

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / EMPIRICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-25-03>
УДК/UDC 159.9.075; 159.922.8

Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся

В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина ✉, Е.В. Филиппова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ tanafomina@mail.ru

Резюме

Актуальность. Изучение психологических ресурсов академической успеваемости и субъективного благополучия обучающихся является значимой областью наук об образовании. В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором в качестве таких ресурсов рассматривается осознанная саморегуляция, субъективно оцениваемое учащимися качество преподавания и школьная вовлеченность.

Цель. Раскрыть влияние изучаемых феноменов на субъективное благополучие и академическую успеваемость обучающихся, установить непрямые и опосредствующие эффекты влияния.

Выборка. В исследовании приняли участие обучающиеся подросткового возраста ($N = 559$, 53% девочек, $M_{\text{возраст}} = 12,96$, $SD = 0,91$).

Методы. Использованы опросники: «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М», опросник Э. Ирвинга для оценки качества преподавания, «Многомерная шкала школьной вовлеченности», Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (MSLSS). В качестве показателя успеваемости использовался средний балл по основным учебным предметам школьников за последний модуль обучения.

Результаты. Показано, что качество преподавания, школьная вовлеченность и осознанная саморегуляция значимо связаны с благополучием и успеваемостью обучающихся. Школьная вовлеченность является значимым предиктором как успеваемости, так и удовлетворенности школой; психологическая поддержка и саморегуляция вносят значимый прямой вклад в благополучие обучающихся. Психологическая поддержка учителя более



эффективно влияет на вовлеченность школьников при опосредствующей роли осознанной саморегуляции: чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем выше позитивное влияние на успеваемость, благополучие и школьную вовлеченность. Вклад осознанной саморегуляции и воспринимаемой психологической поддержки в благополучие примерно сопоставим, в то время как вклад школьной вовлеченности более значителен. Значимым модулирующим фактором выступает возраст обучающихся.

Выводы. Результаты обсуждаются в контексте разработки эффективных стратегий повышения качества обучения, поддержания субъективного благополучия и вовлеченности современных школьников. Полученные результаты обосновывают метаресурсную роль осознанной саморегуляции в детерминации успеваемости и благополучия школьников.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, субъективное благополучие, школьная вовлеченность, качество преподавания, ресурсный подход

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00470, тема проекта «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитирования: Моросанова, В.И., Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В. (2025). Осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(1), 55–77. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-03>

Conscious Self-regulation, School Engagement, Teaching Quality as Resources for Students' Subjective Well-being and Academic Performance

Varvara I. Morosanova, Tatiana G. Fomina ✉,
Elena V. Filippova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ tanafomina@mail.ru

Abstract

Background. The study of psychological resources for academic achievement and subjective well-being in students is a significant area in educational sciences. This article presents the results of an empirical study in which conscious self-regulation, teaching quality subjectively assessed by students, and school engagement are considered as such resources.

Objective. The goal of this study was to reveal the influence of these phenomena on the subjective well-being and academic achievement of students, and to establish indirect and mediating effects of this influence.

Study Participants. The study involved adolescent students (N = 559, 53% girls, average age 12.96, standard deviation 0.91).

Methods. The instruments included: Morosanova's "Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire" (Morosanova, Bondarenko, 2017); E. Irving's questionnaire for assessing teaching quality adapted by Lunkina et al. (2023); "Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale" (O.A. Sychev et al., 2018). Academic performance was assessed by the average grade in the main subjects for the previous academic term.

Results. It has been shown that teaching quality, school engagement, and conscious self-regulation are significantly associated with student well-being and academic success. School engagement is a significant predictor to both academic performance and satisfaction with school; psychological support and self-regulation make a significant direct contribution into students' well-being. Application of the methods of structural modelling revealed that teacher's psychological support more effectively influences student engagement when mediated by conscious self-regulation: the higher the development of mindful self-regulation, the greater the positive impact on academic performance, well-being, and school engagement. The contributions of self-regulation and perceived psychological support are roughly comparable, while the contribution of school engagement is more substantial. The age of the students is a significant moderating factor.

Conclusions. The results are discussed in the context of developing effective strategies to improve the quality of education, maintain the subjective well-being, and engage modern school students. Subjectively assessed psychological support from teachers acts as both a direct positive predictor of school subjective well-being and indirectly influences it through self-regulation and engagement. Results have been obtained substantiating the meta-resource role of mindful self-regulation in determining academic achievement and well-being of students.

Keywords: conscious self-regulation, subjective well-being, school engagement, teaching quality, 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: Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Filippova, E.V. (2025). Conscious self-regulation, school engagement, teaching quality as resources for students' subjective well-being and academic performance. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(1), 55–77. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-03>

Введение

Система образования в последние годы сталкивается с беспрецедентными вызовами, которые оказывают значительное влияние на качество, содержание и структуру учебного процесса в школах. Один из актуальных вопросов заключается в разработке стратегий эффективного взаимодействия между педагогами и учащимися с учетом современных требований, а также в выявлении механизмов воздействия этого взаимодействия на ключевые показатели качества обучения современных школьников.

