

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК РЕСУРС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

*Ю. С. Савенко*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования эмоционального благополучия подростков в образовательной среде с позиции ресурсного подхода. Целью исследования является изучение и определение академической самоэффективности как ресурса эмоционального благополучия. С помощью регрессионного анализа установлено, что академическая самоэффективность выступает предиктором эмоционального благополучия подростков в образовательной среде, то есть обуславливает сохранение обучающимся устойчивого эмоционально-положительного состояния и удовлетворенности жизнью. В ходе исследования были обнаружены статистически значимые различия в показателях компонентов эмоционального благополучия, а также в уровне академической самоэффективности у младших и старших подростков.

**Ключевые слова:** эмоциональное благополучие, академическая самоэффективность, подростки, личностные ресурсы, образовательная среда

## ACADEMIC SELF-EFFICACY AS A RESOURCE FOR THE EMOTIONAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS

*Yu. S. Savenko*

**Abstract.** The paper presents the results of a research on emotional well-being of adolescents in the educational environment conducted according to the resource approach. The author studied and defined academic self-efficacy as a resource of emotional well-being. Regression analysis established that academic self-efficacy is a predictor of the emotional well-being of adolescents in the educational environment—that is, it causes students to maintain a stable emotionally positive state and satisfaction with life. The research revealed statistically significant differences in the indicators of emotional well-being components and in the level of academic self-efficacy between adolescents aged 11–14 and 15–17.

**Keywords:** emotional well-being, academic self-efficacy, adolescents, personal resources, educational environment

Переход от традиционной к гуманистической парадигме образования обуславливает необходимость формирования у обучающегося не только определенной совокупности знаний, умений и навыков, но и развитие его как субъекта жизнедеятельности. Для функционирования учащегося как личности, которая посредством своей активности определяет собственный жизненный путь, необходима совокупность определенных психологических характе-

ристик, позволяющих успешно преодолевать трудные жизненные ситуации. Одним из условий для формирования и сохранения субъектности выступает эмоциональное благополучие, позволяющее учащемуся поддерживать устойчивое эмоционально-положительное состояние и удовлетворенность жизнью в условиях переживания стрессогенных ситуаций.

Формирование и поддержание данной интегральной характеристики личности имеет

особую важность в подростковом возрасте, так как длительное переживание подростком эмоционального неблагополучия повышает риск дезадаптации и возникновения отклонений в психическом развитии на дальнейших стадиях онтогенеза или жизненного пути [9]. Об актуальности проблемы эмоционального неблагополучия подростков свидетельствуют данные исследований, посвященных проблеме эмоциональных нарушений, которые обусловлены полимодальным развитием эмоциональной сферы подростков. Например, в исследованиях отечественных психологов было установлено, что 37 и 16% младших подростков обладают повышенной и высокой общей школьной тревожностью соответственно [6]. В исследовании М. В. Манаковой было выявлено, что 33% одиннадцатиклассников обладают повышенным уровнем общей школьной тревожности [7].

И. А. Бaeвой было установлено, что наиболее насыщенными психологическими рисками в образовательной среде являются субъектный и социально-психологический компоненты [2]. Данный факт и статистические показатели, приведенные ранее, определяют необходимость исследования категорий, которые позволяют подросткам совладать с данными рисками. Следовательно, актуальной задачей для модернизации современной системы образования является поиск оснований для формирования и поддержания эмоционального благополучия подростка в образовательной среде.

В психологической литературе представлено множество подходов к определению понятия «эмоциональное благополучие». Различия между данными подходами определяются, прежде всего, соотношением данного понятия с другими видами благополучия. Эмоциональное благополучие, с одной стороны, рассматривается как самостоятельная категория, тождественная психоэмоциональному или субъективному благополучию, а с другой — как составляющая субъективного или эмоционально-личностного благополучия [11]. При этом, рассматривая данное понятие, исследователи отмечают ведущую

роль эмоциональной направленности в формировании благополучия.

