

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ» ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

Гавриленко Полина Алексеевна

Убеждения учителей об ограничениях и возможностях поддержки
самостоятельности учеников в школе

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание учёной степени кандидата наук об образовании

Научный руководитель: Поливанова Катерина Николаевна,
доктор психологических наук,
профессор

Москва – 2024

ФИО соискателя	Гавриленко Полина Алексеевна
Тема	Убеждения учителей об ограничениях и возможностях поддержки самостоятельности в школе
Организация	НИУ ВШЭ
Научный руководитель	Поливанова Катерина Николаевна
Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гавриленко П.А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 39—49. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2022270304 2. Михайлова О.Р., Гавриленко П.А., Струкова А.С., Поливанова К.Н. Разработка и оценка качества опросника учебно-организационной самостоятельности школьников на выборке родителей в России //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 1. С. 229—256. https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.1.2441. 3. Гавриленко П.А. (2024) Что думают учителя о самостоятельности детей в школе. Вопросы Образования/Educational Studies Moscow , No 1, сс. 44–72. https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909 4. Представления и практики педагогов о самостоятельности школьников /П.А. Гавриленко // Образовательная политика, 2024 № 2 (в печати). 5. Глава 7 «Самостоятельность в представлениях школьных учителей» в монографии “Самостоятельность: ценность или бремя” под научным руководством К.Н. Поливановой. (в печати).
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования	<ol style="list-style-type: none"> 1. XIV Международная научно-практическая конференция «Подросток в мегаполисе: дистанционное взросление». (Москва, 2021). Доклад: Взаимосвязь школьной вовлеченности и самостоятельности в учебном процессе». 2. XIX Международная научно- практическая конференция «Тенденции развития образования. Право и свобода в образовании». (Москва, 2022). Круглый стол: Самостоятельность ребенка в школе: миф или реальность. 3. XV Международная научно-практическая конференция «Подросток в мегаполисе: (Москва, 2022). Доклад: Разрыв с институциональной нормой В представлениях и практиках школьных учителей.

	4. XVI Международная научно-практическая конференция «Подросток в мегаполисе: поиск вопросов и ответов». (Москва, 2023). Круглый стол: Школьная программа и самостоятельность. Возможен ли компромисс».
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Актуальность исследования

Школа меняется постоянно. К основным задачам школы — обеспечить достижение академических результатов — добавляются новые: развитие социально-эмоциональных навыков, креативности, самостоятельности, инициативы и тд. [OECD, 2019]. Несколько поколений ФГОС определяют требования к содержанию, целям и результатам каждой из ступеней школьного образования. Среди них развитие самостоятельности, ответственности, инициативности ребенка (ФГОС ООО¹, СОО²). Изменения, происходящие на национальном уровне, зафиксированные во ФГОС, созвучны мировой практике и политике в сфере школьного образования по развитию агентности, проактивности, инициативности детей школьного возраста [Luksha et. al., 2018].

От учителя зависит, будут ли созданы условия для поддержки детской самостоятельности, инициативы, оказывается ли этот результат в фокусе его усилий. Отношение педагога к развитию самостоятельности обучающегося может повлиять на успешность и качество реализации образовательных целей, зафиксированных во ФГОС [Graczyk et. al., 2006, Hattie, 2012]. Убеждения являются ключевыми индикаторами восприятия учителями внешних требований [Hattie, 2012, p. 22]. А их суждения, мысли, в целом отношении к самостоятельности, в свою очередь, могут влиять на их педагогическую практику [Pajares, 1993, стр. 45; Skott, 2013]. Учителя, убежденные в важности самостоятельности, с большей вероятностью будут интегрировать в свою деятельность соответствующие принципы [Bryan, 2012].

Современные тенденции в школьном образовании создают новые возможности для поддержки самостоятельности и детской инициативы. Так, появляется внеурочная и проектная деятельность, в рамках которой дети могут реализовывать свои замыслы. Растет число внеучебных активностей, активизируется интерес к практикам самоуправления,

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 19.01.2024)

² Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. N 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413". URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1565894/> (дата обращения: 19.01.2024)

индивидуальным образовательным маршрутам [Поливанова и др., 2020]. Эти перемены осмыслены наукой, и в литературе можно встретить термины, которые описывают данный феномен: “распаковка образования”, “эрозия” [там же], “деструктуризация” [Сорокин и др., 2020]. Но самих по себе условий, благоприятствующих поддержке самостоятельности, было бы недостаточно без посреднической роли учителя, который делает эти условия функциональными, или их не замечает, или более того, ограничивает. Социологическая традиция чаще рассматривает школу как институт [Coleman, 1968; Дюркгейм, 1996; Parsons, 2008]. Школу принято изучать как набор связанных факторов, от сочетания которых зависит конечный измеримый результат, выраженный в итоговых достижениях – оценках, результатах итоговых испытаний – ОГЭ, ЕГЭ. Описание школы в терминах института, организации, структуры имеет давнюю историю и более всего усиливает проблемность индивидуального, недетерминированного структурой выбора, проявления воли ребенка, независимости. Видные мыслители подчеркивали невозможность самостоятельности/свободы в институте школы [Гофман, 2019; Фуко, 1999]. Данное полагание школы проблематизирует взгляд и практики учителя по поддержке самостоятельности. От видения педагогом новых возможностей и их интерпретаций, а также реальных действий (практик), зависит ответ на ключевой вопрос: в какой мере школьные учителя принимают новую задачу поддержки самостоятельности.

Таким образом, мы обнаруживаем признание необходимости ориентации школы на развитие детской самостоятельности, снижение жесткости структуры школы как организации (деструктуризация). И эти новые условия требуют от учителя расширения репертуара практик, изменения его отношения ко многим аспектам школьных порядков. Однако ни содержание учительских представлений о развитии самостоятельности, ни реальные практики поддержки не описаны и не обсуждаются в научном поле.

Учителя оказываются в сложной ситуации: обеспечить предметный результат, требующий высокого уровня регламентации действий и контроля, при одновременном требовании создать условия для поддержки самостоятельности, которые предполагают снижение контроля, предоставление пространства свободного действия. Возникает законный вопрос: в какой мере учителя могут поддержать заявленные декларации, насколько это реалистичная задача.

На теоретическом уровне не вполне ясно насколько осмыслены и приняты процессы институциональных изменений учителями. В нашем исследовании убеждения учителей о самостоятельности и практиках её поддержки являются новым методологическим инструментом,

чтобы описать, насколько новые возможности школы действительно поддерживаются учителями и как это происходит.

Научный аппарат исследования

Объектом диссертационного исследования является феномен самостоятельности школьника.

Предметом диссертационного исследования являются убеждения учителей о самостоятельности школьников и о практиках её поддержки как на уроке, так и вне.

Цель исследования: обнаружить/выявить, в какой мере педагоги принимают задачу развития самостоятельности (убеждения) и предпринимают шаги по ее реализации (практики).

Исследовательские вопросы

1. Представлена ли задача формирования самостоятельности в нормативных документах системы школьного образования РФ? Каким образом определена самостоятельность?
2. Как устроена школа как институт и как образовательное пространство с точки зрения возможностей для поддержки самостоятельности?
3. Как учителя используют новые институциональные возможности в связи с деструктуризацией?
4. Как учителя понимают и развивают самостоятельность школьников?
5. Существуют ли ограничения поддержки самостоятельности в условиях классно-урочной системы и что это за ограничения согласно убеждениям учителей?

Задачи исследования

1. Выявить и описать современные представления о самостоятельности как образовательном результате общего образования, как оно отражено в нормативных документах (ФГОС и ФОП).
2. Выделить теоретические взгляды на школу в связи с возможностями для развития самостоятельности (как она определена в разных теоретических подходах).
3. Выявить и описать стратегии реагирования учителей на процессы институциональных изменений в связи с деструктуризацией.
4. Определить содержание убеждений учителей о самостоятельности и о практиках её поддержки.
5. Определить границы возможностей трансформации учительских практик по поддержке самостоятельности (согласно убеждениям педагогов).