Особенности взаимодействия учеников с учителями могут стать как стимулом для развития, так и причиной снижения качества обучения при неблагоприятном развитии событий. Исследования показывают, что, несмотря на появление новых форматов обучения, личное общение учителя и ученика продолжает оставаться важным фактором, влияющим как на академическую успешность, так и на благополучие учащихся (Гордеева, Сычев, 2021; Фомиченко, 2019; Ayllón et al., 2019).

Многогранность этого вопроса требует уточнения психологического аспекта исследования. Здесь уместно рассмотреть вовлеченность преподавателей через восприятие учениками качества преподавания, где само качество понимается как поддержка со стороны педагога.

Зарубежные исследования неоднократно подтверждали важность этой связи для успеваемости, благополучия и мотивации учащихся (Froiland et al., 2019). Было установлено, что ученики, чувствующие большую поддержку со стороны педагогов, обычно достигают лучших результатов в учебе (Tao et al., 2022; Wu, Kang, 2023). Восприятие поддержки со стороны преподавателя способствует повышению школьной вовлеченности, что, в свою очередь, улучшает академическую успеваемость (Yang et al., 2021; Tao et al., 2022; Peng et al., 2022). Ученые подчеркивают значительную роль поддержки педагогов в обеспечении благополучия и психологического здоровья учащихся (Wang, 2023), а также в формировании просоциального поведения (Collie, 2021).

Исследователи также утверждают, что учащиеся с высоким уровнем воспринимаемой поддержки отличаются большей уверенностью в своих способностях справляться с учебными трудностями и стрессовыми ситуациями, что положительно сказывается на их результатах (Li et al., 2023; Ren et al., 2022).

Разъясняя механизмы этого влияния, ученые акцентируют внимание на том, что положительные взаимоотношения между преподавателем и учеником удовлетворяют базовые психологические потребности последнего. Согласно теории самодетерминации, межличностный контекст может быть либо контролирующим, либо поддерживающим, в зависимости от того, способствует ли он удовлетворению или, напротив, подавляет базовые потребности детей и подростков (Costa et al., 2016; Deci, Ryan, 2012; Vansteenkiste et al., 2010). Поддержка со стороны значимых взрослых, включая родителей и учителей, играет важную роль в благополучии учащихся, тогда как авторитарные методы обучения могут привести к снижению мотивации, ухудшению успеваемости и даже негативно сказаться на психическом здоровье (Ryan, Deci, 2020). Ряд исследований показал, что восприятие атмосферы контроля связано с пониженной мотивацией к обучению, низкими результатами и недостаточной вовлеченностью (Filippello et al., 2019; Earl et al., 2017). Психологический контроль создает у учащихся представление, что учительское одобрение зависит лишь от успехов, что стимулирует внешнюю мотивацию (Reeve et al., 2004; Reeve, Jang, 2006) и в некоторых случаях приводит к чувству беспомощности перед учебными задачами. Другие исследования (Filippello et al., 2020; Tian et al., 2016) подтвердили, что взаимоотношения между учителем и учеником влияют на удовлетворение психологических потребностей и, соответственно, на субъективное школьное благополучие.

Однако сама по себе поддержка не гарантирует высокую мотивацию и успехи.

Учительская поддержка как внешний фактор, играющий содействующую роль, требует развития внутренних ресурсов самих обучающихся (Helgeson, Lopez, 2010). Поэтому необходимо уточнение конкретных механизмов, благодаря которым обеспечивается результативность и качество. Связь между качеством преподавания, саморегуляцией, вовлеченностью учащихся и успеваемостью и благополучием является важной областью исследований психологии образования. Понимание того, как взаимодействуют эти факторы, может способствовать развитию представлений о предикторах и предпосылках успеваемости и субъективного благополучия современных школьников.

Настоящее эмпирическое исследование основано на положениях ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции человека (Моросанова, 2021), согласно которым осознанная саморегуляция

представляет собой рефлексивный психологический инструмент, включающий систему регуляторных компетенций операционально-когнитивного (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностного (гибкость, самостоятельность, ответственность и надежность) уровней. Эти подсистемы, в свою очередь, мобилизуют первичные психические процессы и состояния (когнитивные, личностные, эмоциональные), которые выступают средствами реализации регуляторной активности обучающегося для достижения образовательных целей. Осознанная саморегуляция не только непосредственно влияет на успеваемость и благополучие, но и опосредует воздействие когнитивных и личностных предикторов на академические достижения (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova et al., 2023).