По мнению зарубежных исследователей, эмоциональное благополучие связано с подержанием благоприятного душевного состояния, детерминированного оптимальным балансом между положительными и отрицательными эмоциями [17]. Ю. Б. Григорова считает, что «эмоциональное благополучие» — это «интегральная характеристика, отражающая весь комплекс переживания человеком своей жизни, обусловленную успешным функционированием его личности» [5, с. 332]. В свою очередь, исследователь предлагает рассматривать структуру данной личностной характеристики как совокупности, состоящей из двух компонентов: преобладающий эмоциональный фон (позитивный и негативный аффект как независимые характеристики), а также удовлетворенность жизнью и самим собой, что позволяет интегрировать гедонистическую и эвдемоническую линии исследования благополучия [5]. А. А. Пахалкова выделяет признаки эмоционального благополучия подростков, среди которых представлены: возможность достигнуть позитивных результатов в выбранном виде деятельности, переживание собственного успеха, а также общая удовлетворенность учебной деятельностью [10].

Анализ исследований, посвященных категории эмоционального благополучия, позволяет констатировать отсутствие единого подхода к определению данного понятия. В то же время ряд вопросов, связанных с эмоциональным благополучием подростков в образовательной среде, остается мало разработанным. В частности, данная категория не рассматривается исследователями с позиции ресурсного подхода.

Понятие «академическая самоэффективность» определяется зарубежными психологами как убежденность обучающегося относительно того, насколько он продуктивен в реализации учебной деятельности и в достижении образовательных целей [19]. Соответственно, можно предположить, что наличие такого когнитивного конструкта, как

академическая самоэффективность, является достаточным условием для формирования перечисленных выше признаков эмоционального благополучия.

Для подтверждения данного предположения обратимся к истории становления понятия «академическая самоэффективность» в психологии. Самоэффективность была впервые рассмотрена А. Бандурой в рамках социально-когнитивной теории научения. Л. Н. Шиленкова, опираясь на исследования А. Бандуры, выделяет характерные свойства самоэффективности, что позволяет отличить данное понятие от смежных с ним, в частности от локуса контроля, воспринимаемой компетентности, казуальной атрибуции и выученной беспомощности [13]. Базовым компонентом самоэффективности является ожидание эффективности, а не ожидание результата, как в вышеперечисленных понятиях. Соответственно, механизм работы самоэффективности предполагает под собой опору именно на процесс достижения цели, выраженного в форме поведения, позволяющего достичь определенного результата в той или иной деятельности. Следующее свойство предоставляет возможность установить различия между понятиями «самоэффективность» и «самооценка»: самоэффективность имеет ситуативный характер, самооценка же является обобщенным представлением, в частности о собственных способностях [13]. Таким образом, самоэффективность, по определению Л. Н. Шиленковой, — это «когнитивный конструкт, выражающийся в убеждении субъекта в своей способности действовать успешно в конкретных условиях при решении субъективно сложных задач с проявлением упорства в их достижении, несмотря на возникающие трудности» [13, с. 70]. Соответственно, академическая самоэффективность предполагает под собой убежденность обучающегося в своей способности достигать желаемых учебных результатов в конкретных условиях образовательной среды.

В исследованиях зарубежных психологов было установлено, что академическая само-

эффективность взаимосвязана с успеваемостью обучающихся [14; 20]. В исследовании С. Ахмади данный факт объясняется положениями, выделенными А. Бандурой: обучающиеся, обладающие высоким показателем академической самоэффективности, склонны соглашаться на выполнение сложных задач, обладают способностью рационально распределять временные ресурсы, демонстрируют более низкий уровень тревожности и гибкость в использовании различных стратегий обучения, также данному типу учеников легче адаптироваться к различным образовательным средам [14]. Установлено, что академическая самоэффективность опосредует взаимосвязь между категорией «резильенс» и успеваемостью подростков [20].