Гипотезы исследования:

1. Убеждения учителей о самостоятельности и о практиках редуцированы до необходимости овладения навыком самостоятельного обучения, то есть овладения предметным материалом, и не предполагают характеристик, не связанных с обучением.
2. Убеждения учителей о возможностях развития детской самостоятельности содержат представление о школе как институте, ограничивающем возможности такого развития.

Методология исследования

В ходе работы было проведено несколько взаимосвязанных эмпирических исследований как качественных, так и количественных. Схематично последовательность исследований и их связь представлена на рисунке ниже (рис.1).

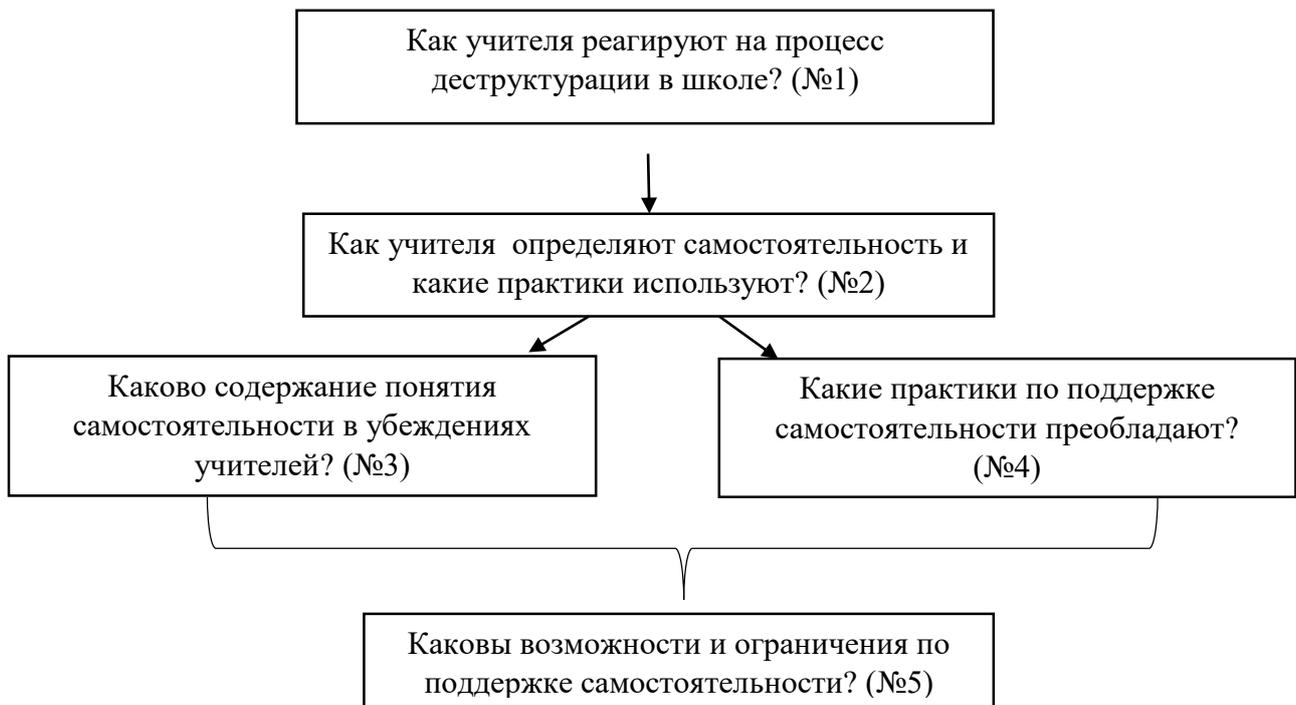


Рисунок 1. Схема взаимосвязи пяти эмпирических исследований

Все качественные данные анализировались в логике тематического анализа, с использованием программного обеспечения MaxQDA [Braun, Clarke, 2019; Saldana, 2011]. Данные были транскрибированы, затем выделены коды как индуктивным, так и дедуктивным способом. Коды были объединены в категории и в темы. Проведение интервью проходило с использованием метафор, кейсов, стимулирующих респондентов припоминать, откликаться, выразить более содержательно свою точку зрения [Kagan, 1992, Leavy et al., 2007]

Целью **исследования №1** было зафиксировать и описать стратегии реагирования учителей на изменения в институте школы как одного из условий развития самостоятельного поведения школьников. Через конструкт убеждений показано, что изменения на институциональном уровне, связанные с деструктуризацией, происходят, а значит, в школе есть возможности для развития самостоятельности. Но не все учителя ими пользуются. Исследование №1 проведено в рамках качественной методологии. Материалом для анализа выступили полуструктурированные интервью. Были изучены убеждения 15 учителей разных дисциплин основной и средней общеобразовательной школы, имеющих опыт работы не менее 3 лет. Респонденты рекрутировались по методу снежного кома через социальную сеть ВКонтакте и ТГ-канал Центра исследований современного детства.

Исследование №2 ставило своей целью прояснить, как учителя определяют самостоятельность. Аналогично первому исследованию, через призму конструкта убеждений, было показано, что учителя понимают под самостоятельностью в школе и какие практики используют для её поддержки. Материалом для анализа выступили полуструктурированные интервью (n=21). Первоначально респондентов искали через социальные сети (ВКонтакте, ТГ канал Центра исследований современного детства). Учителям направлялись сообщения с описанием исследования и просьбой принять участие в интервью. Далее рекрутирование информантов проходило по принципу снежного кома.

Для оценки структуры убеждений о самостоятельности было проведено **исследование №3**. В рамках количественного исследования был создан авторский опросник. Данный опросник позволил выявить предпочтительное видение характеристик самостоятельного ученика в убеждениях учителей. В опросе участвовало 713 респондентов-педагогов. Выборка доступная, невероятная. Рекрутинг респондентов происходил при содействии магистрантов образовательной программы “Управление образованием” осенью 2023 года, которые участвовали в проектной деятельности по изучению убеждений учителей в тех школах, в которых они занимали руководящие должности.

Для описания убеждений учителей о практиках поддержки самостоятельности было проведено анкетирование (**исследование №4**). В выборку вошли 260 ответов педагогов основной, средней школы из разных регионов России. Выборка формировалась через рассылку по школам. Опрос проходил в Кемеровской, Ленинградской, Московской, Ростовской областях. Анкета содержала социально-демографический блок и открытый вопрос: «Продолжите фразу: для развития самостоятельности в школе необходимо...». Далее набор данных был подвергнут количественному и качественному контент-анализу [Бусыгина, 2021].

Исследование №5 выполнено в методологии action research. Цель исследования №5: выявление возможностей и барьеров для поддержки самостоятельности в ходе реализации конкретных практик учителями. Приглашение к участию было направлено всем участникам интервью. Была сформирована рабочая группа, состоявшая из 6 человек, добровольно согласившихся в течение 6 месяцев, в сопровождении наставника, участвовать в проекте. Качественные данные (дневники, планы, интервью, фокус-группа) были транскрибированы и подвергнуты тематическому анализу, выделены коды и категории, которые потом были проинтерпретированы в заданной теоретической рамке.

Теоретическая рамка диссертационного исследования

Для анализа происходящих в школе перемен был использован конструкт убеждений учителей [Pajares, 1992; Skott, 2009], который позволяет реконструировать школу с целью обнаружения в ней априори существующих условий для поддержки самостоятельности. Школа описывалась в социологической традиции как институт [Дюркгейм, 1996; Parsons, 2008] и через тренды деструктуризации [Сорокин и др., 2020] как образовательное пространство [Поливанова и др. 2020]. Самостоятельность рассматривалась в соответствии с теорией самодетерминации [Deci, Ryan; 2008]. Убеждения педагогов проанализированы с дифференциацией на независимость и волевое функционирование [Soenens et.al., 2017].