Кроме того, изучены и описаны специальные и универсальные регуляторные ресурсы обучающихся, которые обеспечивают успешность достижения учебных целей. В результате эмпирических исследований было показано, что чем выше у обучающихся уровень развития регуляторных компетенций, тем шире его образовательные возможности, а высокий уровень развития саморегуляции у обучающихся в старших классах может выполнять компенсирующую функцию в ситуации снижения академической мотивации (Morosanova et al., 2023). Таким образом, результаты исследования подтверждают, что высокий уровень развития саморегуляции у обучающихся в старших классах может компенсировать снижение академической мотивации.

Предполагается, что качество преподавания, включающее как способы передачи знаний, так и эффективное взаимодействие с обучающимися, создает благоприятную обстановку в классе. Это развивает навыки саморегуляции учащихся, что приводит к повышению успеваемости и устойчивой вовлеченности обучающихся в учебный процесс. В недавнем исследовании на масштабной выборке обучающихся из разных регионов России (более 2000 человек) было показано, что воспринимаемая психологическая поддержка учителя является предиктором школьной вовлеченности и благополучия обучающихся (Лункина и др., 2023). При этом исследователи отмечают, что связь между качеством преподавания и академической успеваемостью, вероятно, опосредована другими факторами.

В настоящем исследовании в качестве опосредующего фактора будет рассматриваться осознанная саморегуляция достижения учебных целей. Актуальность настоящей работы обусловлена неодно-

значностью результатов сравнительных исследований, проведенных на выборках школьников, обучающихся в различных культурных образовательных традициях. Анализ данных PISA показывает, что высокие результаты в азиатских образовательных системах достигаются за счет высокого контроля со стороны педагога, высокой конкурентности образовательной среды и повышенных нагрузок, в то время как в европейских акцент делается на самостоятельность, эмоциональную поддержку со стороны педагога, развитие внутренней мотивации школьников¹ (Гордеева, Сычев, 2023). Анализ вклада поддержки педагога в благополучие школьников также показал существенную вариативность в различных образовательных системах. Так, благополучие корейских подростков в значительно большей степени зависит от отношений с учителем и поддержки с его стороны, чем французских или финских, где более выраженный вклад в благополучие вносит эмоциональная поддержка родителей (Kuhn et al., 2021). Вместе с тем в ряде исследований показано, что поддержка базовых психологических потребностей обучающихся со стороны педагогов способствует внутренней мотивации обучающихся и улучшает их благополучие независимо ни от культурных контекстов, ни от ступени образования, начиная с начального и заканчивая высшими учебными заведениями (Ryan, Deci, 2020; Bureau et al., 2022; Reeve, 2012).

Это подчеркивает необходимость проведения дополнительных исследований в российском образовательном контексте для выявления характеристик эффективных стратегий поддержки со стороны педагогов, влияющих на такие важные результаты обучения, как успеваемость, школьная вовлеченность и психологическое благополучие.

Цель исследования: раскрыть особенности связи осознанной саморегуляции, субъективно оцениваемого учащимися качества преподавания, школьной вовлеченности с субъективным благополучием и успеваемостью обучающихся подросткового возраста.

Исследовательские вопросы:

1. Каковы особенности связи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности, субъективно оцениваемого качества преподавания с субъективным благополучием и академической успеваемостью школьников?

¹ OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: PISA, OECD Publishing.

2. Есть ли различия в значимости вклада в субъективное благополучие и успеваемость подростков уровня развития осознанной саморегуляции, качества преподавания и школьной вовлеченности?

Выборка

В исследовании приняли участие 559 учеников 6–8-х классов (53% девочек, средний возраст — 12,96, SD = 0,91). Распределение по классам: 6-й класс — 42%, 7-й класс — 30%, 8-й класс — 28%.

Методы исследования

Оценка осознанной саморегуляции обучающихся проводилась с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2017), которая 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). В настоящем исследовании анализировался общий показатель.

Диагностика субъективно оцениваемого школьниками качества преподавания осуществлялась с использованием опросника Э. Ирвинга в адаптации М.В. Лункиной, Т.О. Гордеевой, Е.Г. Диригиной, Д.В. Пшеничнюк (Лункина и др., 2023). Методика позволяет оценить три компонента качества преподавания: изложение содержания обучения, оказание инструментальной и психологической поддержки учителем (поддержка самооэффективности обучающихся, создание благоприятной атмосферы в классе).

Школьная вовлеченность оценивалась с помощью опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020), позволяющего определить как общий уровень вовлеченности, так и четыре ее проявления (поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная).

Для оценки субъективного благополучия применялась многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (MSLSS) (Сычев и др., 2018), направленная на диагностику степени удовлетворенности школьников различными жизненными сферами (семья, школа, учитель, друзья, самоотношение).

В качестве показателя успеваемости использовался средний балл по основным учебным предметам школьников за последний модуль обучения.

Анализ данных

Анализ данных был произведен с помощью статистических пакетов SPSS 27.0, AMOS 27.0. Использовались следующие статистические методы: описательная статистика, корреляционный и регрессионный анализ, структурное моделирование.

