

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649

EDN: APNRCZ

УДК 159.9.072.432

Исследовательская статья

Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников

М.В. Лункина¹, Т.О. Гордеева^{2,3},
Е.Г. Дирюгина¹, Д.В. Пшеничнюк²

¹Благотворительный фонд «Вклад в будущее»,

Российская Федерация, 121170, Москва, Кутузовский пр-кт, д. 32

²Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9

³Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,

Российская Федерация, 101100, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

 marusamendelevich@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью получения надежных данных о характеристиках эффективного преподавания, влияющих на важные результаты обучения, такие как мотивация, вовлеченность, успеваемость и психологическое благополучие учащихся. Цель исследования – изучение вклада трех активно обсуждаемых в литературе психологических и педагогических показателей качества преподавания, оцененных учащимися, в их школьную вовлеченность, психологическое благополучие и академические достижения. Выборку составили 2028 учеников 8-х классов (1085 девочек, 906 мальчиков, 35 человек пол не указали, средний возраст – 13,96, SD = 0,46) из 73 школ 16 регионов РФ. Анализировались оценки подростками таких показателей качества преподавания учителей, как актуальность содержания обучения, психологическая поддержка, инструментальная поддержка, а также школьная вовлеченность, успеваемость и показатели удовлетворенности учащихся (собой, школой и учителями). Результаты регрессионного анализа показали, что воспринимаемая психологическая поддержка учителя является наиболее сильным предиктором роста всех типов учебной вовлеченности школьников и снижения всех типов учебной безучастности; также этот компонент качества преподавания является предиктором благополучия в контексте школьной жизни, удовлетворенности школой и отношениями с учителями, а также удовлетворенности собой. Инструментальная поддержка учителя – следующий по значимости предиктор когнитивной и эмоциональной вовлеченности учащихся и, что не менее важно, негативный предиктор всех видов учебной безучастности; она также выступает предиктором удовлетворенности учащихся школой и отношениями с учителями. Таким образом, на большой и репрезентативной выборке российских подростков показаны позитивные эффекты двух компонентов качества преподавания – психологической поддержки учителя и инструментальной поддержки. Эффекты актуального содержания обучения ме-

© Лункина М.В., Гордеева Т.О., Дирюгина Е.Г., Пшеничнюк Д.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

нее однозначны, что ставит под сомнение важность акцентирования учителями связи изучаемого материала с реальной жизнью для поддержания мотивации школьников. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке и переподготовке школьных учителей и способствовать улучшению качества преподавания в российских школах.

Ключевые слова: качество преподавания, психологическая поддержка, школьное обучение, учебная вовлеченность, благополучие школьников, академическая успеваемость

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, в рамках научного проекта № 22-28-01337.

Введение

Качество преподавания – важная переменная, характеризующая определенные стратегии и поведение учителя, которые способствуют положительным результатам обучения. В последние годы она становится все более популярной темой исследований (Kunter et al., 2013; Leon et al., 2017, Trautwein et al., 2015). Актуальность изучения проблемы качества преподавания (КП) связана прежде всего с тем, что она является ключевым фактором, характеризующим компетентность педагога и определяющим учебные достижения его учеников (Gauthier et al., 2004). При этом современные исследования КП включают и более широкие последствия качественного преподавания, такие как внутренняя мотивация и психологическое благополучие учащихся (Chirkov, Ryan, 2001; Leon et al., 2017).

При этом имеет место неустоявшаяся терминология: несколько различных и часто взаимозаменяемых терминов используются для обсуждения процессов в классе, связанных с эффективным обучением учащихся, таких как эффективность обучения (Marsh, Roche, 1997; Seidel, Shavelson, 2007), качество преподавания (Leon et al., 2017), качество обучения (Rjosk et al., 2014) или квалификация учителей (Hattie, Anderman, 2012). Нет единого подхода и к оценке качества преподавания. При этом в большинстве современных исследований КП используются два рода оценок: оценки специально подготовленных экспертов, наблюдающих за поведением учителя во время урока (см. например, Van de Grift, 2007), и оценки поведения учителя, даваемые учащимися, как правило, старшеклассниками. Оценки второго рода активно используются для оценки качества преподавания в разных странах в рамках международного проекта PISA. В качестве критериев отнесения определенной стратегии преподавания к качественной и эффективной выступают ее теоретическая обоснованность и показатели ее связи с успешностью, а также мотивацией и вовлеченностью учащихся, в свою очередь, ведущих к академическим успехам учащихся.

Анализ работ, посвященных оценке КП, позволяет выделить два основных подхода к выделению ключевых компонентов КП – педагогический и психолого-педагогический.

Педагогический подход к оценке КП. Это наиболее ранний подход, включающий исследования, направленные на оценку эффективности различных форм и стратегий обучения, таких как директивное обучение, исследовательское обучение, проблемное обучение, кооперативные или соревновательные.

вательные формы обучения, используемых преподавателем, особенностей преподнесения содержания обучения (например, актуальность содержания, структурированность, ясность, последовательность, мера сложности), качество предоставляемой обратной связи и оценивания достижений учеников (Хэтти, 2021; Dochy et al., 2003; Schönwetter et al., 2002). Некоторые авторы выделяют также такие компоненты, как эффективное управление классом, индивидуализация обучения, энтузиазм учителя и др.

Важность подчеркивания преподавателем актуальности изучаемого материала акцентируется во множестве педагогических ресурсов¹. Однако нам не удалось найти исследований, доказывающих эффективность этого показателя КП для мотивации и достижений учащихся. Можно предположить множественные эффекты акцента преподавателем на актуальность изучаемого содержания обучения, причем не только положительные. С одной стороны, подчеркивание актуальности изучаемого материала может способствовать поддержанию интереса учащихся к предмету через понимание значимости и важности этого предмета для жизни и вести к учебной вовлеченности, внутренней и продуктивным формам внешней мотивации, в частности идентифицированной мотивации. С другой стороны, сама по себе актуальность материала, акцентируемая педагогом, может быть недостаточным мотиватором учебного процесса, подаваясь, например, в формате, не поддерживающем текущие интересы обучающихся, а также их базовые потребности быть компетентными, связанными с другими близкими отношениями и автономными, имея свободный выбор осуществляемой деятельности, лежащие в основе внутренней мотивации. К тому же не всегда легко адекватно сформулировать актуальность фундаментальных теоретических курсов (см.: Kember et al., 2008). При этом сами ученики часто утверждают, что, поскольку есть калькулятор, изучение математики для них неактуально, особенно если они предполагают выбрать профессию гуманитарного типа.