Основные положения, выносимые на защиту

1. ФГОС и ФОП определяют развитие детской самостоятельности как один из важнейших результатов образования. Концепт «самостоятельность» определен в текстах многозначно: как совокупность навыков, ответственных за самостоятельное обучение (блок «Предметные результаты») и как личностные характеристики ученика: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению (блок «Личностные результаты»).
2. Исторически школа возникла как институт подготовки ребенка к жизни в индустриальном обществе. Сегодня школа трансформируется, расширяя номенклатуру ожидаемых образовательных результатов. Обнаружены возможности для поддержки самостоятельности в условиях институциональных процессов, связанных с трендом деструктуризации.
3. Происходящие в школе институциональные изменения приводят к разным стратегиям реагирования со стороны учителей: от удержания, сохранения структуры института школы (присущих ему регламентов, ритуалов, правил) до активного использования появляющихся возможностей.

4. Существуют два полюса убеждений учителей о самостоятельности. Большинство учителей редуцируют понимание самостоятельности до навыка независимости в сфере обучения. Они удерживают только одну задачу: обучения. Меньшая часть учителей связывают самостоятельность с волевым функционированием в учебных и внеучебных сферах. Практики поддержки независимости превалируют над практиками поддержки волевого функционирования. Задача развития самостоятельности принимается лишь в той мере, в которой учителя видят изменения на институциональном уровне. Инструментом оценки убеждений педагогов может быть авторский опросник, который различает такие конструкты, как исполнительность, волевое функционирование и независимость.
5. Препятствиями для поддержки волевого функционирования на уроке, по мнению педагогов, являются внешние по отношению к учителям ограничения, связанные с классно-урочной системой. Наиболее благоприятные условия для поддержки самостоятельности могут быть созданы во внеурочных видах деятельности.

Научная новизна исследования состоит в обогащении теоретического знания о природе изменчивости институтов (на примере школьного образования) посредством анализа убеждений его основных акторов - учителей. Убеждения педагогов проанализированы с дифференциацией на независимость и волевое функционирование и показано превалирование независимости как востребованной ситуацией обучения и ориентацией на предметный результат при сохранении классно-урочной системы обучения.

Практическая значимость исследования

Результаты исследования могут служить основанием:

1. Для разработки программ повышения квалификации педагогов в ситуации расширения номенклатуры планируемых образовательных результатов.
2. Для рефлексивной оценки реальной практики педагогического профессионального поведения педагогов в ситуации поддержки детской самостоятельности.
3. Содержательного расширения репертуара педагогических практик.
4. Для обоснованной трансформации структурной устойчивости школы как института, нацеленного на обеспечение предметных результатов.

Результаты исследования

Представим основные результаты исследования, соотнесенные с исследовательскими вопросами в табличном виде (табл. 1), а также прокомментируем результаты серии исследований. Каждый исследовательский вопрос соотнесен с тем или иным исследованием и результатом.

Таблица 1. Соответствие исследовательских вопросов, проведенных исследований, результатов и положений, выносимых на защиту

№	Исследовательский вопрос	Исследование	Результат	Положение
1	Представлена ли задача формирования самостоятельности в нормативных документах системы школьного образования РФ? Каким образом определена самостоятельность?	Проведен концептуальный анализ официальных документов, регулирующих сферу образования, выделены основные модусы использования термина «самостоятельность».	ФГОС и ФОП задают важность изучения самостоятельности, но не проясняют дефиниции в явном виде. Выделено три модуса использования термина «самостоятельность». Каждый модус соотнесен с предлагаемой в научной литературе концептуализацией самостоятельности, обоснован выбор теории самодетерминации личности.	ФГОС и ФОП определяют развитие детской самостоятельности как один из важнейших результатов образования. Концепт «самостоятельность» определен в текстах многозначно: как совокупность навыков, ответственных за самостоятельное обучение (блок «Предметные результаты») и как личностные характеристики ученика: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению (блок «Личностные результаты»).
2	Как устроена школа как институт и как образовательное пространство с точки зрения возможностей для поддержки самостоятельности?	Проведен обзор подходов к пониманию природы школы. Критерием отбора тех или иных подходов является степень расширения условий поддержки самостоятельности. Школа рассмотрена с историко-педагогической перспективы, с социологической точки зрения и в соответствии с современными подходами, объясняющими тенденции «распаковки», «деструктуризации».	Различные теории и подходы к пониманию сущности, структуры, функций школы ставят под сомнение возможность поддержки самостоятельности, понимаемой как волевое функционирование. Однако приведенные эмпирические данные свидетельствуют о появлении таких возможностей в школе, что позволяет описывать школу в терминах образовательного пространства.	Исторически школа возникла как институт подготовки ребенка к жизни в индустриальном обществе. Сегодня школа трансформируется, расширяя номенклатуру ожидаемых образовательных результатов. Обнаружены возможности для поддержки самостоятельности в условиях институциональных процессов, связанных с трендом деструктуризации.
3	Как учителя используют новые институциональные возможности в связи с деструктуризацией?	Исследование №1 Фиксация и описание убеждений педагогов об изменениях в институте школы как одного из условий	На уровне убеждений зафиксированы изменения в трех выделенных элементах структуры школы: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений. Стратегии	Происходящие в школе институциональные изменения приводят к разным стратегиям реагирования со стороны учителей: от удержания, сохранения

		развития самостоятельного поведения школьников.	реагирования на процессы трансформации школы происходили в виде: адаптации и их использования (отказ, смягчение, появление новых практик). удержания элементов структуры, сохранения статуса-кво.	структуры института школы (присущих ему регламентов, ритуалов, правил) до активного использования появляющихся возможностей.
4	Как учителя понимают и развивают самостоятельность школьников?	Исследования №2,3,4 Анализ содержания убеждений о самостоятельности, самостоятельном поведении в школе	Выделены три группы убеждений педагогов о самостоятельности. От первой группе к третьей падает ценность независимости и нарастает ценность волевого функционирования, при этом снижается значимость контроля в педагогических практиках и расширяется сфера поддержки самостоятельности. Показано, что в убеждениях учителей превалирует взгляд на самостоятельность как на независимость. Показано превалирование практик, поддерживающих независимость.	Существуют два полюса убеждений учителей о самостоятельности. Большинство учителей редуцируют понимание самостоятельности до навыка независимости в сфере обучения. Они удерживают только одну задачу: обучения. Меньшая часть учителей связывают самостоятельность с волевым функционированием в учебных и внеучебных сферах. Практики поддержки независимости превалируют над практиками поддержки волевого функционирования. Задача развития самостоятельности принимается лишь в той мере, в которой учителя видят изменения на институциональном уровне. Инструментом оценки убеждений педагогов может быть авторский опросник, который различает такие конструкты, как исполнительность, волевое функционирование и независимость.
5	Существуют ли ограничения поддержки самостоятельности в условиях классно-урочной системы и что это за ограничения согласно убеждениям учителей?	Исследование №5 Анализ и описание возможностей и ограничений при внедрении практик поддержки самостоятельности в логике action research	При внедрении практик поддержки самостоятельности были обнаружены существенные ограничения. Предоставление выбора, дифференциация в зависимости от интересов и потребностей детей, снижение контроля приводили к рискам невовлеченности, образовательным потерям в условиях массового обучения и требований обеспечить предметный результат.	Препятствиями для поддержки волевого функционирования на уроке, по мнению педагогов, являются внешние по отношению к учителям ограничения, связанные с классно-урочной системой. Наиболее благоприятные условия для поддержки самостоятельности могут быть созданы во внеурочных видах деятельности.