Результаты

Поскольку в исследовании приняли участие обучающиеся 6, 7 и 8-х классов, то с помощью дисперсионного анализа было проведено сравнение школьников разных классов по выраженности изучаемых характеристик. Значимые различия были обнаружены только в отношении показателей воспринимаемого качества обучения для обучающихся 6-х и 8-х классов (актуальное содержание обучения при $p = 0,001$; инструментальная поддержка при $p = 0,009$; психологическая поддержка при $p = 0,001$). Дети более младших классов обучения на нашей выборке значимо выше оценивают поддержку учителей, чем дети постарше. Данный результат впоследствии был учтен нами при построении структурных моделей. В отношении остальных характеристик значимых различий получено не было, что может указывать на схожесть в проявлениях вовлеченности, саморегуляции, благополучия в данный период обучения.

Связь школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции, качества преподавания с показателями академической успеваемости и субъективного благополучия школьников

Корреляционный анализ (Таблица 1) показал, что успеваемость и субъективное благополучие обучающихся положительно связаны с вовлеченностью, осознанной саморегуляцией, а также субъективными оценками качества преподавания. Обращает на себя внимание то факт, что наиболее тесные связи зафиксированы для субъективного благополучия. Что касается успеваемости, то здесь сила связи, например, с эмоциональной вовлеченностью и инструментальной поддержкой меньше, чем с другими показателями, что может свидетельствовать о различном вкладе разных переменных в успешность обучения.

Таблица 1

Описательная статистика и коэффициенты корреляции Пирсона показателей школьной вовлеченности, саморегуляции, качества преподавания с академической успеваемостью и благополучием обучающихся

Показатели	М	SD	Успеваемость	Школьное субъективное благополучие
Поведенческая вовлеченность	12,73	3,02	0,345**	0,462**
Когнитивная вовлеченность	18,32	3,91	0,285**	0,434**
Эмоциональная вовлеченность	18,49	3,77	0,087*	0,617**
Социальная вовлеченность	17,81	4,10	0,103*	0,433**
Школьная вовлеченность	67,35	11,75	0,247**	0,613**
Общий уровень саморегуляции	26,35	8,21	0,170**	0,459**
Инструментальная поддержка	18,27	3,69	0,080	0,371**
Психологическая поддержка	18,00	4,15	0,135**	0,434**
Содержание обучения	22,44	5,58	0,128**	0,396**
Академическая успеваемость	4,04	0,54		0,178**
Школьное субъективное благополучие	18,30	4,73	0,178**	

Table 1

Descriptive statistics and correlation analysis of school engagement, self-regulation, teaching quality indicators with academic performance and student well-being

Variables	M	SD	Academic performance	School subjective well-being
Behavioral engagement	12.73	3.02	0.345**	0.462**
Cognitive engagement	18.32	3.91	0.285**	0.434**
Emotional engagement	18.49	3.77	0.087*	0.617**
Social engagement	17.81	4.10	0.103*	0.433**
School engagement	67.35	11.75	0.247**	0.613**
General level of self-regulation	26.35	8.21	0.170**	0.459**
Instrumental support	18.27	3.69	0.080	0.371**
Psychological support	18.00	4.15	0.135**	0.434**
Learning content	22.44	5.58	0.128**	0.396**
Academic performance	4.04	0.54		
School subjective well-being	18.30	4.73	0.178**	

Анализ значимых предикторов академической успеваемости и субъективного благополучия

На следующем этапе анализа данных был выполнен регрессионный анализ. Анализировались модели для двух зависимых переменных: показателя школьного субъективного благополучия и показателя среднего балла успеваемости. В качестве предикторов рассматривались: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень школьной вовлеченности, показатели субъективной оценки качества преподавания (Таблица 2).

С помощью метода пошагового включения обнаружено, что значимыми предикторами школьного субъективного благополучия являются: вовлеченность, общий уровень осознанной саморегуляции и психологическая поддержка. Единственным значимым предиктором академической успеваемости оказалась школьная вовлеченность. При исключении школьной вовлеченности из регрессионного уравнения вклад осознанной саморегуляции становится значимым, что указывает на наличие опосредующих эффектов в детерминации успеваемости, а также на более сложный характер взаимосвязей между предикторами (Фомина и др., 2024).

Кроме этого, результаты позволили предположить, что значимым модулирующим фактором может выступать класс обучения, поскольку в исследованиях неоднократно показывалась динамика как успеваемости, так и вовлеченности. Сравнительный анализ регрессионных моделей говорит о школьной вовлеченности как стабильном предикторе как успеваемости, так и благополучия обучающихся.