Существуют исследования, в которых на эмпирическом уровне была подтверждена взаимосвязь между академической самоэффективностью обучающихся и их эмоциональным фоном. Доказано, что создание положительных и отрицательных эмоциональных состояний у студентов повышает и, соответственно, понижает уровень их академической самоэффективности [18]. Также в исследовании зарубежных психологов была установлена прямая зависимость между академической самоэффективностью и положительными эмоциями [16]. На основании результатов эмпирических исследований можно предположить, что убежденность обучающихся в том, что они способны успешно выполнять поставленные перед ними образовательные задачи, влечет получение большего удовольствия от процесса обучения. Данный тезис подтверждается исследованием Ф. Доменек-Беторета, Л. Абеллан-Роселло и А. Гомес-Артига. Так, установлено, что подростки с высокими показателями академической самоэффективности склонны быть более удовлетворенными учебным предметом, чем обучающиеся с низкими показателями академической самоэффективности [15].

Таким образом, теоретический анализ позволяет предполагать взаимосвязь акаде-

мической самоэффективности с компонентами эмоционального благополучия. Соответственно, обобщение материалов исследований позволяет рассмотреть академическую самоэффективность как основание для формирования и поддержания у подростков удовлетворенности жизнью и оптимального баланса между позитивным и негативным аффектом, то есть в качестве ресурса эмоционального благополучия в образовательной среде.

### Материалы и методы исследования

Целью эмпирического исследования является обоснование феномена академической самоэффективности как личностного ресурса эмоционального благополучия подростков в образовательной среде. Также в исследовании нами была поставлена задача сравнительного анализа уровня академической самоэффективности и эмоционального благополучия младших и старших подростков.

*Объект исследования* — младшие и старшие подростки как субъекты образовательной среды. *Предмет исследования* — академическая самоэффективность как ресурс эмоционального благополучия.

*Гипотеза исследования* — академическая самоэффективность является личностным ресурсом эмоционального благополучия подростков в образовательной среде.

#### Выборка исследования

С целью оценки влияния академической самоэффективности на эмоциональное благополучие подростков в образовательной среде было проведено обследование 101 подростка из общеобразовательной школы Санкт-Петербурга. 54 испытуемых в возрасте 15–17 лет составили группу старших подростков (53%), а 47 испытуемых в возрасте 12–14 лет — группу младших подростков (47%). Выборки были выравнены по полу.

#### Методы и методики исследования

1. Для оценки уровня эмоционального благополучия в образовательной среде подростков нами применялся диагностический инструментарий, релевантный компонентам эмоционального благополучия:

- методика «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера [8],
- методика «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (ОНИ) П. Хиллса и М. Аргайла [1],
- шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко [12].

В методики «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера и «Обновленный Оксфордский опросник счастья» (ОНИ) П. Хиллса и М. Аргайла были внесены редакционные правки в инструкции: подросткам предлагалось ответить на вопросы о преобладающих эмоциональных состояниях, переживаемых ими в школе, для более точного определения аффективных реакций, возникающих в конкретной образовательной среде.

2. С целью получения эмпирических данных об уровне академической самоэффективности подростков нами был использован модифицированный вариант методики «Тест академической самоэффективности» Оуэна, Фромана в адаптации С. В. Гацур, О. А. Гацур и Е. Ю. Майчук [3]. Мы адаптировали его для выборки школьников, так как в представленном отечественными учеными варианте она предназначалась для студентов высших учебных заведений [11].

3. Для осуществления анализа и интерпретации полученных данных были использованы следующие методы математико-статистической обработки: методы описательной статистики, факторный анализ с применением критерия сферичности Бартлетта и меры выборочной адекватности Кайзера — Мейера — Олкина (КМО) с целью получения интегрального показателя эмоционального благополучия; регрессионный анализ для доказательства влияния академической самоэффективности на эмоциональное благополучие подростков; t-критерий Стьюдента для установления различий в компонентах эмоционального благополучия и академической самоэффективности у младших и старших подростков. Проверка нормальности распределения была реализована посредством критерия Шапиро — Уилка. Статистические

процедуры реализовывались в пакетах прикладных программ Microsoft Excel 2020 и SPSS Statistics 26.0.

### Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ компонентов эмоционального благополучия у младших и старших подростков позволяет утверждать, что старшие подростки обладают более высоким уровнем счастья, а также более выраженным преобладанием положительных эмоций над отрицательными (табл. 1). Выявленные различия можно объяснить особенностью развития эмоционально-волевой сферы лично-

сти в онтогенезе: эмоциональный фон старших подростков является более стабильным вследствие развития эмоциональной саморегуляции, что влечет за собой более положительную интерпретацию событий в жизни подростка.

Для определения интегрального показателя эмоционального благополучия младших и старших подростков по трем компонентам: удовлетворенность жизнью, уровень счастья и баланс аффекта был применен факторный анализ. О возможности построения факторной модели свидетельствуют мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина и критерий сферичности Бартлетта (табл. 2).

Таблица 1

**Сравнительный анализ компонентов эмоционального благополучия младших и старших подростков**

Table 1

**Comparative analysis of emotional well-being components in adolescents aged 11–14 and 15–17**

Компоненты эмоционального благополучия	Группа младших подростков	Группа старших подростков
Уровень счастья	37,19 ± 11,57**	44,41 ± 13,7**
Удовлетворенность жизнью	19,6 ± 5,5	21,85 ± 6,15
Баланс аффекта	97,617 ± 23,03*	86,13 ± 23,32*

Примечание: \* $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таблица 2

**Факторная структура эмоционального благополучия младших и старших подростков**

Table 2

**The factor structure of emotional well-being of adolescents aged 11–14 and 15–17**

Компоненты эмоционального благополучия	Группа младших подростков		Группа старших подростков		
	Факторные нагрузки				
Уровень счастья	0,907		0,926		
Удовлетворенность жизнью	0,862		0,875		
Баланс аффекта	–0,914		–0,903		
Мера адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина	0,726		0,727		
<i>Характеристики факторной модели</i>		<i>Числовые значения характеристик</i>			
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат		70,601	87,765	
	ст. св.		3	3	
Значимость		0,000		0,000	
Процент дисперсии, описываемый фактором		80%		81%	



Интегральный показатель эмоционального благополучия был получен с помощью матрицы коэффициентов значений компонентов, которая представлена в таблице 3.

Интегральный показатель эмоционального благополучия старших и младших подростков позволяет разделить выборку исследования на группы эмоционально благополучных и неблагополучных подростков: среди младших и старших подростков 23 и 27 испытуемых соответственно имеют отрицательный показатель эмоционального

благополучия, а 24 и 27 младших и старших подростков соответственно обладают положительным показателем эмоционального благополучия.

Далее были исследованы показатели академической самооффективности подростков. Анализ полученных результатов позволил установить, что 17 и 9% младших и старших подростков соответственно обладают низким показателем академической самооффективности; 60 и 46% — средним; 23 и 45% — высоким (рис. 1). Можно сделать вывод

Таблица 3

Матрица коэффициентов значений компонентов эмоционального благополучия для групп младших и старших подростков

Table 3

Factor score coefficient matrix for emotional well-being components in adolescents aged 11–14 and 15–17

Компоненты эмоционального благополучия	Коэффициенты значений компонентов	
	Группа младших подростков	Группа старших подростков
Уровень счастья	0,378	0,38
Удовлетворенность жизнью	0,359	0,359
Баланс аффекта	-0,381	-0,37