В ряде исследований показатели качества преподавания изучаются через свободный опрос детей, которых просят описать лучшего, идеального или выдающегося учителя, в других – используются готовые методики с заранее заданными шкалами оценки параметров качества преподавания. Так, примером использования первой тактики выступает исследование М. Баттен, где учащихся просили назвать трех лучших педагогов и объяснить, почему они выбрали именно их; в результате были выделены следующие критерии: оказывает помощь в работе; доступно объясняет, так чтобы мы могли понять; дружелюбен, не кричит на нас и с ним легко ладить; стремится сделать уроки интересными; заботится, слушает и понимает вас; имеет чувство юмора и готов посмеяться вместе с вами и при этом контролирует класс (Batten, 1993). Второй способ исследования более характерен для психолого-педагогического подхода, который будет представлен далее.

Насколько универсальны характеристики КП в разных странах и системах обучения? В. ван де Грифт изучал результаты наблюдений за поведением учителей, их качеством преподавания на уроках математики в четырех европейских странах (возраст детей – 9 лет). Согласно его данным, показа-

¹ См.: Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. 540 с.

тели качества преподавания носят достаточно универсальный характер, неспецифичный к влиянию культуры (Van de Grift, 2007). Согласно данным автора, в этих четырех странах пять аспектов КП – эффективное управление классом, безопасный и стимулирующий учебный климат, ясное обучение, адаптация обучения и использование моделей и эвристик – позитивно и значимо коррелировали с вовлеченностью учащихся, их отношением к учебе, поведением и достижениями.

Однако в целом на сегодняшний день неясно, насколько универсальными являются обнаруживаемые закономерности КП. Например, применимы ли характеристики эффективного обучения, обнаруженные в европейских школах к азиатским школьникам (см. например: Ли, 2015). Сравнительные исследования образовательных систем показывают, что в современных лучших европейских системах (Финляндия, Эстония) практикуется свобода, самостоятельность, инициативность и кооперация, поддерживается интерес, внутренняя мотивация и ориентация на практическую осмысленность изучаемого материала. При этом в лучших азиатских образовательных системах (Япония, Сингапур, Корея, Китай) делается акцент на высокий контроль, соревновательность (при наличии кооперативных форм работы), большие нагрузки, вовлеченность родителей, а у учащихся в первую очередь поддерживается настойчивость и долгие часы работы над задачей. Очевидно, что это – две разные стратегии достижения высоких результатов, которые предполагают акцентирование разных показателей КП и их разную эффективность. Однако за обеими стоит авторитет учителя, его высокая квалификация, высокая ценность образования, уважение и внимание к нему общества.

В литературе также ведутся дискуссии относительно того, какой из педагогических компонентов качества преподавания важнее и при каких обстоятельствах: например, для более или менее подготовленных и знакомых с учебным материалом учащихся (Schönwetter et al., 2002).

В международную батарею PISA, оценивающую качество обучения в разных странах мира и предъявляемую 15-летним школьникам в последние годы также включаются различные педагогические показатели качества преподавания, такие как дисциплинарный климат в классе, директивное (или прямое) обучение, предполагающее ведущую роль учителя при посредничестве учащихся, в котором учащиеся берут на себя больше ответственности за собственное обучение и обучение своих сверстников, поддержка учителя, обратная связь от учителя, стимуляция вовлеченности школьников в продуктивный учебный процесс. Однако в целом, несмотря на ожидания исследователей, большинство показателей КП, полученные в рамках проекта PISA оказались неоднозначно связаны с академическими достижениями учащихся, имеет место кросс-культурная специфика. Например, данные свидетельствуют о том, что дисциплинарный климат объясняет 11 % межшкольных различий в достижениях по чтению в разных странах (Ning et al., 2015). Тем не менее в 12 из 65 стран связей обнаружено не было, что может свидетельствовать об определенной неоднозначности данной педагогической стратегии, являющейся частью целостной образовательной системы с ее приоритетами, ценностями и целями.

Исследования влияния директивного обучения, оцениваемого как умение учителя объяснять научные идеи, на образовательные результаты по естествознанию говорят о его эффективности (Cairns, Ageepattamannil, 2022). Однако нет данных о влиянии этой переменной на эффективность обучения по другим дисциплинам; возможно, что полученные результаты применимы не ко всем учебным предметам и эффективны не во всех учебных контекстах.

Поддержка учителя оценивалась как эмоциональная поддержка, оказание помощи учащимся, предоставление им выбора, объяснение правил и справедливое обращение, оценка уверенности учеников в том, что их учителя заботятся о них, ценят их. По данным PISA 2018, в подавляющем большинстве стран, включая Россию, учащиеся, сообщившие о том, что их учитель поддерживает их в большинстве или на всех уроках по родному языку, получили значительно более высокие баллы по оценке чтения PISA². Увеличение индекса поддержки учителя на одну единицу было связано с увеличением показателей чтения в странах ОЭСР на 5 баллов, а в Малайзии – на 18 баллов. Следом за Малайзией шли Швеция и Норвегия как страны, в которых дети демонстрировали наибольшую прибавку к достижениям в случае получения поддержки со стороны учителя. При этом в России эта прибавка была достаточно низкой. Кроме того, в некоторых странах результаты по учительской поддержке значительно различались в зависимости от того, чем конкретно занимается учитель (какой конкретно тип поведения входящий в данную переменную учитывается).

В целом на сегодняшний день существует довольно много исследований на тему учительской поддержки, однако их результаты разнятся (Тао et al., 2022). Анализ показывает, что во многом это происходит также в силу того, что само понятие является комплексным, многосоставным; современные авторы выделяют различные подтипы учительской поддержки, включая эмоциональную, инструментальную, поддержку автономии и другие типы поддержки. Так, в метаанализе Й. Тао и колл. на материале 71 исследования показана слабоумеренная связь между поддержкой учителя и академическими достижениями школьников ($r = 0,16$), причем модератором этой связи выступали параметры учительской поддержки, тип академических достижений и класс. Воспринимаемая эмоциональная поддержка учителя имела наиболее выраженный эффект на академические достижения, по сравнению с поддержкой автономии и академической поддержкой. Медиатором же связи между поддержкой учителя и успешностью учеников выступала вовлеченность учащихся и ее подтипы (поведенческая, когнитивная и эмоциональная).

Психолого-педагогический подход к оценке КП. Суть подхода состоит в учете современных психологических теорий и исследований эффективности обучения, в частности данных о роли мотивационных факторов, таких как внутренняя мотивация, вовлеченность, позитивные ожидания, самоэффективность, и благоприятного психологического климата в классе как важных предикторов успешности. Основная особенность психолого-педагогического подхода заключается в поиске психологического смысла педагогических

² OECD. (2019). *PISA 2018 Results: What school life means for students' lives* (vol. III). Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

приемов и создании объяснительной модели, которая позволит отделить эффективные педагогические методики от неэффективных на основании их влияния на мотивацию и благополучие учащихся.