Полученные с помощью корреляционного и регрессионного анализа результаты стали основой для применения метода структурного моделирования. Использование структурного моделирования позволяет не только более полно описать систему значимых предикторов, но и выявить опосредствующие эффекты и потенциальные модераторы этих связей. Для оценки соответствия модели эмпирическим данным применялись следующие индексы согласия: $GFI > 0,95$; $AGFI > 0,9$; $CFI > 0,95$; $RMSEA < 0,05$, использовался путевой анализ. Ниже на Рисунке приведена итоговая модель, характеризующаяся приемлемыми индексами согласия: $GFI = 0,996$; $PCLOSE = 0,899$; $CFI = 0,999$; $RMSEA = 0,013$.

Воспринимаемая психологическая поддержка учителя как является непосредственным позитивным предиктором школьного субъективного благополучия, так и влияет на него опосредованно — через

Таблица 2

Осознанная саморегуляция, качество преподавания, школьная вовлеченность как предикторы академической успеваемости и субъективного благополучия обучающихся (N = 559)

Зависимая переменная	R ²	Скорр. R ²	Значимые предикторы	β	Значимость p
Школьное субъективное благополучие	0,410	0,406	Общий уровень школьной вовлеченности	0,461	<0,001
			Общий уровень саморегуляции	0,157	<0,001
			Психологическая поддержка	0,142	<0,001
Академическая успеваемость	0,066	0,064	Общий уровень школьной вовлеченности	0,257	<0,001

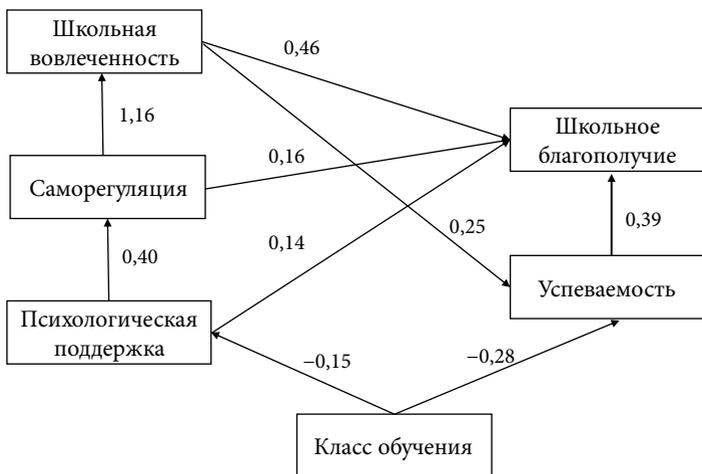
Table 2

Conscious self-regulation, teaching quality, and school engagement as predictors to academic performance and subjective well-being among students (N = 559)

Dependent variable	R ²	Adj. R ²	Significant predictors	β	p-level
School subjective well-being	0.410	0.406	General level of engagement	0.461	<0.001
			General level of self-regulation	0.157	<0.001
			Psychological support	0.142	<0.001
Academic performance	0.066	0.064	General level of engagement	0.257	<0.001

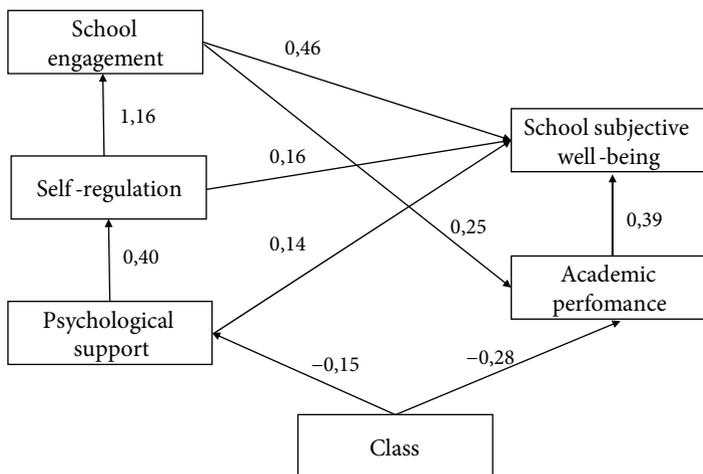
саморегуляцию и вовлеченность. Если сравнивать вклады в благополучие обучающихся саморегуляции и психологической поддержки, то для саморегуляции величина вклада больше. При этом добавление в модель регрессионной связи между психологической поддержкой и вовлеченностью ухудшает качество модели. То есть психологическая поддержка учителя более эффективно влияет на вовлеченность школьников при опосредующей роли осознанной саморегуляции.

Оказалось, что добавление в модель переменной «класс обучения» значительно улучшает качество модели. Это означает, что для детей в старших классах характерна более низкая успеваемость, и показатель успеваемости в меньшей степени зависит от поддержки учителя. Можно говорить о непрямом вкладе в успеваемость воспринимаемой поддержки через саморегуляцию и вовлеченность. То есть эта связь имеет более сложные пути опосредования.