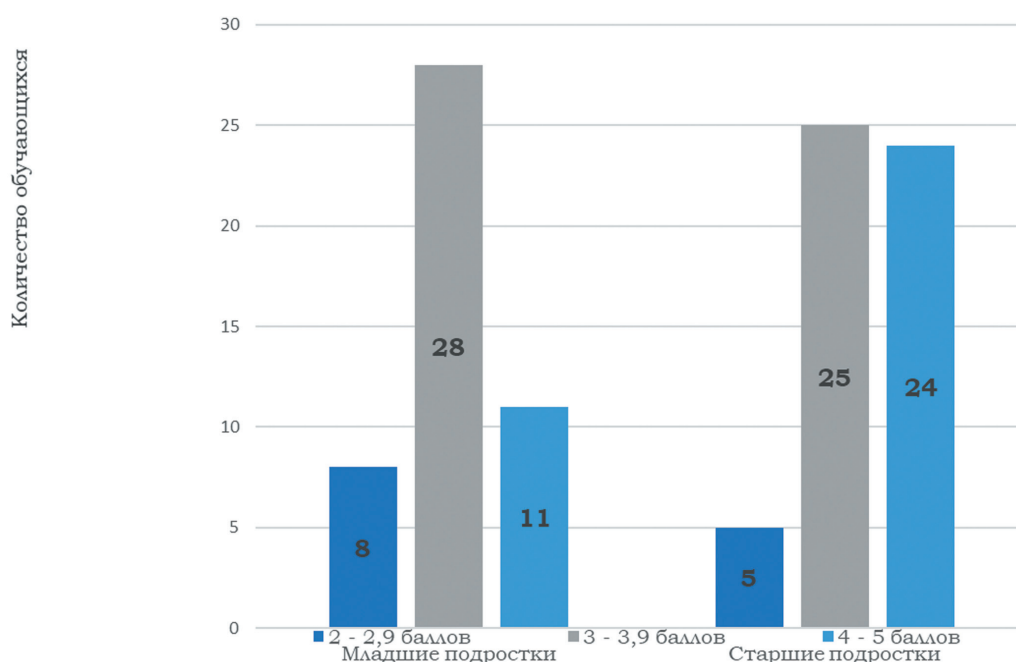


Рис. 1. Распределение подростков по уровню академической самооффективности

Fig. 1. Distribution of adolescents according to their level of academic self-efficacy

о том, что меньшая часть как младших, так и старших подростков убеждены в том, что их деятельность, направленная на достижение образовательных целей, является непродуктивной.

Были установлены значимые различия в уровне академической самооффективности у младших и старших подростков (табл. 4). Данный факт можно объяснить тем, что самооценка старших подростков выше, чем у младших подростков, что подтверждается, в частности, в эмпирическом исследовании, проведенном А. А. Гороховой, Н. Л. Сомовой и Е. С. Киричик [4].

В свою очередь, вследствие более высокой самооценки обучающиеся старшего подросткового возраста обладают более развитыми и стабильными представлениями о своей личности, в частности в академической сфере.

Нами было выдвинуто предположение о том, что академическая самооффективность является ресурсом эмоционального благополучия подростков в образовательной среде. Данное предположение было подтверждено в результате осуществления регрессионного анализа, основные результаты которого представлены в таблице 5.

Таблица 4

**Сравнительный анализ академической самооффективности у младших и старших подростков**

Table 4

**Comparative analysis of academic self-efficacy in adolescents aged 11–14 and 15–17**

Ресурс эмоционального благополучия	Группа младших подростков	Группа старших подростков
Академическая самооффективность	3,472 ± 0,58**	3,837 ± 0,61**

Примечание: \*\*  $\rho \leq 0,01$

Таблица 5

**Результаты регрессионного анализа эмоционального благополучия и академической самооффективности в группах младших и старших подростков**

Table 5

**Regression analysis results for emotional well-being and academic self-efficacy in adolescents aged 11–14 and 15–17**

Регрессионное уравнение	Коэффициент детерминации	Уровень значимости
<i>Группа младших подростков</i>		
$\text{ЭБ} = -3,298 + 0,95 \cdot \text{АС}$	$R^2 = 0,31$	$F = 20,069$ $\rho \leq 0,001$
<i>Группа старших подростков</i>		
$\text{ЭБ} = -3,787 + 0,987 \cdot \text{АС}$	$R^2 = 0,36$	$F = 29,583$ $\rho \leq 0,001$

Примечание: Величина F для группы старших и младших подростков значима при  $\rho \leq 0,001$ . Обозначаемые переменные в таблице: ЭБ — эмоциональное благополучие, АС — академическая самооффективность.