Так, хорошо известно, что внутренняя мотивация является важнейшим предиктором успешности обучения (см. метаанализ: Howard et al., 2021), на который можно воздействовать в учебном процессе и, соответственно, показатели качества преподавания должны выделяться в том числе с точки зрения того, насколько успешно они стимулируют внутреннюю мотивацию учащихся. В соответствии с теорией самодетерминации (ТСД) качество обучения понимается в контексте поддержки учителем трех базовых психологических потребностей учащихся – автономии, компетентности и связанности, непосредственно поддерживающих внутреннюю мотивацию (Ryan, Deci, 2017). Исследования показывают, что поддержка автономии учащихся педагогом действительно приводит к таким важным позитивным последствиям, как внутренняя мотивация, более глубокое обучение (Aelterman et al., 2019; Assor et al., 2005). Также, КП, оцененное через поддержку автономии учеников со стороны учителя, способствует и психологическому благополучию (таких его показателей, как самоактуализация, самоуважение и удовлетворенность жизнью, а также снижению проявлений депрессии); этот результат верен и для американских, и для российских старшеклассников (Chirkov, Ryan, 2001).

В исследовании группы испанских ученых, проведенном с позиций теории самодетерминации на материале старшеклассников, показано, что КП может быть оценено через двенадцать педагогических факторов – объяснение значимости материала, релевантность содержания реальной жизни, предоставление выбора, признание негативных чувств, вовлечение учеников и стимулирование их активности, неконтролирующий язык, оптимальная сложность заданий, сосредоточенность на процессе, пошаговое изложение материала, положительная обратная связь и забота со стороны учителя. Эти параметры КП предсказывают вовлеченность учеников в учебу, которая, в свою очередь, является предиктором успешности, в частности более высоких оценок по математике (Leon et al., 2017). Также показано, что система этих факторов обучения предсказывает ценность изучаемого предмета и позитивные ожидания будущих успехов, что предсказывает будущий интерес, усилия и готовность учащихся связывать изучаемый материал с практикой (Ruiz-Alfonso et al., 2021). В другом исследовании той же исследовательской группы показано, что качество обучения – в частности, постановка оптимальной по сложности задачи, сосредоточение внимания на процессе и предложение положительной обратной связи – предсказывает «гармоничную страсть» к учебе (по Р. Валлеранду), которая, в свою очередь, выступает предиктором (как на уровне отдельных учеников, так и класса) использования учащимися глубоких учебных стратегий и их эпистемическую любознательность (Ruiz-Alfonso, Leon, 2019).

В целом исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что высокое качество преподавания, выражающееся в удовлетворении учителем базовых психологических потребностей учащихся, спо-

способствует росту внутренней учебной мотивации, в том числе и на поведенческом уровне, что проявляется в вовлеченности в учебную деятельность, то есть во включенности в собственный процесс обучения, удовольствии от процесса учебы, активном взаимодействии с другими учениками и педагогами и учебной настойчивости, оцениваемой как готовность прилагать усилия к достижению цели, в том числе и при встрече с трудностями (Furrer, Skinner, 2003; León et al., 2017; Fatou, Kubiszewski, 2018).

В последние годы в рамках ТСД стали активно изучаться наиболее эффективные стили педагогического общения, в частности такие, как автономный и структурирующий (Гордеева, Сычев, 2021; Aelterman et al., 2019). Было убедительно показано, что автономный стиль приводит к важным позитивным последствиям, таким как внутренняя мотивация, более глубокое обучение и психологическое благополучие учащихся (Aelterman et al., 2019). С другой стороны, структурирующий стиль преподавания способствует подходу, ориентированному на процесс, когда учитель согласовывает ход урока и свои планы с возможностями детей, предлагая конкретные стратегии и помощь, чтобы учащиеся чувствовали себя компетентными, овладевая новым материалом в классе (Soenens et al., 2012). Ключевые особенности этого стиля – обозначение четких ожиданий и принципов желательного и нежелательного поведения, пошаговое объяснение того, как нужно действовать для достижения результатов, корректировка уровня сложности заданий в соответствии с навыками учащихся, обеспечение позитивной информативной обратной связи. Показано, что структурирующий стиль ведет к таким позитивным результатам, как лучшая саморегуляция, менее выраженные депрессивные переживания, высокая вовлеченность на уроке (Jang et al., 2010; Reeve et al., 2004), что может объясняться удовлетворением потребности в компетентности.

С точки зрения другой психологической теории мотивации – теории самоэффективности важно, чтобы учитель поддерживал веру учащихся в свой академический потенциал, давая соответствующую информативную обратную связь о результатах продвижения в материале³. Позитивная обратная связь с акцентированием успехов особенно важна на начальных этапах освоения предмета, решения задач, которые могут казаться ученику трудными и превышающими уровень его способностей. Она позволяет поддержать веру ученика в себя и ощущение собственной компетентности, важное для преодоления трудностей в учебе.

Анализ рассмотренных исследований свидетельствует о наличии как универсальных, так и культурно-специфических факторов, детерминирующих образовательный процесс. Соответственно, необходимы исследования эффективности качества обучения, в частности учительской поддержки, с выделением отдельных ее составляющих на материале российской системы образования. В завершение проведенного обзора приходится также кон-

³ См.: Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл; Academia, 2015. 332 с.

статировать, что на сегодняшний день отсутствуют валидизированные русскоязычные инструменты для оценки качества преподавания, построенные на основе теорий учебной деятельности и учебной мотивации, например, теории самодетерминации или других известных теорий мотивации, таких как теория самоэффективности А. Бандуры или теория ожидаемой ценности Дж. Эклз. Кроме того, сами параметры оценки качества преподавания еще только устанавливаются.

Таким образом, на сегодняшний день десятки переменных претендуют на то, чтобы рассматриваться в качестве показателей качества преподавания. Однако нет однозначного согласия ученых относительно финального списка переменных, описывающих КП, дискуссии продолжаются. Выделяются два подхода к выбору этих переменных – педагогический и психолого-педагогический, имеющие свои достоинства и ограничения. В качестве критериев, как правило, используются четыре основных – позитивное влияние на эффективность обучения и академические достижения учащихся, их внутреннюю мотивацию, вовлеченность и настойчивость, психологическое благополучие и показатели просоциального поведения в классе. Остановимся на исследованиях школьной вовлеченности, которая является предметом нашего исследования.

Школьная вовлеченность как показатель эффективности различных стратегий преподавания. В современной психологической литературе школьная вовлеченность определяется как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в достижении учебных целей и в школьной жизни в целом. Как правило, ее рассматривают как многомерный конструкт, который оценивается по различным аспектам включенности учащегося в обучение, поведенческой, эмоциональной и когнитивной (Фомина и др., 2020). Вовлеченность выступает важным показателем эффективной организации обучения, поскольку она является продуктивным академическим результатом, по которому оценивается эффективность образовательной среды школы в целом (Wang, Holcombe, 2010).

