувати внесок часткових показників залученості та усвідомленої саморегуляції (окремих компонентів залученості та регуляторних компетенцій).

Перша модель свідчить про значущий внесок у суб'єктивне благополуччя інтегральних показників залученості та саморегуляції. Друга 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 52% у варіації залежної перемінної, тоді як інтегральні показники - 47%.

Розв'язання третього дослідницького завдання полягало у верифікації гіпотези про опосередкований вплив рівня розвитку усвідомленої саморегуляції та окремих регуляторних компетенцій на взаємозв'язок навчальної залученості та суб'єктивного благополуччя здобувачів. Для цього використовувався метод медіаторного аналізу. Медіаторний аналіз здійснювався за допомогою макроса PROCESS version 4 для SPSS. Використовувалася модель з одним медіатором (Hayes A.F., 2022). Як залежну

змінну розглядали показник 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 змінною - компоненти навчальної залученості, а 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 в т. ч. продиктований уже отриманими результатами і покликаний розкрити дієві ресурси благополуччя здобувачів. У результаті аналізу було перевірено значну кількість медіаторних моделей, проведено порівняльний аналіз медіаторних ефектів. У цій роботі наводяться ті з них, у яких медіаторний ефект був найбільш виражений.

Про наявність медіаторного ефекту, згідно з алгоритмом розрахунків, свідчить зниження регресійного коефіцієнта незалежної змінної при введенні в модель медіатора, а також статистична значущість коефіцієнта Собеля. Значніший медіаторний ефект зафіксовано для моделей, які включали як незалежну змінну загальний рівень залученості та регуляторні характеристики, включно із загальним рівнем саморегуляції. Саме для таких моделей у табл. 1 подано результати розрахунку тесту Собеля, а на рисунку наведено підсумкову медіаторну модель із включенням інтегральних рівнів і із зазначенням регресійних коефіцієнтів.

Статистичні показники медіаторних моделей

Медіаторна модель	Тест Собея	
	Z	p
Загальний рівень залученості – Загальний рівень саморегуляції – Благополуччя	11,07	0,000
Загальний рівень залученості – Планування – Благополуччя	9,93	0,000
Загальний рівень залученості – Моделювання – Благополуччя	4,28	0,000
Загальний рівень залученості – Програмування – Благополуччя	5,90	0,000
Загальний рівень залученості – Оцінка результату – Благополуччя	4,89	0,000

Оцінювання медіаторних ефектів було проведено за допомогою процедури бутстрепа (N=5000). Ефекти вважаються значущими, якщо 95%-ві довірчі інтервали не включають нуль. Статистичні показники для 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 з медіатором «моделювання»: непрямий ефект впливу $ab=0,04$; $SE=0,010$; 95% CI [0,019, 0,058]; для моделі з медіатором «програмування»: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,036]; для моделі з медіатором «оцінка результату»: непрямий ефект впливу $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,051].

Таблиця 4

Медіаторна модель впливу навчальної залученості на суб'єктивне благополуччя, опосередкованого загальним рівнем саморегуляції

	Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень	Навчальна залученість	Суб'єктивне благополуччя
Усвідомлена саморегуляція, загальний рівень		0,56	0,51
Навчальна залученість	0,56		0,66 (0,55)
Суб'єктивне благополуччя	0,51	0,66 (0,55)	

Найвираженіший опосередкований ефект спостерігається у тих моделях, де як медіатор були включені загальний рівень усвідомленої саморегуляції та регуляторна компетенція планування. Планування пов'язане з усвідомленим висуненням цілей навчальної діяльності. Саме мета спрямовує зусилля, створює умови для прояву інтересу та залученості, формує розуміння того, для чого і навіщо здобувачеві необхідно включатися у розв'язання навчальних завдань. Без мети залученість може бути малопродуктивною, і, більше того, - зусилля здобувачів можуть витрачатися даремно. При цьому суб'єктивне благополуччя є наслідком як ефективних стратегій саморегуляції, так і навчальної залученості.

У дослідженні отримано результати, що дозволяють розкрити особливості взаємозв'язку суб'єктивного добробуту здобувачів ЗВО з усвідомленою саморегуляцією та навчальною залученістю. У межах поставлених завдань виявлено значущі зв'язки досліджуваних феноменів, а також встановлено внесок усвідомленої саморегуляції та навчальної залученості у суб'єктивне благополуччя здобувачів. 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 (Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M., 2022). Вчені також стверджують, що у здобувачів зі зниженою поведінковою та емоційною залученістю фіксуються більш виражені рівні стресу, ризикованої поведінки, порушення психічного здоров'я (Wang M.-T., Hofkens T.L., 2020). Як пояснення цього взаємозв'язку часто використовують теорію самодетермінації, згідно з якою навчальна діяльність більшою мірою сприятиме благополуччю, якщо вона задовольняє три базові потреби: 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 здобувачів. Насамперед, це відбувається завдяки позитивним емоціям (Heffner A.L., Antaramian S.P., 2016). Другий

варіант полягає у тому, що навчальна залученість позитивно зумовлює благополуччя. Наприклад, на вибірці здобувачів показано, що більш залучені та зацікавлені у навчанні з них рідше страждають від вигорання та депресії. Нарешті, третій варіант описує взаємозв'язок, виходячи із гіпотези «висхідної спіралі» (Fredrickson B.L., 2013): благополуччя сприяє розвитку стійких ресурсів, які, своєю чергою, призводять до вищих рівнів залученості, вона ж сприяє підтримці благополуччя тощо.