Рисунок

Структурная модель взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологической поддержки, школьной вовлеченности с благополучием и академической успеваемостью обучающихся



Figure

Structural model of the relationship between mindful self-regulation, psychological support, and school engagement with well-being and academic performance of students

Обсуждение результатов

В современных исследованиях психологии образования получены убедительные данные о том, что поддержка учителя в разных вариантах является значимым фактором благополучия и психологического здоровья обучающихся (Collie, 2021; Wang, 2023). Школьники с высокой воспринимаемой поддержкой обладают академической устойчивостью и успешно преодолевают академический стресс (Li et al., 2023; Ren et al., 2022). Поддерживающие отношения между учителем и учеником не только улучшают вовлеченность, мотивацию и общую успеваемость, но и способствуют созданию позитивной учебной среды в целом (Zhao, Yang, 2022; Gyeltshen, Gyeltshen, 2022). Поддержка со стороны педагога побуждает обучающихся сосредоточиться на собственном успехе, а не на успеваемости своих одноклассников, что является важным фактором не только внутренней мотивации, но и благополучия подростков (Gilbert et al., 2022; Guay, 2022). В отдельных исследованиях показано, что воспринимаемая поддержка учителей может положительно предсказывать академическую самооффективность (Liu et al., 2021).

В настоящем исследовании получены новые данные об особенностях взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективно оцениваемого учащимися качества преподавания, школьной вовлеченности с субъективным благополучием и успеваемостью обучающихся подросткового возраста. Установлено, что система предикторов успеваемости и школьного субъективного благополучия отличается. Единственным предиктором успеваемости стал общий уровень школьной вовлеченности, в то время как остальные характеристики, по-видимому, влияют на успешность обучения опосредованно. Из всех индикаторов качества преподавания воспринимаемая психологическая поддержка оказалась предиктором субъективного благополучия, но не успеваемости. Вклад осознанной саморегуляции выше, чем качества преподавания (инструментальная, психологическая поддержка, содержание обучения). Более того, учет фактора возраста позволил установить снижение с возрастом вклада психологической поддержки учителя как для успеваемости, так и благополучия. Возможно, это связано с развитием субъектных качеств обучающихся, которые позволяют опираться на внутренние ресурсы в достижении целей. Выявлено, что психологическая поддержка опосредованно влияет на вовлеченность и благополучие обучающихся через саморегуляцию. То есть в этом контексте становится значимой не поддержка

в общем, а поддержка в актуализации у обучающихся стратегий саморегуляции. В современных исследованиях установлены значимые эффекты влияния поддержки учителей на развитие саморегуляции у обучающихся, что способствует выдвижению и принятию учебных целей и, как следствие, академической успешности (Edisherashvili et al., 2022). Учебные программы, ориентированные на саморегуляцию, могут еще больше закрепить эти результаты, что подчеркивает важность интеграции стратегий саморегуляции в образовательную практику (Sáez-Delgado et al., 2022; Tuero et al., 2022).

Понимание того, как взаимодействуют эти элементы, может дать представление о стратегиях улучшения успеваемости и разработки практических методов повышения вовлеченности современных школьников. Показано, что эффективное преподавание положительно влияет на навыки саморегуляции учащихся, которые, в свою очередь, повышают их когнитивную и поведенческую вовлеченность (Sáez-Delgado et al., 2022).

Выводы

1. Качество преподавания, школьная вовлеченность и осознанная саморегуляция значимы связаны с благополучием и успеваемостью учащихся школьного возраста.

2. Обнаружены как прямые, так и опосредующие вклады в школьное субъективное благополучие изучаемых характеристик. Вклады осознанной саморегуляции и воспринимаемой психологической поддержки примерно сопоставимы, в то время как вклад школьной вовлеченности более значителен. Психологическая поддержка учителя более эффективно влияет на вовлеченность школьников при опосредующей роли осознанной саморегуляции. Чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем выше позитивное влияние вовлеченности на успеваемость и благополучие.

3. Результаты свидетельствуют о том, что с возрастом роль воспринимаемой психологической поддержки учителя в детерминации академической успеваемости снижается, в то время как для школьного субъективного благополучия она остается стабильной.

4. В более старшем возрасте связи между предикторами успеваемости усложняются, что, по-видимому, объясняется индивидуальными различиями как в проявлениях школьной вовлеченности, так и в развитии осознанной саморегуляции обучающихся.

5. Ввиду усложнения учебной деятельности, поддержка учителя становится значимой в актуализации регуляторных компетенций обучающихся.

Практическое применение

Полученные результаты о взаимосвязи между школьной вовлеченностью, благополучием и воспринимаемой обучающимися поддержкой со стороны учителей представляют важный практический интерес. Особое внимание заслуживает результат о роли воспринимаемой поддержки со стороны учителей и степени, в которой осознанная саморегуляция опосредует взаимосвязь между воспринимаемой поддержкой, вовлеченностью, академическими результатами и школьным благополучием.