Вовлеченность может рассматриваться как медиатор, опосредующий влияние показателей качества преподавания на академические достижения. И.Н. Бондаренко и колл. предлагают следующую модель этого влияния: в процессе обучения ученику предоставляется новая информация, которую он должен усвоить, задания, помогающие овладеть этим материалом. В зависимости от индивидуальных характеристик (интересов, мотивации, познавательной активности, способностей) и особенностей организации процесса обучения (оптимальной сложности заданий, их значимости, осмысленности, возможности получить обратную связь о выполнении и т. д.) возникает состояние вовлеченности в учебную деятельность, которое вносит положительный вклад в результаты учебы, такие как высокие отметки и удовлетворенность учебой. В свою очередь, положительные эмоции поддерживают желание ученика продолжать занятия или вернуться к ним, как только появится такая возможность (Бондаренко и др., 2020).

Цель исследования состояла в изучении ряда важных психологических и педагогических показателей КП с помощью методики оценки поведения

учителя учениками, разработанной Э. Ирвингом (см.: Хэтти, 2021) через изучение их связи с учебной вовлеченностью, психологическим благополучием и успеваемостью школьников.

Гипотезы исследования:

1. Качество преподавания, выражающееся в психологической поддержке учителя (создание благоприятной атмосферы в классе и укрепление уверенности в себе у учеников) и инструментальной поддержке учителя (своевременная помощь ученикам в освоении материала) будет значимым предиктором вовлеченности в учебную деятельность и психологического благополучия школьников.

2. Качество преподавания, выражающееся в актуальности содержания обучения, предлагаемого ученикам, будет менее однозначным предиктором вовлеченности учащихся в учебную деятельность, успеваемости и благополучия.

Процедура и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие⁴ 2028 учеников 8 класса (1085 девочек, 906 мальчиков, 35 человек пол не указали, средний возраст – 13,96, SD = 0,46) из 73 школ из 16 регионов РФ.

Методики исследования. Поскольку соответствующий поиск не позволил обнаружить психометрически надежных и теоретически обоснованных инструментов оценки *качества преподавания*, за основу был взят недавно опубликованный перевод опросника оценки учениками деятельности учителя Э. Ирвинга (Irving, 2004; Хэтти, 2021), разработанный им в рамках кандидатской диссертации для оценки учащимися качества преподавания математики. Предварительный проведенный нами эксплораторный факторный анализ опросника на русскоязычной выборке школьников 8-х классов ($N = 1971$) не подтвердил наличие декларируемых четырех шкал, указывая на наличие одного общего фактора, объединяющего все 24 утверждения и наличие двух факторов после вращения варимакс. При этом результаты CFA не противоречили наличию четырех шкал (для математики $\chi^2 = 834,43$; $df = 246$; $p < 0,001$; CFI = 0,971; TLI = 0,967; RMSEA = 0,035; 90 %-й доверительный интервал для RMSEA: 0,032–0,037; PCLOSE = 1,000; $N = 1971$, для русского языка $\chi^2 = 828,56$; $df = 246$; $p < 0,001$; CFI = 0,964; TLI = 0,960; RMSEA = 0,035; 90 %-й доверительный интервал для RMSEA: 0,032–0,037; PCLOSE = 1,000; $N = 1971$), но сочетались с высокими интеркорреляциями субшкал друг с другом и их идентичными связями со всеми зависимыми переменными. Кроме того, содержательный анализ шкал и входящих в них пунктов свидетельствовал о несоответствии двух субшкал опросника своим названиям и содержательной неоднородности входящих в них пунктов (см. *Преподавание предмета и Соответствие деятельности школьника на уроке учебной программы*). Экспертная оценка пунктов опросника группой, состоящей из трех психологов – специалистов в области психологии образования, позволила выделить три новых субшкалы, соответствующих выделяемым

⁴ Данные были собраны при участии благотворительного фонда «Вклад в будущее».

в литературе параметрам оценки качества преподавания – актуальность содержания обучения, психологическая поддержка, инструментальная поддержка. Две субшкалы базировались на оригинальных субшкалах опросника, а третья – психологической поддержки – была образована из двух оставшихся субшкал оригинальной методики, основываясь на описаниях соответствующего конструкта как включающего создание благоприятной атмосферы в классе и укреплении у учеников уверенности в своих силах (Тао et al., 2022). Оцениваемые в новой версии опросника параметры качества преподавания отражают его преимущественно педагогические характеристики (актуальное содержание обучения, пример – утверждение «Учитель помогает нам понять, как изучаемый предмет связан с реальной жизнью», эффективные методы обучения – «Учитель адаптирует урок, если мы испытываем трудности при обучении»), а также психологические характеристики (шкала психологической поддержки – «Учитель укрепляет у нас уверенность в наших силах и в том, что мы можем справиться»). Итоговая версия опросника состоит из 14 пунктов (приложение), утверждения оцениваются по 6-балльной шкале Ликерта от 1 – совершенно не согласен(на) до 6 – совершенно согласен(на). Вновь образованные шкалы показали высокую внутреннюю согласованность (α Кронбаха от 0,84 до 0,93, см. табл. 1 и 2). Оценка КП проводилась отдельно по русскому языку и математике (алгебра и геометрия).

Школьная вовлеченность оценивалась с помощью опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Фомина, Моросанова, 2020). Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Ликерта с ответами от 1 – совсем не похоже на меня до 5 – очень похоже на меня. Опросник позволяет диагностировать следующие четыре параметра вовлеченности: поведенческая вовлеченность («Я активно работаю на уроках»); когнитивная вовлеченность («Я проверяю свою самостоятельную работу, прежде чем сдать ее учителю»); эмоциональная вовлеченность («Мне весело в школе»), социальная вовлеченность («Я помогаю друзьям, когда им трудно») и четыре параметра безучастности: поведенческая безучастность («Я нахожу способы опоздать в школу»); когнитивная безучастность («Я часто отвлекаюсь на уроках»); эмоциональная безучастность («Я нервничаю в школе»), социальная безучастность («В школе мне ни до кого нет дела»).

Для оценки *психологического благополучия* использовались многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (MSLSS) (Сычев и др., 2018), три ее субшкалы – удовлетворенность собой (например, «Мне кажется, я выгляжу хорошо»), удовлетворенность школой («Мне нравится в школе») и удовлетворенность отношениями с учителями («Большинство моих учителей мне нравятся»), всего 18 пунктов, оцениваемых по шкале Ликерта от 1 до 5. Показатели α Кронбаха приведены в табл. 1 и 2 и свидетельствуют о достаточно высокой надежности использованных в исследовании шкал.