Самостоятельность - новый результат школьного образования

ФГОС и ФОП задают важность изучения самостоятельности, но не проясняют дефиниции в явном виде. Анализ контекста использования понятия “самостоятельность” в этих документах позволяет заключить: существует как минимум три модуса использования термина, что определяет его многозначность. В рамках первого модуса преобладают навыки: уметь что-либо делать. Здесь самостоятельность может быть описана как функциональная независимость, описана также через конструкты саморегулируемого обучения, учебной самостоятельности. Второй модус самостоятельности описан в терминах близких теории самодетерминации: автономии, автономной мотивации, самодетерминации, волевого функционирования. Третий модус самостоятельности пронизывает все типы результатов на ценностном уровне, но менее всего понятно, о какой самостоятельности речь. Таким образом, в части регулятивных УУД и предметных результатов экспликация самостоятельности имеет выраженный характер. Понятно поле проявления самостоятельности, заданы индикаторы самостоятельного поведения, легче обеспечивается операционализация. Экспликация самостоятельности при описании личностных результатов трудна: нет индикаторов поведения и не вполне ясно поле для её развития и, соответственно, оценки. Более того, при изучении модуса самостоятельности как автономии и как ценности, описанного в разделе личностных результатов, исследователь сталкивается с палитрой терминов, имеющих мало общих связей, как на уровне исследовательской традиции, так и на уровне поведенческих индикаторов. Самостоятельность понимается и как самоопределение, и как смыслообразование, связывается и с концептом внутренней позиции личности, и с Я-концепцией, с инициативностью и свободой. Этот подход наименее изучен, а значит представляет собой более плодотворное поле для исследований.

Далее для достижения целей и задач исследования понимание и теоретическое наполнение самостоятельности будет ассоциировано с термином автономии. Согласно теории, автономия - врожденная потребность в самодетерминации. Наряду с двумя другими потребностями (в связности и компетентности), удовлетворение потребности в автономии приводит к росту способностей и желанию развиваться [Ryan & Deci, 2000]. Исследования среди подростков показали, что удовлетворение потребности в автономии связано с такими результатами, как: благополучие [Cordeiro P. et. al. 2016], развитие здоровой идентичности [Luysckx et.al., 2009].

Авторы выделяют аспект независимости (independence) и волевого функционирования или собственно автономии (volitional functioning) [Soenens et al., 2017]. В первом случае изучение самостоятельности как функционирования без помощи других (независимости) уходит корнями в теорию сепарации-индивидуации, подчеркивается связь между степенью независимости и

возрастом. Автономия как независимость определяется через степень с которой человек ведет себя, решает или думает, не полагаясь на других [Goossens, 2006; Steinberg, 2002]. Здесь авторы вводят различие независимости на эмоциональную и функциональную [Hoffman, 1984]. Второй аспект автономии- волевое функционирование- изучается в рамках теории самодетерминации [Ryan, 2023]. Волевое функционирование включает в себя действия, соответствующие глубоко укоренившимся принятым индивидом предпочтениям, интересам и ценностям. Противоположный полюс этого измерения автономии представлен подконтрольным функционированием, действием под давлением, предписывающим испытывать определенные чувства и действовать определенным образом [Soenens et al., 2017]. Данное различие автономии может быть использовано при интерпретации основных положений ФГОС. Самостоятельность как принятие себя, как самоопределение, как внутренняя позиция личности или Я-концепция могут быть описаны через конструкт волевого функционирования. Самостоятельность как навык, как умение делать что-либо без помощи другого, скорее соответствует функциональной независимости. В ходе анализа литературы также выделены условия поддержки самостоятельности.

Исследования автономии и автономной мотивации применительно к учебному контексту постулируют важность следующих условий [Reeve et. al., 2018]:

- поддерживающий автономию педагогический стиль;
- предоставление выбора;
- обоснование требований
- выделение времени на самостоятельную работу.

Если выделить условия поддержки автономии и способы поддержки вне учебного контекста, они так же связаны с:

- поощрением волевого функционирования и способности предпринимать действия на основе собственных ценностей и интересов;
- предоставлением возможности развивать и выражать свои убеждения, чувства, взгляды;
- помощью в исследовании своих интересов [Grolnick, 2002; Ryan et. al., 2005].

Теоретические подходы к пониманию природы школы в контексте возможностей для поддержки самостоятельности

Школа- сложная социально-педагогическая категория. Возникнув как массовый феномен в период перехода к индустриальному обществу, школа стала постепенно выполнять ряд институциональных функций по удовлетворению потребностей общества в воспроизводстве и

передаче культурного опыта [Husén, 2006]. Однако простое перечисление институциональных признаков не исчерпывает всего многообразия проявлений феномена школы. В результате обзора подходов к пониманию природы школы, выделены два способа определения школы: как социального института [Feinberg, Soltis, 2009; Parsons, 1998; Coleman, 1968; Дюркгейм, 1996] и как образовательного пространства [Поливанова и др., 2022; Власова, Макарова, 2016; Любицкая и др., 2018; Сорокин и др., 2021], которые по-разному определяют место и степень самостоятельности школьника.

Различные теории и подходы к пониманию сущности, структуры, функций школы ставят под сомнение возможность поддержки самостоятельности, понимаемой как волевое функционирование. Рассмотренные в обзоре теоретические взгляды на школу фиксируют центрированный на учителя подход в практиках, выделяют явные (социальный заказ) [Tuask & Cuban, 2009] и скрытые функции школы (распределение по нишам и общественным классам) [Tuask, Tobin, 1994], обосновывают невозможность существования элементов прогрессивной или критической педагогики в школе всей логикой её исторического развития [Фрумин, 1998]. При этом, сегодня разворачивается новая реальность, бросающая вызов извне и проявляющаяся изнутри школы как института, как учреждения, как историко-педагогического феномена. Эмпирические данные нашли отражение в феномене “деструктуриции”, “распаковки”, “эрозии” школы. Мы допускаем, что в таких условиях возможности для поддержки самостоятельности возрастают. Видят ли учителя эти новые возможности, используют их в своих практиках, стремятся к этому, зависит от их убеждений.

Концепция убеждений учителей как модели для анализа полюса возможностей поддержки самостоятельности

Учитель является ключевой фигурой в реализации требований Стандарта [Sanders & Rivers, 1996]. Наиболее масштабные исследования о роли учителя в образовательных результатах детей отражены в работе Джона Хэтти. Он показал, что учителя оказывают существенное влияние на процесс обучения. И хотя целью работы Хэтти было обнаружение размера эффектов тех или иных факторов, влияющих на академические достижения школьников, кажется, это весомый аргумент в пользу значительной роли учителя в любых результатах школьников, не только академических [Hattie, 2012]. Учителя оказывают как опосредованное, так и прямое влияние на личность ребенка, спектр его черт и характеристик даже во взрослом возрасте [Chetty et al., 2014; Rivkin et al., 2005]. Задача учителя шире предметного обучения. Учителя являются образцами моральных практик, агентами воспитания [Murrell et al., 2010; Sanger, Osguthorpe, 2011].

Кластер работ о роли мыслей, чувств, взглядов учителя развился за последние 30 лет [Richardson, 1996] в связи с неудачными реформами школьного образования в 60-х гг. [Fives & Gill, 2015] и поиском причин снижения качества образования, даже несмотря на активное внедрение новых программ обучения. Оказалось, важным понимать, что думает и чувствует сам учитель, какие смыслы он придает своей деятельности и как объясняет требуемое от него. Интерес к тому, что думают и чувствуют учителя о различных аспектах школьной жизни вылился в итоге в концептуальное разнообразие. В англоязычной литературе по образованию сформировался канон изучения учительских мыслей, взглядов, представлений посредством “teacher beliefs”.