Установлено, что академическая самоэффективность является предиктором эмоционального благополучия, то есть убежденность подростка в успешности достижения желаемых учебных результатов в образовательной деятельности обуславливает у 31% младших подростков и 36% старших подростков удовлетворенность жизнью и самим собой, а также преобладание положительных эмоций над отрицательными. Различия в коэффициентах детерминации у старших и младших подростков обуславливается тем, что для старших подростков учебная деятельность приобретает особую значимость — она связана с поиском своего места в жизни. Для данной группы подростков важно осознание своей эффективности в рамках достижения образовательных результатов, так как они могут определить успешность его профессионального становления и развития в будущем.

Таким образом, сталкиваясь с трудностями в образовательной среде и эффективно их преодолевая с помощью, в частности, такого когнитивного конструкта, как академическая самоэффективность, подростки переносят данный опыт на другие сферы своей жизни, потому что совокупность учебных действий является моделью поведения в реальных жизненных ситуациях. Данный механизм обуславливает у подростков сохранение представлений об успешности функционирования их личности в различных си-

туациях и, следовательно, поддерживает состояние эмоционального благополучия.

### Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. установлено, что показатели компонентов эмоционального благополучия у младших и старших подростков имеют статистически значимые различия, причем у старших подростков данные показатели выше, чем у младших;
2. уровень академической самоэффективности у подростков является преимущественно средним, однако у старших подростков он статистически значимо выше, чем у младших;
3. доказано, что академическая самоэффективность является предиктором эмоционального благополучия, причем у старших подростков коэффициент детерминации выше, чем у младших.

Полученные результаты позволяют установить, что цель исследования достигнута, его задачи выполнены, гипотеза исследования подтверждена. Невысокий коэффициент детерминации эмоционального благополучия академической самоэффективностью может свидетельствовать о том, что существуют другие ресурсы эмоционального благополучия подростков в образовательной среде, что определяет дальнейшие перспективы исследования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аргайл М.* Психология счастья. 2-е изд. М.: Прогресс, 2003. 271 с.
2. *Баева И. А.* Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 184–190.
3. *Гацура С. В., Гацура О. А., Майчук Е. Ю.* Самоэффективность как необходимый элемент формирования компетенции в медицинском образовании: взгляд врача-педагога // Инфекционные болезни: Новости. Мнения. Обучение. 2016. № 3 (16). С. 24–29.
4. *Горохова А. А., Сомова Н. Л., Киричик Е. С.* Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 2. С. 128–139. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>
5. *Григорова Ю. Б.* Структура эмоционального благополучия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 331–334.
6. *Макшанцева Л. В., Луцкова Е. А.* Определение взаимосвязи уровня тревожности и адаптивности подростков // Системная психология и социология. 2014. № 4 (12). С. 74–81.



7. Манакова М. В. Эмпирическое исследование уровня тревожности у старших подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 322–327.
8. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
9. Панкова Н. В. Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье подростков из семей группы риска // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 4 (74). С. 148–151.
10. Пахалкова А. А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды // Психолог. 2015. № 1. С. 44–65.
11. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.
12. Шиленкова Л. Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 69–78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090306>
13. Ahmadi S. Academic self-esteem, academic self-efficacy and academic achievement: A path analysis // Journal of Forensic Psychology. 2020. Vol. 5. Iss. 1. No. 155. P. 155–161.
14. Doménech-Betoret F., Abellán-Roselló L., Gómez-Artiga A. Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
15. Hayat A. A., Shateri K., Amini M., Shokrpour N. Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20. Article 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
16. Latorre-Coscolluela C., Sierra-Sánchez V., Rivera-Torres P., Liesa-Orús M. Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations // International Journal of Educational Research. 2022. Vol. 115. Article 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
17. Medrano L. A., Flores-Kantera E., Morettia L., Pereno G. L. Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students // Psicología Educativa. 2016. Vol. 22. No. 2. P. 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.003>
18. Trpcevska L. Predictors of psychological well-being, academic self-efficacy and resilience in university students, and their impact on academic motivation: PhD dissertation (Clinical). Melbourne, 2017. 235 p.
19. Supervía U. P., Bordás S C., Robres Q. A. The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence // Learning and Motivation. 2022. Vol. 78. Article 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>