Для оценки *успеваемости* испытуемых просили указать их оценки за прошлую четверть по русскому языку, алгебре и геометрии (среднее по последним двум предметам стало показателем успеваемости по математике).

Для анализа полученных данных использовались методы корреляционного и регрессионного анализов.

Результаты исследования

Как видно из табл. 1 и 2, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что обнаруженные связи между переменными соответствуют теоретически ожидаемым, все компоненты качества преподавания коррелируют между собой, а также обнаруживают позитивные связи с вовлеченностью, успеваемостью и благополучием и негативные – с безучастностью, причем связи с вовлеченностью, безучастностью и благополучием умеренные по выраженности, а с академической успеваемостью – слабые, но значимые.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика и корреляции (Пирсона) показателей качества преподавания, вовлеченности, безучастности и благополучия / Descriptive statistics and Pearson's correlations coefficients of indicators of teaching quality, engagement, indifference and well-being

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Актуальное содержание обучения (общее) / Actual learning content (general)	–	0,73**	0,83**	0,36**	0,42**	0,44**	0,33**	–0,31**	–0,27**	–0,26**	–0,25**	0,41**	0,46**	0,21**
2. Инструментальная поддержка (общее) / Instrumental support (general)			0,81**	0,36**	0,42**	0,44**	0,33**	–0,32**	–0,29**	–0,32**	–0,28**	0,41**	0,49**	0,22**
3. Психологическая поддержка (общее) / Psychological support (general)				0,41**	0,45**	0,5**	0,39**	–0,32**	–0,33**	–0,36**	–0,29**	0,48**	0,55**	0,3**
4. Вовлеченность поведенческая / Behavioral engagement					0,73**	0,67**	0,66**	–0,33**	–0,42**	–0,36**	–0,32**	0,6**	0,56**	0,46**
5. Вовлеченность когнитивная / Cognitive engagement						0,65**	0,59**	–0,43**	–0,48**	–0,3**	–0,28**	0,57**	0,55**	0,4**
6. Вовлеченность эмоциональная / Emotional engagement							0,72**	–0,32**	–0,34**	–0,51**	–0,42**	0,75**	0,63**	0,48**
7. Вовлеченность социальная / Social engagement								–0,22**	–0,32**	–0,36**	–0,49**	0,56**	0,5**	0,53**
8. Безучастность поведенческая / Behavioral indifference									0,67**	0,45**	0,44**	–0,41**	–0,36**	–0,22**
9. Безучастность когнитивная / Cognitive indifference										0,5**	0,44**	–0,42**	–0,39**	–0,32**
10. Безучастность эмоциональная / Emotional indifference											0,52**	–0,57**	–0,45**	–0,34**
11. Безучастность социальная / Social indifference												–0,4**	–0,33**	–0,39**
12. Удовлетворенность школой / Satisfaction with school													0,71**	0,47**
13. Удовлетворенность отношениями с учителями / Satisfaction with relationships with teachers														0,48**
14. Удовлетворенность собой / Self-satisfaction														–
<i>M</i>	4,84	4,81	4,69	3,25	3,55	3,58	3,52	1,91	2,22	2,67	2,03	3,15	3,43	3,56
<i>St</i>	1,03	0,97	1,06	0,95	0,93	0,91	0,94	0,86	1,04	1,12	0,95	0,86	0,96	0,95
α Кронбаха / Cronbach's α	0,93	0,84	0,89	0,79	0,86	0,84	0,84	0,9	0,7	0,86	0,8	0,83	0,87	0,88

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика и корреляции Пирсона показателей качества преподавания и успеваемости / Descriptive statistics and Pearson's correlation coefficients of indicators of teaching quality and academic performance

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Актуальное содержание обучения (русский язык) / Actual content of education (Russian language)		0,68**	0,78**	0,63**	0,42**	0,49**	0,89**	0,63**	0,69**	0,07**	0,05*	0,07**
2. Инструментальная поддержка (русский язык) / Instrumental support (Russian language)			0,75**	0,43**	0,48**	0,42**	0,61**	0,83**	0,64**	0,1**	0,04	0,07**
3. Психологическая поддержка (русский язык) / Psychological support (Russian language)				0,55**	0,46**	0,56**	0,72**	0,68**	0,85**	0,08**	0,05	0,06**
4. Актуальное содержание обучения (математика) / Actual learning content (Math)					0,74**	0,82**	0,92**	0,69**	0,79**	0,04	0,08**	0,06**
5. Инструментальная поддержка (математика) / Instrumental support (Math)						0,83**	0,66**	0,89**	0,75**	0,06**	0,1**	0,08**
6. Психологическая поддержка (математика) / Psychological support (Math)							0,74**	0,75**	0,91**	0,04	0,09**	0,07**
7. Актуальное содержание обучения (общее) / Actual learning content (general)								0,73**	0,83**	0,06*	0,07**	0,07**
8. Инструментальная поддержка (общее) / Instrumental support (general)									0,81**	0,09**	0,08**	0,09**
9. Психологическая поддержка (общее) / Psychological support (general)										0,07**	0,08**	0,07**
10. Успеваемость (русский язык) / Academic performance (Russian language)											0,65**	0,84**
11. Успеваемость (математика) / Academic performance (Math)												0,85**
12. Успеваемость (общее) / Academic performance (general)												-
<i>M</i>	4,96	4,93	4,82	4,73	4,68	4,57	4,84	4,81	4,69	3,56	3,63	3,59
<i>St</i>	1,06	1,02	1,05	1,23	1,22	1,33	1,03	0,97	1,06	1,14	1,14	1,11
α Кронбаха / Cronbach's α	0,92	0,81	0,87	0,93	0,84	0,87	0,93	0,84	0,89	-	-	-

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Чтобы оценить влияние разных компонентов качества преподавания на успеваемость, учебную вовлеченность, безучастность и психологическое благополучие учащихся, учитывая взаимную связь трех компонентов КП, построены модели линейной регрессии. В табл. 3 представлены результаты регрессионного анализа связи качества преподавания с учебной вовлеченностью, а в табл. 4 – с учебной безучастностью. Поскольку нет теоретических

оснований предполагать, что качество преподавания отдельных предметов влияет на вовлеченность и благополучие больше других, этот анализ проводился не по предметно, а по среднему значению по предметам.