Убеждения учителей о том, как должно быть, что правильно, что нет, играют ключевую роль в поддержке всех нововведений [Thornburg, Mungai, 2011; Vähäsantanen, 2015].

Сегодня консенсус о природе и структуре убеждений отчасти достигнут. Убеждения – это психологические конструкции, которые:

- включают понимания, толкования или предложения, которые кажутся истинными;
- определяют поведение человека и поддерживают его решения и суждения;
- имеют крайне изменчивые и неопределенные связи с личными, эпизодическими и эмоциональными переживаниями;
- хотя бесспорно связаны со знанием, отличаются от знания тем, что не требуют подтверждения истинности [Bryan, 2012].

Выбор конструкта продиктован рядом методологических преимуществ:

-в убеждениях репрезентируется целостный образ школы, условий, образы школьников, формируется отношение к происходящим переменам в школе;

-на убеждения влияет опыт. Институциональный контекст школы, наполненный рисками для неподдержки самостоятельности, оказывает сильное влияние на их формирование.

-содержание убеждений обладает высоким объяснительным потенциалом при оценке качества тех или иных преобразований;

-структура убеждений, включающая ценностный и знаниевый компоненты позволяет провести их анализ.

Сейчас термин «убеждения учителя» широко используется в образовательной литературе для объяснения процесса принятия решений в классе [Meirink et al., 2009; Pajares, 1992; Wallace, Priestley, 2011].

Убеждения учителей о школе в контексте происходящих изменений

(исследование №1)

С целью описания убеждений педагогов об изменениях в институте школы как одного из условий развития самостоятельности, были проведены интервью (n=15) с учителями всех ступеней образования. Выборка доступная, добровольная. Часть учителей рекрутировалась из социальной сети ВКонтакте, часть учителей отозвалась после размещения приглашения в ТГ-канале Центра исследований современного детства. Далее рекрутинг респондентов производился по методу снежного кома. Объем выборки определялся на основании критерия максимизации получаемой информации. Возраст учителей от 25 до 60 лет. Чтобы зафиксировать изменения, мы выделили три ключевых элемента структуры школы как наиболее институционально оформленные, благодаря которым сохраняется одна из основных функций института- контроля и регламентации действий [Дюркгейм, 1996]:

- 1) ритуалы;
- 2) дисциплинарные практики;
- 3) тип отношений между учителем и учеником.

В итогам интервью были выделены следующие результаты.

Ход урока, его начало и завершение традиционно наполнены ритуальными практиками. Большинство ритуалов демонстрируют власть учителя над детьми. Наблюдаются два пути в реализации ритуальных практик. Либо педагоги их сохраняют, либо происходит отказ от ритуальных действий.

«Урок я начинаю с вставания, чтобы переключить внимание и настроить на работу. Объясняю им, что нужно, чтобы наше тело приняло рабочее состояние и мозг включился» (учитель математики, 36 лет, ж.)

«Я не требую, чтобы дети вставали в начале урока. Бывает, по привычке встанут несколько человек, но я не обращаю на это внимания» (учитель биологии, 30 лет, ж.).

Ответы педагогов относительно дисциплины и правил можно расположить на континууме от более жестких сценариев к более мягким дисциплинирования.

«Со слабыми детьми больше строгости, дисциплины. В одном классе я два года бился над дисциплиной вплоть до коллективного стояния» (учитель истории, 42 г., м.)

«Я подбираю задания для них, объясняю, убеждаю, разговариваю на равных» (учитель истории, 29 лет, м.).

Удалось выявить два типа отношений между детьми и учителями: вертикальные и горизонтальные отношения.

«Я люблю вести класс за собой и держать всех в тонусе» (учитель математики, 59 лет, ж.)

«Часто и дети учат учителей. Они открывают новые источники информации для меня. Они могут знать какие-то детали глубже чем я» (учитель биологии, 32 г., ж.)

Мы обнаружили небольшие изменения в трех выделенных элементах структуры: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений. Стратегии реагирования на процессы трансформации школы происходили в виде:

- адаптации и их использования (отказ, смягчение, появление новых практик);
- удержания элементов структуры, сохранения статуса кво.

В убеждениях педагогов сохраняются и воспроизводятся сложившиеся порядки. Учителя не готовы вступать в проактивную позицию по отношению к институциональным порядкам. Риски контроля и не поддержки автономии возрастают. Но, с другой стороны, удалось зафиксировать разную степень готовности части учителей менять, смягчать, обходить нерушимые, устойчивые структурные элементы. Переход к более гибким и мягким практикам может обеспечить поддержку детской самостоятельности в школе, выступать необходимым её условием.

Убеждения учителей о самостоятельности ребенка в школе: содержание, структура, условия поддержки, практики (исследования №2,3,4)

Для анализа как содержания, так и структуры убеждений о самостоятельности, об условиях и практиках её поддержки была проведена серия эмпирических исследований (№2,3,4).

Представим результаты по каждому исследованию.

Исследование №2

Для анализа разнообразия смыслов, которые вкладывают учителя в бытовое понятие самостоятельности, была проведена серия интервью (n=21). Выборка учителей для проведения интервью построена с расчетом на то, чтобы создать максимально разнообразные кейсы. Первоначально респондентов искали через социальные сети (ВКонтакте, ТГ канал Центра исследований современного детства). Учителям направлялись сообщения с описанием исследования и просьбой принять участие в интервью. Далее рекрутирование информантов проходило по принципу снежного кома. Решение об остановке сбора данных принималось при достижении точки насыщения. Интервью проходили как очно, так и онлайн, максимальная продолжительность — 1,5 часа.

В результате тематического анализа материалов интервью выделены три группы убеждений в зависимости от их содержания, применяемых практик.

Содержание убеждений о самостоятельности **первой** группы сводится к совокупности характеристик, проявляющихся в успешном учебном процессе ребенка.

«Усидчивость, ответственность <...> и сами дети такие: что ни попроси, что ни скажи, какое задание ни дай — они всегда откликнутся. Ответы на уроках у них развернутые. Они хорошо учатся» (учитель русского языка и литературы, 56 лет, ж.).

Такой интерпретации самостоятельности соответствуют следующие педагогические практики:

- контроль урочной деятельности, наличие ясных санкций;
- поручения и задания, которые учитель дает учащимся;
- минимизация выбора, апелляция к долгу.

Для **второй** группы убеждений характерна менее последовательная и целостная система убеждений. Содержание убеждений о самостоятельности также наполнено преимущественно учебными характеристиками, т. е. самостоятельным считается тот ребенок, который сам выполняет учебные задания. Однако в интервью встречаются и описания самостоятельного поведения, выходящего за рамки урока, связанного с решением небольших жизненных трудностей, с проявлением инициативы, выражением собственного мнения.

«Я, конечно, стараюсь отстаивать точку зрения школы — естественно, как учитель. Хотя иной раз, знаете, подумаешь, подумаешь и согласишься с ними, что у каждого ребенка должна быть собственная траектория развития (учитель английского языка, 33 г., ж.).»

В представлениях учителей, которых мы отнесли к **третьей** группе, содержание понятия «самостоятельность» существенно обогащается за счет отнесения к этому понятию активности детей, их инициативы, волевого поведения, принятия решений.

Учителя связывают с самостоятельностью адаптивность ребенка, его умение преодолевать трудности.

«Как учителю мне, конечно, нравятся дети, которые ответственные, но, зная наши современные реалии жизни, дети, которые умеют выкрутиться из любой ситуации, — они в жизни более успешны и благополучны» (учитель начальных классов, 32 г., ж.).»