## REFERENCES

1. Argajl M. Psikhologiya schast'ya. 2-e izd. M.: Progress, 2003. 271 s.
2. Baeva I. A. Psikhologicheskie problemy obespecheniya bezopasnosti v obrazovanii // Mir psikhologii. 2020. № 2 (102). S. 184–190.
3. Gatsura S. V., Gatsura O. A., Majchuk E. Yu. Samoeffektivnost' kak neobkhodimyj element formirovaniya kompetentsii v meditsinskom obrazovanii: vzglyad vracha-pedagoga // Infektsionnye bolezni: Novosti. Mneniya. Obuchenie. 2016. № 3 (16). S. 24–29.
4. Gorokhova A. A., Somova N. L., Kirichik E. S. Issledovanie osobennostej samoootsenki sovremennykh detej i podrostkov // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. 2021. T. 3. № 2. S. 128–139. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>
5. Grigorova Yu. B. Struktura emotsional'nogo blagopoluchiya // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya. 2019. T. 8. № 1 (26). S. 331–334.
6. Makshantseva L. V., Lutskova E. A. Opredelenie vzaimosvyazi urovnya trevozhnosti i adaptivnosti podrostkov // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. 2014. № 4 (12). S. 74–81.
7. Manakova M. V. Empiricheskoe issledovanie urovnya trevozhnosti u starshikh podrostkov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 67-1. S. 322–327.
8. Osin E. N., Leont'ev D. A. Kраткие russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyj analiz // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. 2020. № 1 (155). S. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

9. Pankova N. V. Emotsional'noe blagopoluchie i psikhologicheskoe zdorov'e podrostkov iz semej gruppy riska // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2011. № 4 (74). S. 148–151.
10. Pakhalkova A. A. Emotsional'noe blagopoluchie kak komponent bezopasnoj obrazovatel'noj sredy // Psikholog. 2015. № 1. S. 44–65.
11. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsij i metodika issledovaniya) // Psikhologicheskaya diagnostika. 2005. № 3. S. 95–130.
12. Shilenkova L. N. Samoeffektivnost' v obrazovatel'nom protsesse (obzor zarubezhnykh issledovanij) // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2020. Т. 9. № 3. S. 69–78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090306>
13. Ahmadi S. Academic self-esteem, academic self-efficacy and academic achievement: A path analysis // Journal of Forensic Psychology. 2020. Vol. 5. Iss. 1. No. 155. P. 155–161.
14. Doménech-Betoret F., Abellán-Roselló L., Gómez-Artiga A. Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
15. Hayat A. A., Shateri K., Amini M., Shokrpour N. Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20. Article 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
16. Latorre-Coscolluela C., Sierra-Sánchez V., Rivera-Torres P., Liesa-Orús M. Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations // International Journal of Educational Research. 2022. Vol. 115. Article 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
17. Medrano L. A., Flores-Kantera E., Morettia L., Pereno G. L. Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students // Psicología Educativa. 2016. Vol. 22. No. 2. P. 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.003>
18. Trpcevska L. Predictors of psychological well-being, academic self-efficacy and resilience in university students, and their impact on academic motivation: PhD dissertation (Clinical). Melbourne, 2017. 235 p.
19. Supervía U. P., Bordás S C., Robres Q. A. The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence // Learning and Motivation. 2022. Vol. 78. Article 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**САВЕНКО Юлия Сергеевна** — *Yulia S. Savenko*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 7942-3300, ORCID: 0009-0005-3880-6223, e-mail: [juliasaveenko@gmail.com](mailto:juliasaveenko@gmail.com)

Ассистент кафедры психологии развития и образования.

Научный руководитель: Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры психологии развития и образования НИЛ «Психологическая культура и безопасность образования» РГПУ им. А. И. Герцена.

**Поступила** в редакцию: 28 февраля 2023.

**Прошла** рецензирование: 19 июля 2023.

**Принята** к печати: 15 сентября 2023.