Таблица 3 / Table 3

Результаты регрессионного анализа зависимости оценки разных показателей школьной вовлеченности (пошаговая регрессия, полное включение) от показателей качества преподавания / Results of the regression analysis (stepwise regression, full inclusion) of the dependence of various indicators of school engagement on the indicators of teaching quality

Переменные / Variables	Стандартизованные коэффициенты β / Standardized coefficients β			
	Поведенческая вовлеченность / Behavioral engagement	Когнитивная вовлеченность / Cognitive engagement	Эмоциональная вовлеченность / Emotional engagement	Социальная вовлеченность / Social engagement
Актуальное содержание обучения (общее) / Actual learning content (general)	0,05	0,12***	0,05	0,02
Инструментальная поддержка (общее) / Instrumental support (general)	0,04	0,14***	0,09**	0,05
Психологическая поддержка (общее) / Psychological support (general)	0,34**	0,24***	0,39***	0,33***
R^2	0,17	0,22	0,26	0,15
ΔR^2	0,17	0,22	0,26	0,15

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Таблица 4 / Table 4

Результаты регрессионного анализа зависимости оценки разных показателей школьной безучастности от показателей качества преподавания / Results of the regression analysis (stepwise regression, full inclusion) of the dependence of various indicators of school indifference on the indicators of teaching quality

Переменные / Variables	Стандартизованные коэффициенты β / Standardized coefficients β			
	Поведенческая безучастность / Behavioral indifference	Когнитивная безучастность / Cognitive indifference	Эмоциональная безучастность / Emotional indifference	Социальная безучастность / Social indifference
Актуальное содержание обучения (общее) / Actual learning content (general)	-0,1**	0,02	0,12**	-0,01
Инструментальная поддержка (общее) / Instrumental support (general)	-0,16***	-0,08*	-0,08*	-0,13***
Психологическая поддержка (общее) / Psychological support (general)	-0,11**	-0,28***	-0,39***	-0,17***
R^2	0,12	0,11	0,14	0,09
ΔR^2	0,11	0,11	0,14	0,09

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Как видно из табл. 3 и 4 все три параметра качества преподавания в разной степени вносят положительный вклад в учебную вовлеченность, и отрицательный – в безучастность. Психологическая поддержка вносит позитивный вклад во все виды учебной вовлеченности и отрицательный во все виды безучастности. Использование эффективных методов помощи ученикам в овладении учебным материалом отрицательно влияет на все виды учебной

безучастности и положительно на когнитивную и эмоциональную вовлеченность. Актуальное содержание обучения показывает менее однозначные результаты – оно вносит положительный вклад в когнитивную вовлеченность, негативный – в поведенческую безучастность, но при этом имеет место и положительный вклад в эмоциональную безучастность на уроке.

Также проведен регрессионный анализ зависимости успеваемости от показателей качества преподавания (попредметно), показавший, что на успеваемость по русскому языку влияет только один компонент качества преподавания, а именно инструментальная поддержка. При этом, как видно из табл. 1, по обоим предметам обнаруживаются положительные корреляции между всеми компонентами КП и успеваемостью по предмету. Соответственно, можно предположить, что между этими переменными присутствуют связи другого характера, вероятно, опосредованные другим, неучтенным фактором.

Результаты регрессионного анализа с тремя показателями благополучия как зависимыми переменными (табл. 5) свидетельствуют о том, что психологическая поддержка учеников учителем оказывает существенное влияние как на удовлетворенность школой и отношениями с учителями, так и на удовлетворенность собой. Эффекты инструментальной поддержки со стороны учителя сходные, но более слабые и не включают влияние на удовлетворенность собой. При этом актуальное содержание обучения никак не предсказывает показатели психологического благополучия.

Таблица 5 / Table 5

Результаты регрессионного анализа зависимости оценки разных показателей удовлетворенности (пошаговая регрессия, полное включение) от показателей качества преподавания / Results of the regression analysis (stepwise regression, full inclusion) of the dependence of various indicators of satisfaction on the indicators of teaching quality

Переменные / Variables	Стандартизованные коэффициенты / Standardized coefficients (β)		
	Удовлетворенность школой / Satisfaction with school	Удовлетворенность отношения с учителями / Satisfaction with relationships with teachers	Удовлетворенность собой / Self-satisfaction
Актуальное содержание обучения (общее) / Actual learning content (general)	0,03	-0,01	-0,1
Инструментальная поддержка (общее) / Instrumental support (general)	0,07*	0,13***	-0,04
Психологическая поддержка (общее) / Psychological support (general)	0,39***	0,45***	0,42***
R^2	0,27	0,3	0,09
ΔR^2	0,27	0,3	0,09

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Обсуждение результатов

Чтобы ответить на вопрос, какие факторы качества преподавания вносят вклад в вовлеченность школьников в учебу и эффективность их учебной деятельности, нами проведено исследование влияния трех компонентов качества преподавания – актуальное содержание обучения, инструментальная поддержка

учителя (помощь ученикам, испытывающим трудности в обучении, формирующее оценивание) и психологическая поддержка учеников (поддержка самооценки, создание благоприятной атмосферы в классе) – на психологические и педагогические показатели, отражающие эффективность учебного процесса. Эти переменные КП фигурируют во многих исследованиях качества преподавания (Leon et al., 2017; Хэтти, 2021), причем показатель актуальности содержания обучения является наименее исследованным и однозначным.

Результаты, полученные на достаточно большой выборке российских школьников подросткового возраста, хорошо соответствуют выдвинутым гипотезам. В частности, показано, что показатели КП, описывающие психологическую и инструментальную поддержку учащихся, вносят значимый и положительный вклад в учебную вовлеченность и благополучие и отрицательный вклад в учебную безучастность, в то время как вклад актуальности содержания обучения в показатели эффективности учебного процесса является достаточно противоречивым.

Фактор психологической поддержки учителем учеников, включающий поддержку их чувства компетентности и создание благоприятной атмосферы в классе, выступает предиктором всех видов вовлеченности школьников в учебную деятельность (и негативным предиктором учебной безучастности). Этот результат особенно ценен, показывая важность выстраивания отношений с учениками для их развития. Эти данные согласуются с данными о том, что поддержка чувства компетентности и благоприятная, поддерживающая атмосфера в классе способствуют мотивации учеников (Furrer, Skinner, 2003; Leon et al., 2017). Также этот компонент качества преподавания оказывается надежным предиктором различных показателей психологического благополучия – как благополучия в школьном контексте (удовлетворенность школой и отношениями с учителями), так и удовлетворенности собой.

Инструментальная поддержка учителя, предполагающая активную и включенную помощь учителя в освоении материала, использование эффективных методов и стратегий преподавания – второй важный показатель КП, предсказывающий когнитивную и эмоциональную вовлеченность учащихся и, что не менее важно, выступающий негативным предиктором всех видов учебной безучастности. Также она предсказывает удовлетворенность подростков школой и отношениями с учителями.