Такой интерпретации самостоятельности соответствуют педагогические практики, которые мы определили как:

- рефлексивную беседу;
- признание ценности жизненного опыта;
- широкое предложение внеакадемической активности;
- минимизация контроля

Исследование №3

Для проверки гипотезы о том, что учителя не склонны думать о самостоятельности в категориях близких к волевому функционированию, а скорее понимают под самостоятельностью независимость, был разработан опросник для оценки учительских убеждений о самостоятельности, а также проведен опрос на выборке 713 педагогов основной школы.

Итоговая анкета включала 9 утверждений:

Концепт “Исполнительность”

- Самостоятельный ребенок обладает развитым чувством долга
- Самостоятельный ребенок соглашается на все предложения/просьбы учителей, не желая подвести класс, учителей.

- Самостоятельный ребенок, как правило, хорошо учится, стремясь избежать внешних негативных последствий: ухудшение отношений с родителями/учителями, снижение авторитета в классе.

Концепт “Волевое функционирование”

- Самостоятельный ребенок выражает свои предпочтения, желания, недовольство
- Самостоятельный ребенок избирателен в отношении предлагаемых ему заданий, активностей.
- Самостоятельный ребенок знает, чего он хочет и хорошо учится только по тем предметам, которые отвечают его целям и ценностям

Концепт “Независимость”

- Самостоятельный ребенок сам контролирует свой учебный процесс, без напоминаний
- Самостоятельный ребенок доводит начатое до конца
- Самостоятельный ребенок обходится без помощи/с минимальной помощью учителя при решении трудных заданий.

Результаты показывают хорошее соответствие 9 пунктов выбранной трехфакторной структуре. Количество факторов совпало с количеством конструкторов, на основе которых и были сформулированы утверждения. В убеждениях учителей присутствует понимание самостоятельности как независимости, волевого функционирования, исполнительности. В таблицах представлены результаты факторного анализа, расчет статистической модели и оценка надежности шкалы (таблицы 2,3,4)

Таблица 2. Факторные нагрузки

Фактор	Утверждение	Факторные нагрузки
Исполнительность	Самостоятельный ребенок обладает развитым чувством долга	0.383
	Самостоятельный ребенок соглашается на все предложения/просьбы учителей, не желая подвести класс, учителей.	0.842
	Самостоятельный ребенок, как правило, хорошо учится, стремясь избежать внешних негативных последствий: ухудшение отношений с родителями/учителями, снижение авторитета в классе.	0.610
Волевое функционирование	Самостоятельный ребенок выражает свои предпочтения, желания, недовольство	0.485
	Самостоятельный ребенок избирателен в отношении предлагаемых ему заданий, активностей	0.753

	Самостоятельный ребенок знает, чего он хочет и хорошо учится только по тем предметам, которые отвечают его целям и ценностям	0.540
Независимость	Самостоятельный ребенок сам контролирует свой учебный процесс, без напоминаний	0.669
	Самостоятельный ребенок доводит начатое до конца	0.556
	Самостоятельный ребенок обходится без помощи/с минимальной помощью учителя при решении трудных заданий	0.314

Таблица 3. Оценки соответствия модели

RMSEA	90% CI for RMSEA (upper)	TLI	BIC	χ^2	df	p
0.0248	0.05	0.986	-61.5	17.3	12	0.139

Таблица 4. Показатели надежности шкал

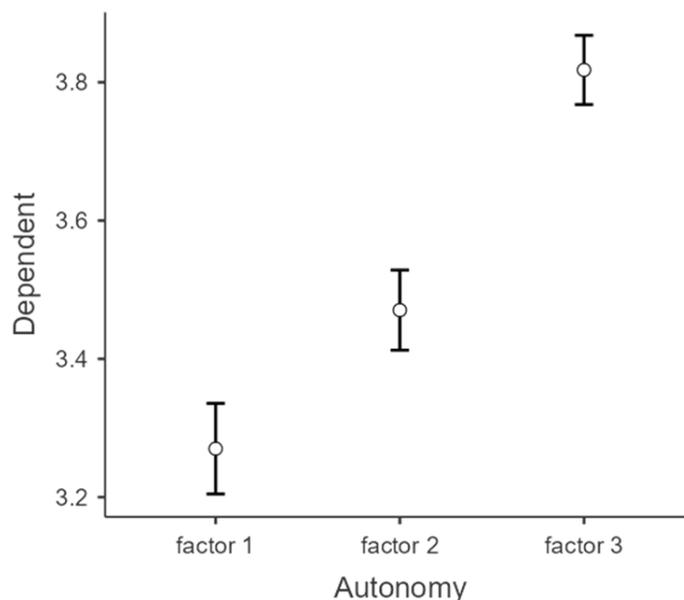
Items	Mean	SD	If item dropped	
			Cronbach's α	McDonald's ω
Шкала «Исполнительность»				
1	3.76	0.985	0.672	0.679
2	2.86	1.252	0.660	0.669
3	3.19	1.178	0.650	0.660
Шкала «Волевое функционирование»				
4	3.49	1.063	0.666	0.680
5	3.65	0.975	0.679	0.692
6	3.27	1.118	0.706	0.710
Шкала «Независимость»				
7	4.16	0.841	0.694	0.702
8	3.84	0.935	0.655	0.658
9	3.46	0.991	0.659	0.668

Таблица 5. Стандартизированные средние и медианные оценки по каждой шкале

	Исполнительность (фактор 1)	Волевое функционирование (фактор 2)	Независимость (фактор 3)
Mean	3.27	3.47	3.84
Median	3.33	3.67	4

SE	0.0334	0.0295	0.0255
----	--------	--------	--------

График 1. Доверительные интервалы средних значений для трех факторов



Убеждения в том, что самостоятельность проявляется в независимости в учебной сфере (табл. 5, график 1) свидетельствует о сохранении практической логики учителей, связанной с подготовкой к экзаменам, к выпуску из школы. Ценность волевого функционирования ребенка в стенах школы, в рамках урока подвергается сомнению. Учителю проще и понятнее ориентировать ребенка на выполнение заданий без помощи учителя, нежели поддерживать его ценности и интересы. Если в первом случае, опыт работы в школе подсказывает, что задача учителя в части самостоятельности, сделать так, чтобы ребенок учился сам, то есть владел навыком или суммой навыков, ответственных за самостоятельность в обучении (как это прописано в метапредметных результатах), то задача поддержать волевое функционирование на уроке не является рутинной и тривиальной. Понимание самостоятельности как способности ребенка выражать свои предпочтения, действовать на основе своих ценностей обладает средними оценками согласия по сравнению с независимостью. Ценность волевого функционирования остается скрытой от учителя, поскольку проявления воли чаще всего нарушают установленный порядок, требует постоянного реагирования и смены плана действий. Желание учителя сформировать учебные навыки для независимого обучения сталкиваются с волей ребенка эти навыки осваивать. Самостоятелен не тот, кто избирателен в выборе, а тот, кто умеет учиться без помощи учителя.

Исследование №4

Для описания и анализа практик был проведен опрос (n=260). Выборка формировалась через рассылку по школам. Опрос проходил в Кемеровской, Ленинградской, Московской, Ростовской областях. Использовался качественный и количественный контент-анализ. По итогам анкетирования получены следующие результаты.

Часть учителей видели решение проблемы несамостоятельности в еще большем усилении контроля и порядка. К самостоятельности можно приучить через знакомство с правилами, через прояснение их обязанностей, трудовое воспитание.

«Активно вовлекать детей в трудовую деятельность: дежурства в столовой, уборка класса, поддержание чистоты»

Другой пул практик был связан со снижением контроля как родительского, так и учительского.

«Давать детям почувствовать ответственность за свою учебу: не давать родителям следить за МЭШ, диктовать им домашнее задание или постоянно их страховать, звоня учителю в 23:00».