Список литературы

- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2023). От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, (88), 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>
- Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2021). Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, 26(1), 5–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
- Лункина, М.В., Гордеева, Т.О., Дирюгина, Е.Г., Пшеничнюк, Д.В. (2023). Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 628–649. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649>
- Моросанова, В.И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 44(1), 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова, В.И., Фомина, Т.Г. (2016). Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей. *Вопросы психологии*, (2), 124–135.
- Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н. (2017). Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 10(2), 27–37.
- Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>

Фомина, Т.Г., Моросанова, В.И. (2020). Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности». *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 43(3), 194–213.

Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Моросанова, В.И. (2024). Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся. *Психолого-педагогические исследования*, 16(3). 156–173. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160310>

Фомиченко, А.С. (2019). Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций). *Современная зарубежная психология*, 8(1), 76–83. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080108>

Ayllón, S., Alsina, Á., Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLoS one*, 14(5), e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>

Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X., Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Collie, R. (2021). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, 42(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>

Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M.C., Larcán, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psychological outcomes in adolescents: The mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, 9(9), 1059–1076. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9353-z>

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1(20), 416–436.

Earl, S.R., Taylor, I.M., Meijen, C., Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement. *Learning and Instruction*, 49, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.001>

Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., Leijen, Ä. (2022). Supporting Self-Regulated Learning in Distance Learning Contexts at Higher Education Level: Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 792422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422>

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Sorrenti, L. (2019). School refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 10, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: the mediating role of Learned Helplessness and Mastery Orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>

Froiland, J.M., Worrell, F.C., Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>

Gilbert, W., Guay, F., Morin, A.J. (2022). Can teachers' need-supportive practices moderate the big-fish-little-pond effect? A quasi-experimental study with elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, (69), 102060. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102060>

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Gyeltshen, S., Gyeltshen, N. (2022). The Impact of Supportive Teacher-Student Relationships on Academic Performance. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 16(12), 15–34. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2022/v16i12446>

Helgeson, V.S., Lopez, L. (2010). Social support and growth following adversity. In: J.W. Reich, A.J. Zautra, J.S. Hall, (eds.). *Handbook of adult resilience*. (pp. 309–330). New York: Guilford Publ.

Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, L., Liht, J., Wheatler, R. (2021). PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds? Slough: NFER.

Li, X., Duan, S., Liu, H. (2023). Unveiling the predictive effect of students' perceived EFL teacher support on academic achievement: the mediating role of academic buoyancy. *Sustainability*, 15(13), 10205. <https://doi.org/10.3390/su151310205>

Liu, X.X., Gong, S.Y., Zhang, H.P., Yu, Q.L., Zhou, Z.J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: the mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39(1), 100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>

Peng, X., Sun, X., He, Z. (2022). Influence Mechanism of Teacher Support and Parent Support on the Academic Achievement of Secondary Vocational Students. *Frontiers in Psychology*, (13), 863740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863740>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In: *Handbook of research on student engagement*. (pp. 149–172). Boston: Springer Publ.

Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

Reeve, J., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. *Big Theories Revisited*, (4), 31–60.

Ren, X., Jing, B., Li, H., Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, (13), 1028722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1028722>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future direc-

tions. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, (42), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>

Tian, L., Tian, Q., Huebner, E.S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, (128), 105–129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>

Tuero, E., Núñez, J.C., Vallejo, G., Fernández, M.P., Añón, F.J., Moreira, T., Martins, J., Rosário, P. (2022). Short and long-term effects on academic performance of a school-based training in self-regulation learning: a three-level experimental study. *Frontiers in Psychology*, (13), 889201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889201>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, (16), 105–165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)

Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, (14), 1283515. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283515>

Wu, Y., Kang, X. (2023). Perceived Teacher Support and EFL Achievement: The Mediating Roles of Academic Enjoyment and Self-concept. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 4(2), 38–53. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v4i2.320>

Yang, Y., Li, G., Su, Z., Yuan, Y. (2021). Teacher's Emotional Support and Math Performance: The Chain Mediating Effect of Academic Self-Efficacy and Math Behavioral Engagement. *Frontiers in Psychology*, (12), 651608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651608>

Zhao, Y., Yang, L. (2022). Examining the relationship between perceived teacher support and students' academic engagement in foreign language learning: Enjoyment and boredom as mediators. *Frontiers in Psychology*, (13), 987554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987554>

References

Ayllón, S., Alsina, Á., Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS one*, 14(5), e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>

Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X., Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Collie, R. (2021). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, (42), 4–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>

Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M.C., Larcan, R. (2016). Associations between parental psychological control and autonomy support, and psychological outcomes in adolescents: The mediating role of need satisfaction and need frustration. *Child Indicators Research*, (9), 1059–1076. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9353-z>

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1(20), 416–436.