Проте сьогодні дослідження більшою мірою сконцентровані на питанні про те, які ресурси здобувачів одномоментно підтримують і залученість, і благополуччя. Згідно з даними дослідників, за сучасних умов розвитку освіти саморегуляція стає провідною компетенцією здобувачів, яка не тільки підтримує когнітивний бік навчання, а й значною мірою забезпечує навчальну залученість і благополуччя. Важливість розвитку регуляторних компетентностей 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 виявився результат про наявність спільного значущого внеску саморегуляції та навчальної залученості у суб'єктивне благополуччя здобувачів. 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 здобувачі із високою навчальною залученістю краще вчаться, характеризуються більш продуктивними стратегіями навчання і самоорганізацією (Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A., 2021). 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 навчальної залученості. Встановлено, що медіаторні ефекти усвідомленої саморегуляції специфічні щодо

різних компонентів залученості та залежать від віку здобувачів. Нами розглядаються опосередковані ефекти саморегуляції у взаємозв'язку залученості та суб'єктивного благополуччя здобувачів. 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 курсом навчання. Поки що нечисленні лонгітюдні дослідження у цій проблемній сфері свідчать про те, що навчальна залученість/безпричетність пророкує віддалені наслідки для психологічного благополуччя, сприятливої адаптації, використання ефективних навичок подолання труднощів (Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J., Antaramian S., 2008). Розвиток усвідомленої саморегуляції є особливо важливим для здобувачів старших курсів, де власна ініціатива та здібності до самоорганізації є як умовою успішного навчання, так і суттєвим ресурсом задоволення потреби в автономії та компетентності (Liu X., Flick R., 2019; Molinari L., Mameli C., 2018). Цей феномен особливо яскраво проявився у період пандемії, коли більшість здобувачів навчалися дистанційно. Вміння здобувачів регулювати власну навчальну активність суттєво позначилися і на їхній залученості, і на суб'єктивному добробуті в умовах освітнього процесу, що змінилися (Salmela - Aro K., Tang X., Symonds J., Upadaya K., 2021). Можна констатувати виявлені менш виражені медіаторні ефекти для регуляторно-особистісних властивостей (флексибільність, самостійність, надійність). Можливо, що особливості прояву цих регуляторних характеристик мають більшу варіативність на різних курсах, 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).

Висновки. Усвідомлена саморегуляція та навчальна залученість є значущими ресурсами суб'єктивного благополуччя здобувачів ЗВО. Загальний рівень розвитку усвідомленої саморегуляції опосередковує вплив залученості на їхнє суб'єктивне благополуччя. Цей результат робить значущий внесок у розуміння того, що

регуляторні компетенції не лише забезпечують успішність навчання, а й є дієвими ресурсами благополуччя здобувачів. Отримані результати роблять внесок у розуміння детермінант суб'єктивного благополуччя здобувачів в освітньому середовищі ЗВО. У практичному аспекті це обґрунтовує продуктивність психолого-педагогічних інтервенцій, спрямованих на розвиток свідомої саморегуляції здобувачів і підтримання їхньої навчальної залученості як значущих механізмів задоволеності освітнім середовищем ЗВО.

Список використаних джерел

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: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: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: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: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:10.1177/0743558419830638
7. Fredrickson B.L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press. 2013, 47, 1–53. DOI: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: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: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:10.1007/s11218-017-9410-1
12. 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:10.3758/BF03206553
13. 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:10.1002/pits.20306
14. 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:10.3390/su14042346
15. 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:10.1111/jora.12619
16. 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:10.3389/fpsyg.2022.867122

17. 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:10.1080/01443410.2022.2033168
18. 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:10.1080/17437199.2016.1252934
19. 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:10.1007/s40894-019-00115-z
20. 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:10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003
21. 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:10.1037/edu0000833

Summary

CONSCIOUS SELF-REGULATION AND LEARNING ENGAGEMENT AS RESOURCES OF STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING

Moroz L. Doctor of Psychological Sciences,
Full Professor, Professor of Psychology Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Introduction. Identification of significant resources of students' subjective well-being in the educational environment of higher education institutions remains an urgent task of theoretical and applied research. The main request for such research is to identify 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 the implementation of learning activities. From this perspective, self-regulation and learning engagement meet these conditions. At the same time, the development of regulatory competences is envisaged by educational standards, and learning engagement is an external (visible) indicator of academic motivation that can be influenced by pedagogical interaction.

The purpose is to determining the contribution of conscious self-regulation and learning engagement as resources of subjective well-being of university students.

Methods - surveys, testing, methods of mathematical statistics.

Originality. Conscious self-regulation and academic engagement are significant resources for the subjective well-being of university students. The overall level of development of conscious self-regulation mediates the impact of engagement on their subjective well-being. This result makes a significant contribution to the understanding that regulatory competences not only ensure academic success but also are effective resources for the well-being of students.

Conclusion. The obtained results contribute to the understanding of the determinants of the subjective well-being of students in the educational environment of higher education institutions. In practical terms, this substantiates the effectiveness of psychological and pedagogical interventions aimed at developing students' conscious self-regulation and maintaining their learning engagement as significant mechanisms of satisfaction with the educational environment of a higher education institution.

Keywords: conscious self-regulation; subjective well-being; learning engagement; resource approach; psychological resources.

Дата надходження рукопису/Date of receipt of the manuscript: 16.05.25.

Дата прийняття рукопису/Date of acceptance of the manuscript: 03.07.25.

© 2025. This work is under an open license CC BY-NC 4.0.