Тема родительской роли в образовании, при более детальном рассмотрении, распадалась на два смысловых блока. С одной стороны, необходимо было снизить родительский контроль для того, чтобы ребенок выполнял домашние задания сам, нес ответственность за учебный процесс. Чрезмерная опека, выполнение домашних заданий вместо ребенка или вместе с ним косвенно подтверждают вывод о значимости независимости. С другой стороны, учителя считали, что родители недостаточно поддерживают ребенка в его начинаниях, не доверяют ему, отсюда неуверенность и несамостоятельность ребенка. В обоих случаях речь идет о снижении родительского контроля, но проецируемый идеальный образ самостоятельности в корне отличается. Практики, вынесенные за урок, также можно было распределить на те, которые поддерживают независимость (например, поручить подготовить школьный концерт) и те, которые поддерживали бы волевое функционирование (дать детям возможность проявить себя, поддержать). Практика самоуправления была популярной мерой поддержки самостоятельности. Она позволяла детям включиться в процесс принятия решений, планирования своей деятельности, проявлять активность и инициативность. Но объяснения необходимости самоуправления разнились. В некоторых случаях самоуправление рассматривалось как возможность проявить себя, включить детей в процесс принятия решений. А некоторые в самоуправлении видели возможность наделить детей новыми обязанностями, новой сферой

ответственности. Раздать поручения детям приравнивалось к возможности проявить себя. Наделить ребенка новыми обязанностями входило в спектр используемых практик по развитию самостоятельности.

Среди практик упоминалась предоставляемая учителем возможность ошибаться. Но и здесь она рассматривалась с разных полюсов. Ошибка как возможность пробы без последствий и ошибка как расплата за последствия. В первом случае учитель психологически поддерживает ребенка, во втором случае, речь идет о практике «учиться на собственных» ошибках и сталкиваться с негативными последствиями.

Учителя видели в доверии меру поддержки самостоятельности. По их мнению, доверие способствует росту уверенности ребенка в его силах, а значит и повышается вероятность что-то сделать самостоятельно, то есть независимо от взрослого. Учителя предлагали мотивировать, вдохновлять детей на предложения различных идей, помогать в их реализации.

Некоторые учителя напрямую признавали невозможность поддержки самостоятельности на уроке из-за подготовки к проверочным и негибкой системе оценивания.

Для подсчета частоты упоминания тех или иных практик мы проанализировали каждую категорию. Расчет производился через соотнесение всех упомянутых практик с тем или иным аспектом автономии. Например, в категорию «За рамками учебы» входили коды «школьные мероприятия», «внеурочная деятельность», «проектная деятельность» и каждый код включал несколько цитат, которые и были сопоставлены на предмет поддержки независимости или волевого функционирования. Так, кодируемый фрагмент «Назначать дежурных, проводить уборки в школе и классе, украшать школу силами детей» был определен в группу «практики поддержки независимости», а «Создать пространство и выделить время для свободной творческой деятельности» в группу практик поддержки волевого функционирования. Из 186 ответивших на данный вопрос анкеты, мы получили количественное преобладание практик поддержки независимости. Не все коды были включены в расчет ($n=260$), так как часть упоминаемых практик не относилась ни к практике поддержки независимости, ни к практике поддержки волевого функционирования. Частота упоминания практик поддержки независимости $n=34\%$ от числа ответивших, а частота встречаемости практик поддержки волевого функционирования $n=20\%$.

Таким образом, в практиках педагогов прослеживаются тенденции к усилению контроля, к сохранению структуры урока, к минимизации выбора. Практики, направленные на поддержку, развитие независимости превалировали над практиками, ориентированными на поддержку

волевого функционирования, что подтверждает ранее полученные результаты проведенного опроса и интервью.

Пределы поддержки самостоятельности на уроке. Возможности и риски (исследование №5)

Предыдущие результаты исследований свидетельствуют о наличии (но не преобладании) в убеждениях педагогов понимания самостоятельности как волевого функционирования. Однако упоминания в ответах невозможности поддержать самостоятельность в школе привели к необходимости поставить вопрос о фундаментальных ограничениях её поддержки. Для этого были приглашены к участию в проекте по внедрению практик поддержки самостоятельности учителя, которые ранее участвовали в интервью и выразили желание участвовать в проекте. Из 36 респондентов откликнулось 6. До конца проекта сохранили намерение трое. Выполнили все условия проекта- двое. Их кейсы и описаны ниже. Исследование выполнено в методологии case study с использованием технологии action research [Feldman, et al., 2018].

Кейс Александра

По итогам участия в проекте пришло осознание узких рамок урока и пределов независимого изучения тем. Учитель убедился, что урок- не место для поддержки такой самостоятельности, которая связана с волевым функционированием ребенка. Форма урока не предусматривает знакомства с жизненными ситуациями, не предполагает расширения свободы, а снижение контроля, структурирования деятельности оборачивается рисками неуспешности у невовлеченных детей. Урок не может дать разным детям разного опыта успешности. Необходимость аттестации сужает ареал проявлений и поддержки разных интересов и склонностей ребенка, кроме как узких учебных навыков.

«Даже постепенная внедрение всех этих практик ведет к сегрегации и неравенству, основанному на имевшемся учебном опыте, семейном воспитании и атмосфере в классе. Что с этим делать, как и в масштабе всего российского образования я абсолютно не представляю».

До участия в проекте знания Александра по развитию и поддержке самостоятельности были основаны на теории учебной деятельности. Предельное понимание самостоятельности ребенка как способного учиться без помощи учителя, выбирающего трек изучения материала самостоятельно, было расширено в процессе участия в проекте за счет добавления практик по поддержке предложений и инициатив детей.

«Понятно, что решать самостоятельно 150 заданий - это никакая не самостоятельность».

«Те самые «квази-исследования» из развивающего обучения на этом фоне ведут ученика к конкретному результату, который он не может поменять в процессе и даже маршрут сам он тоже не в состоянии сделать другим (то есть, мы все равно «загоняем в голову ребенку то, что нужно нам», хоть и с гораздо более красивой манипуляцией)».

Кейс Татьяны

Участие в проекте повлияло на динамику убеждений. Под влиянием видимых изменений в поведении детей и достижении поставленных целей перед проектом, учитель еще больше убедилась в эффективности таких практик.

«Первые уроки получились мне на радость, я была там только регулятором. Это было необычно для меня. И тогда я сказала, а может я вам не нужна? И они ответили, а давайте попробуем». Для большинства детей это пошло на пользу».

Убеждения Татьяны о необходимости подобных практик поддержки автономии еще более укрепились в ситуации конфликта с коллегами по поводу внедрения практик поддержки самостоятельности. Однако появилось сожаление о том, что дети стали видеть явную разницу между формами организации уроков у разных учителей. Ранее они не замечали этого.

«И в итоге я пришла в уныние, потому что дети стали несчастнее на других уроках в том числе благодаря мне. Они стали замечать эту разницу между моими уроками и уроками у других учителей. Мне нечего им сказать».

Если ранее Татьяна сомневалась в собственной компетентности, несмотря на высокую ценность самостоятельности, не знала как организовать процесс обучения так, чтобы самостоятельность была в приоритете, то после участия в проекте во-первых утвердилась в мысли, что все её практики были интуитивно правильными, а во-вторых, поняла пределы возможностей, которые предоставляет ей школа. Она, так же как и Александра, столкнулась с невозможностью в условиях класса поддержать индивидуальный выбор, инициативу ребенка, а снижение контроля для всех вызвало опасения за невовлеченных детей и обострило риски неуспешности.

«Я чувствовала себя преступником, кидающих детей на произвол судьбы. Снижение контроля отчасти привело к тому что часть детей действительно перестала работать».

Заключение

Это исследование позволило обнаружить и описать возможности и барьеры для поддержки самостоятельности в институте массового школьного образования через призму изучения убеждений учителей. Концепция убеждений учителей явилась методологическим инструментом изучения условий в школе, препятствующих или способствующих самостоятельности.