Вклад актуального содержания обучения, включающий в себя соответствующее современным научным знаниям, разностороннее и практико-ориентированное преподнесение материала, как и ожидалось, оказался достаточно противоречивым и менее значимым как по размеру эффекта, так и по охвату зависимых переменных. Актуальное содержание обучения ожидается вносит позитивный вклад в когнитивную вовлеченность и поведенческую безучастность, однако позитивный вклад – в эмоциональную безучастность. Достаточно слабый уровень значимости показателей первого типа, несогласованность данных и небольшой размер эффекта заставляют поставить под сомнение ценность этого показателя КП.

Наши данные согласуются с предыдущими результатами, показывающими роль поддержки учителя в учебной вовлеченности школьников (Peng et al., 2022; Tao et al., 2022). Однако поддержка учителя операционализиро-

васаль в исследовании Х. Пенг и колл. иначе – через три типа поддержки: поддержку автономии, эмоциональную поддержку и поддержку представлений о своих способностях. Нами показана роль двух типов учительской поддержки как показателей КП, позитивно влияющих на учебную вовлеченность и удовлетворенность школьников учебной – инструментальной поддержки учителя, включающей эффективные методы и стратегии обучения, и психологической поддержки, предполагающей прежде всего поддержку веры в свой потенциал и создание благоприятного климата в классе.

В будущем представляет интерес изучение различных теоретически обоснованных показателей качества преподавания в отличающихся по эффективности образовательных системах, в инновационных подходах к обучению, а также влияние КП на показатели психологического благополучия и выгорания самих педагогов. В дальнейших исследованиях также представляется целесообразным учет других показателей учебной мотивации и настойчивости как результатов, на которые влияет качество преподавания.

Ограничения исследования. К ограничениям данного исследования можно отнести то, что нами были оценены только три параметра качества преподавания, важные, но, безусловно, не покрывающие всего разнообразия его компонентов. Другим ограничением исследования можно считать его корреляционный дизайн, а также определенную методическую ограниченность, поскольку имел место только опрос учеников. И хотя сам метод опроса учеников считается достаточно эффективным, было бы полезно дополнить эти данные результатами опроса наблюдающих за процессом преподавания экспертов и/или самих учителей.

Заключение

Качество преподавания – сложный, многоаспектный конструкт, включающий в себя педагогический и психолого-педагогический аспекты и скажывающийся на эффективности обучения учащихся, в частности показателях их вовлеченности, внутренней мотивации, благополучия, успеваемости.

Психологическая поддержка учителем учеников предсказывает рост различных показателей учебной вовлеченности школьников и снижение у них уровня учебной безучастности. Кроме того, этот компонент качества преподавания связан с разными составляющими психологического благополучия, как школьного, так и личностного.

Инструментальная поддержка учителя, использование продуктивных методов обучения и различных стратегий помощи в освоении материала предсказывают когнитивную и эмоциональную вовлеченность учащихся и, что не менее важно, выступают негативным предиктором всех видов учебной безучастности. Также они являются предиктором удовлетворенности учащихся школой и отношениями с учителями.

Продуктивные эффекты другого индикатора качества преподавания, обсуждаемого в рамках педагогического подхода, – актуального содержания обучения – значительно менее выражены.

Полученные результаты могут быть использованы в практике подготовки и переподготовки школьных учителей, направленной на повышение их квалификации и увеличение эффективности учебного процесса.

Список литературы

Ссылки на источники см. в разделе *References* после англоязычного блока

ПРИЛОЖЕНИЕ

Новая версия опросника Э. Ирвинга

Инструкция. Пожалуйста, укажите степень своего согласия или несогласия со следующими утверждениями, используя приведенную ниже шкалу.

1	2	3	4	5	6
Совершенно не согласен(на)	В целом не согласен(на)	Частично не согласен(на)	Частично согласен(на)	В целом согласен(на)	Совершенно согласен(на)

1. Учитель стремится к тому, чтобы каждый ученик усвоил изучаемый материал.
2. Учитель адаптирует урок, если мы испытываем трудности при обучении.
3. Учитель укрепляет у нас уверенность в наших силах и в том, что мы можем справиться.
4. Исходя из результатов оценивания, учитель предлагает помощь или дополнительные задания ученикам, которые в этом нуждаются.
5. Учитель создает на уроке благоприятную атмосферу, в которой мы чувствуем, что наш класс – это команда.
6. Учитель предоставляет нам время для обсуждения понятий, которые мы изучаем.
7. Учитель пробуждает во мне интерес к изучаемому предмету.
8. Учитель способствует тому, что мы с удовольствием изучаем данный предмет.
9. Учитель предоставляет нам возможность применять полученные знания на практике.
10. Учитель помогает нам понять, как изучаемый предмет связан с реальной жизнью.
11. Учитель способствует тому, чтобы мы устанавливали связи между изучаемым материалом и различными аспектами нашей жизни.
12. Учитель готовит нас к взрослой жизни, помогая осознать, насколько важен изучаемый предмет для нашей будущей профессиональной деятельности и повседневной жизни.
13. Учитель рассказывает нам, как изучаемый предмет способствует изменениям в обществе и как развитие общества влияет на изучаемый предмет.
14. Учитель демонстрирует нам, что знания постоянно эволюционируют, поскольку человечество стремится объяснить явления и закономерности окружающего мира.

Ключи:

1. Инструментальная поддержка: 1, 2, 4, 6.
2. Психологическая поддержка: 3, 5, 7, 9.
3. Актуальное содержание обучения: 10, 11, 12, 13, 14.

История статьи:

Поступила в редакцию 3 апреля 2023 г.

Принята к печати 11 июля 2023 г.

Для цитирования:

Лункина М.В., Гордеева Т.О., Дирюгина Е.Г., Пшеничнюк Д.В. Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 3. С. 628–649. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649>

Вклад авторов:

М.В. Лункина – сбор и анализ данных, литературный обзор, обсуждение результатов. Т.О. Гордеева – концепция и дизайн исследования, анализ данных, обсуждение результатов. Е.Г. Дирюгина – сбор данных. Д.В. Пшеничнюк – литературный обзор.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Сведения об авторах:

Лункина Мария Владимировна, кандидат психологических наук, специалист по оценке, Благотворительный фонд «Вклад в будущее» (Москва, Россия). ORCID: 0009-0008-0401-1950. E-mail: marusamendelevich@gmail.com

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия); ведущий научный сотрудник, международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-3900-8678; eLIBRARY SPIN-код: 2687-2013. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Дирюгина Елена Георгиевна, руководитель направления «Методология и оценка», Благотворительный фонд «Вклад в будущее» (Москва, Россия). ORCID: 0009-0006-0103-4642. E-mail: diryugina@vbudushee.ru

Пшеничнюк Диана Владимировна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID: 0000-0003-0706-6347. SPIN code: 1968-0013. E-mail: psdiana@yandex.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649