Earl, S.R., Taylor, I.M., Meijen, C., Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement. *Learning and Instruction*, (49), 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.001>

Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., Leijen, Ä. (2022). Supporting Self-Regulated Learning in Distance Learning Contexts at Higher Education Level: Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, (12), 792422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422>

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: the mediating role of Learned Helplessness and Mastery Orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Sorrenti, L. (2019). School refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, (10), 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>

Fomichenko, A.S. (2019). Peculiarities of the influence of the nature of interaction in the “teacher-student” system on the processes of learning and development of schoolchildren (based on materials from foreign publications). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*, 8(1), 76–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080108>

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2020). Adaptation and validation of the scales of the questionnaire “Multidimensional scale of school involvement”. *Lomonosov Psychology Journal*, 43(3), 194–213. (In Russ.)

Froiland, J.M., Worrell, F.C., Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>

Gilbert, W., Guay, F., Morin, A.J. (2022). Can teachers' need-supportive practices moderate the big-fish-little-pond effect? A quasi-experimental study with elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, (69), 102060. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102060>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2021). Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: The “Situations at School” Methodology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 26(1), 5–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>

Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2023). What determines the psychological well-being of Russian teenagers: analysis of the results of PISA 2018. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 25(1), 10–18. <https://doi.org/10.26907/2541-7741.2023.01.10-18>

logicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal, (88), 85–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Gyeltshen, S., Gyeltshen, N. (2022). The Impact of Supportive Teacher-Student Relationships on Academic Performance. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 16(12), 15–34. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2022/v16i12446>

Helgeson, V.S., Lopez, L. (2010). Social support and growth following adversity. PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds? Slough: NFER. New York: Guilford Publ.

Kuhn, L., Bradshaw, S., Donkin, A., Fletcher, L., Liht, J., Wheater, R. (2021). PISA 2018 additional analyses: What does PISA tell us about the wellbeing of 15-year-olds? Slough: NFER.

Li, X., Duan, S., Liu, H. (2023). Unveiling the predictive effect of students' perceived EFL teacher support on academic achievement: the mediating role of academic buoyancy. *Sustainability*, 15(13), 10205. <https://doi.org/10.3390/su151310205>

Liu, X.X., Gong, S.Y., Zhang, H.P., Yu, Q.L., Zhou, Z.J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: the mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39(1), 100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>

Lunkina, M.V., Gordeeva, T.O., Diryugina, E.G., Pshenichnyuk, D.V. (2023). Teaching Quality as a Predictor of Academic Engagement, Well-Being, and Academic Performance of Schoolchildren. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 20(3), 628–649. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649>

Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems. *Lomonosov Psychology Journal*, 44(1), 4–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSUD-M questionnaire. *Theoretical and Experimental Psychology*, 10(2), 27–37. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achieving educational goals. *Voprosy Psikhologii*, (2), 124–135. (In Russ.)

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2023). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource of Academic Achievement and Psychological Well-Being of Young Adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 168–188. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0312>

Peng, X., Sun, X., He, Z. (2022). Influence Mechanism of Teacher Support and Parent Support on the Academic Achievement of Secondary Vocational Students. *Frontiers in Psychology*, (13), 863740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863740>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In: *Handbook of research on student engagement*. (pp. 149–172). Boston: Springer Publ.

Reeve, J., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. *Big Theories Revisited*, (4), 31–60.

Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

Ren, X., Jing, B., Li, H., Wu, C. (2022). The impact of perceived teacher support on Chinese junior high school students' academic self-efficacy: The mediating roles of achievement goals and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, (13), 1028722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1028722>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>

Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional scale of life satisfaction of schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 23(6), 5–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, (42), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>

Tian, L., Tian, Q., Huebner, E.S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, (128), 105–129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>

Tuero, E., Núñez, J.C., Vallejo, G., Fernández, M.P., Añón, F.J., Moreira, T., Martins, J., Rosário, P. (2022). Short and long-term effects on academic performance of a school-based training in self-regulation learning: a three-level experimental study. *Frontiers in Psychology*, (13), 889201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889201>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, (16), 105–165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)

Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, (14), 1283515. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283515>

Wu, Y., Kang, X. (2023). Perceived Teacher Support and EFL Achievement: The Mediating Roles of Academic Enjoyment and Self-concept. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 4(2), 38–53. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v4i2.320>

Yang, Y., Li, G., Su, Z., Yuan, Y. (2021). Teacher's Emotional Support and Math Performance: The Chain Mediating Effect of Academic Self-Efficacy and Math Behavioral Engagement. *Frontiers in Psychology*, (12), 651608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651608>

Zhao, Y., Yang, L. (2022). Examining the relationship between perceived teacher support and students' academic engagement in foreign language learning: Enjoyment and boredom as mediators. *Frontiers in Psychology*, (13), 987554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987554>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Варвара Ильинична Моросанова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Татьяна Геннадьевна Фомина, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, tanafomina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>

Елена Валерьевна Филиппова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, proftest@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>

ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Tatiana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, tanafomina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>

Elena V. Filippova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, proftest@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>

Поступила: 29.11.2024; получена после доработки: 19.12.2024; принята в печать: 18.01.2025.

Received: 29.11.2024; revised: 19.12.2024; accepted: 18.01.2025.