EDN: APNRCZ

UDC 159.9.072.432

Research article


Teaching Quality as Predictor of Student Engagement, Well-Being and Performance

Maria V. Lunkina¹, Tamara O. Gordeeva^{2,3},
Elena G. Diryugina¹, Diana V. Pshenichnyuk²

¹“Investment to the Future” Charitable Foundation,
32 Kutuzova Prospekt, Moscow, 121170, Russian Federation

²Lomonosov Moscow State University,
11 Mokhovaya St, bldg 9, Moscow, 125009, Russian Federation

³HSE University,
20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation

 marusamendelevich@gmail.com

Abstract. The relevance of the study is due to the need to obtain reliable data on the components of effective teaching that affect important learning outcomes, such as motivation, engagement, academic performance, and well-being of school students. The purpose of

the study was to analyze the contribution of three, actively discussed in the literature, psychological and pedagogical indicators of teaching quality, assessed by the school students, to their engagement, psychological well-being and academic performance. The study involved 2028 eighth-grade students (1085 girls, 906 boys and 35 of unspecified gender; mean age – 13.96, SD = 0.46) from 73 schools and 16 regions of the Russian Federation. The analysis of the respondents' assessments included such indicators of teaching quality as the relevance of the learning content, psychological and instrumental support, as well as school engagement, indifference, academic performance and indicators of their satisfaction (with themselves, their teachers and school). The results of the regression analysis showed that the perceived psychological support from the teacher was the strongest predictor of the growth of all the types of educational engagement of school students and the decrease of all the types of educational indifference; besides, this component of teaching quality was a predictor of well-being in the context of school life (including the respondents' satisfaction with their school, their teachers and themselves). The teacher's instrumental support was the next most important predictor of cognitive and emotional engagement of the students and, no less important, was a negative predictor of all the types of learning indifference; it was also a predictor of the students' satisfaction with their school and relationships with their teachers. Thus, the present study, conducted on a large and representative sample of Russian school students, has shown the positive effects of two components of teaching quality, namely, psychological support and instrumental support provided by the teacher. The effects of actual learning content are less clear, which casts doubt on the importance of teachers emphasizing the connection between the educational material and real life in order to maintain the motivation of school students. The results obtained can be used for training and retraining school teachers and improving teaching quality in Russian schools.

Key words: teaching quality, psychological support, schooling, learning engagement, student well-being, academic performance

Acknowledgements and Funding. The reported study was funded by the Russian Science Foundation (RSF), project no. 22-28-01337.

References

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R.J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Batten, M. (1993). Students' perceptions of effective teaching. In M. Batten, P. Marland & M. Khamis. *Knowing How to Teach Well: Teachers Reflect on Their Classroom Practice*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bondarenko, I.N., Ishmuratova, Yu.A., & Tsyganov, I.Yu (2020). Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(4), 77–88 (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
 Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77–88. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
- Cairns, D., & Areepattamannil, S. (2022). Teacher-directed learning approaches and science achievement: Investigating the importance of instructional explanations in Australian schools. *Research in Science Education*, 52(4), 1171–1185. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10002-0>

- Chirkov, V.I., & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(02)00025-7)
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Fomina, T.G., & Morosanova, V.I. (2020). Russian adaptation and validation of the “Multi-dimensional school engagement scale”. *Moscow University Psychology Bulletin*, (3), 194–213. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
- Fomina, T.G., Potanina, A.M., & Morosanova, V.I. (2020). The relationship between school engagement and conscious self-regulation of learning activity: The current state of the problem and research perspectives in Russia and abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 390–411. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gauthier, C., Dembélé, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: A review of research findings*. Background paper for the Education for all global monitoring report 2005: The quality imperative. Paris: UNESCO.
- Gordeeva, T.O., & Sychev, O.A. (2021). Diagnostics of motivating and demotivating styles of teachers: “Situations-in-School” questionnaire. *Psychological Science and Education*, 26(1), 51–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 51–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
- Hattie, J. (2021). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Moscow: Nacional'noe Obrazovanie Publ. (In Russ.)
Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы? М.: Национальное образование, 2021. 322 с.
- Hattie, J., & Anderman, E.M. (Eds.). (2012). *International guide to student achievement* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., & Ryan, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Irving, S.E. (2004). *The development and validation of a student evaluation instrument to identify highly accomplished mathematics teachers*. Ph.D. in Education Thesis. Auckland: The University of Auckland.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Leon, J., Medina-Garrido, E., & Núñez, J.L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- Li, J. (2015). *Cultural foundations of learning: East and west*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.)
 Лу Ц. Культурные основы обучения: восток и запад. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 464 с.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1187>
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586–611. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1025796>
- 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., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 212–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>
- Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana-Vega, L.E., & González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in secondary education. *Psicología Educativa*, 27(1), 67–76. <https://doi.org/10.5093/psed2020a18>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schönwetter, D.J., Clifton, R.A., & Perry, R.P. (2002). Content familiarity: Differential impact of effective teaching on student achievement outcomes. *Research in Higher Education*, 43, 625–655. <https://doi.org/10.1023/A:1020999014875>
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., & Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
 Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5–15. <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(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, N., Lenski, A., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). Using individual interest and conscientiousness to predict academic effort: Additive, synergistic, or compensatory effects? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(1), 142–162. <https://doi.org/10.1037/pspp0000034>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Article history:

Received 3 April 2023

Revised 7 July 2023

Accepted 11 July 2023

For citation:

Lunkina, M.V., Gordeeva, T.O., Diryugina, E.G., & Pshenichnyuk, D.V. (2023). Teaching quality as predictor of student engagement, well-being and performance. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 628–649. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649>

Author's contribution:

Maria V. Lunkina – data collection and analysis, literature review, discussion of results.
Tamara O. Gordeeva – concept and design of the study, data analysis, discussion of results.
Elena G. Diryugina – data collection. *Diana V. Pshenichnyuk* – literature review.

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bio notes:

Maria V. Lunkina, Ph.D. in Psychology, is Appraiser, “Investment to the Future” Charitable Foundation (Moscow, Russia). ORCID: 0009-0008-0401-1950. E-mail: marusamendelevich@gmail.com

Tamara O. Gordeeva, Doctor of Psychology, is Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); Leading Researcher, International Laboratory for Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University (Moscow; Russia). ORCID: 0000-0003-3900-8678, eLIBRARY SPIN-code: 2687-2013. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Elena G. Diryugina is Head of “Methodology and Evaluation” Direction, “Investment to the Future” Charitable Foundation (Moscow, Russia). ORCID: 0009-0006-0103-4642. E-mail: diryugina@vbudushee.ru

Diana V. Pshenichnyuk, Ph.D. in Psychology, is Researcher of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0003-0706-6347; eLIBRARY SPIN-code: 1968-0013. E-mail: psdiana@yandex.ru