Было показано, что самостоятельность включена в перечень образовательных результатов. Однако в официальных документах, регулирующих работу школы, самостоятельность выступает многозначно, не конкретно, а особенно та часть образовательных результатов, которая получила название личностных. Анализ официальных документов, с одной стороны, актуализировал интерес к теме самостоятельности, а с другой, выступил отдельным фактором, влияющим на содержание понятия самостоятельности в убеждениях учителей. Таким образом, процесс достижения результатов, связанных с самостоятельностью, проблематизируется ещё на этапе интерпретации официальных источников.

Присвоение задачи поддержки и развития самостоятельности, в том числе, зависит от того, каким образом учителя полагают школу. Современный взгляд на школу, как на образовательное пространство, создает возможности для учителей, благоприятствующие поддержке самостоятельности. Подобный взгляд на школу позволили зафиксировать и опосредованно описать процесс деструктуризации, который потенциально богат на новые условия поддержки самостоятельности. Часть учителей участвует и поддерживает тренд на снижение обязывающей силы структуры школы. Школа в их взглядах и практиках — не тотальный институт. В школе есть место для проявления собственных замыслов, реализации своих идей, пробы. Но другая часть учителей не видит и не использует новые возможности в связи с трендом деструктуризации. Они придерживаются стратегии сохранения прежних правил и ритуалов.

В попытке проникнуть в смыслы, которыми учителя наделяют самостоятельность, обнаруживаются аналогичные выводы. Часть учителей на уровне собственных убеждений редуцируют понимание самостоятельности до способности ребенка учиться, выполнять поручения учителя независимо от взрослого. Использует соответствующие практики, которые направлены на развитие независимости. Другая часть учителей обогащает самостоятельность чертами, связанными с волевым действием, пониманием себя, активностью, инициативностью. Убеждения о самостоятельности и школе, как совокупности условий, благоприятствующих поддержке самостоятельности, могут являться отдельным фактором-возможностью или

фактором-барьером для достижения образовательных результатов, связанных с самостоятельностью.

Однако даже та малочисленная группа учителей, готовых включиться, поддержать в трансформационные процессы в школе, имеющие убеждения, благоприятствующие поддержке волевого функционирования и владеющие арсеналом средств, методов, при целенаправленной реализации практик поддержки самостоятельности на уроке, уперлись в «стеклянный потолок». Результаты исследования собственного действия показали, что основным барьером для развития самостоятельности является классно-урочная система. Основные риски, озвученные и отрефлексированные в ходе action research, были связаны с академическими потерями, появлением группы неуспевающих и/или невовлеченных детей. Учителя озвучивали причины появления этих рисков: массовость обучения и невозможность оказать индивидуальную поддержку в случае неудач, необходимость овладения предметным содержанием в заданных временных рамках снижало возможности для выбора, усиливало разницу между хорошо успевающими и неуспевающими детьми.

Обобщая результаты исследований, важно отметить, что мера поддержки самостоятельности учителями, как важного образовательного результата определяется несколькими факторами:

-ясностью и возможностью операционализации сформулированных в официальных источниках образовательных результатов, связанных с самостоятельностью;

-взглядами учителей на школу (как на образовательное пространство или как на институт);

-пониманием самостоятельности (как способности полагаться и действовать в соответствии со своими взглядами и интересами или как способности выполнять независимо от взрослого определенную учебную задачу, заданную взрослым);

-соответствующими этим убеждениям практиками (связанных с поддержкой и развитием независимости или связанных с поддержкой волевого функционирования);

-поддержкой учителя на этапе реализации практик развития самостоятельности со стороны администрации, коллектива, родителей;

-выбора форм деятельности подростков для решения задачи поддержки самостоятельности (отдавать предпочтение внеурочным формам организации деятельности).

Также видится важным предоставить ряд рекомендаций для практиков. Результаты серии исследований позволяют компактно сформулировать ряд тезисов, которые могли бы быть соотнесены с теми или иными рекомендациями (табл.6)

Таблица 6. Практические рекомендации для поддержки самостоятельности в школе

Тезис	Рекомендации
<p>Современный взгляд на школу как на образовательное пространство предоставляет учителям новые возможности для поддержки самостоятельности.</p>	<p>Задача изменения убеждений учителей о школе как образовательном пространстве предполагает следующие меры. В литературе меры связаны с курсами повышения квалификации, включающие разнообразный опыт: активные формы обучения, групповая работа, семинары, решение практических кейсов [Hall, 2005; Lunn Brownlee, 2017]. Также доказанным эффектом по изменению убеждений учителей обладает участие, нахождение в сообществе единомышленников. В нем учителя находят поддержку, участвуют в решении практических кейсов, делятся опытом, слышат альтернативные точки зрения [Goodnough & Hung, 2008]. Согласно теории самодетерминации, учителя чувствуют больше автономии, связности и компетентности, если участвуют в подобных горизонтальных группах [Antinluoma, Pomäki, & Toom, 2021]. Отдельным перспективным направлением изменения устойчивых убеждений, исключающих понимание автономии как волевого функционирования, является участие учителей в action research. Если учителя в результате собственного исследования, направляемого тьютором или группой единомышленников, убедятся в результативности своих действий, увидят измеримый результат собственных усилий, то есть высокая вероятность того, что убеждения изменятся в пользу более широкого понимания самостоятельности [Laux, 2019].</p>

	<p>Кроме того, на уровне управления школой, важно поощрять процесс насыщения школы различными активностями образовательного характера, но лишённого признаков классно-урочной системы, ориентированной на предметный результат.</p>
<p>Убеждения учителей о самостоятельности сводятся к независимому выполнению учеником учебных задач или поручений.</p>	<p>В рамках теории самодетерминации личности разработаны курсы по поддержке автономии в школе ASIP (Autonomy Support and Integation Program). Это обучающие семинары с элементами групповой дискуссии, направленные на внедрение практик по поддержке автономии школьника [Cheon et.al. 2018].</p>
<p>Учителя при реализации практик по поддержке самостоятельности столкнулись с барьерами её для поддержки, связанные с классно-урочной системой обучения</p>	<p>В связи с тем, что урочная форма обучения делает маловероятным индивидуальный подход, снижает качество и количество вариантов для выбора на уроке, требует временных и эмоциональных затрат учителя, рекомендуется выносить практики поддержки самостоятельности в иные, внеурочные формы деятельности. При этом на уроке сохранять приверженность педагогическому стилю, поддерживающего автономию [Haerens et. al., 2018; Reeve J., 2006]. Реализация проектной, внеурочной деятельности, организация мероприятий по инициативе и замыслу детей может стать альтернативой скудным практикам поддержки самостоятельности на уроке. А также для повышения чувства самоэффективности учителей, рекомендуются программы профессионального развития; создание условий для обмена опытом с более опытными коллегами [Tschannen-Moran, 2002; Schunk and Pajares, 2009].</p>

В связи с проведенным исследованием необходимо сформулировать как некоторые его ограничения, так и новые области исследований и практики.

1. На уровне исследований процессы трансформации современных институтов имеют описательный характер, слабо операционализированы и теоретически осмыслены. Принятое в работе допущение о том, что эти процессы выступают необходимыми условиями для поддержки самостоятельности требуют дальнейших подтверждений и новых данных.
2. Обилие образовательных предложений как в школе, так и вне является не только условием для поддержки самостоятельности, но и может выступать новым вызовом для всей системы образования, поскольку еще больше обнажается проблема неравенства. Иными словами, поддержка самостоятельности усиливает разницу в образовательных результатах детей. В перспективе рассмотрение и изучение проблемы дефицита самостоятельности в школе должно быть дополнено иными факторами, смягчающими образовательное неравенство за счет поддержки самостоятельности.
3. Изучение убеждений учителей является перспективным направлением, поскольку не существует исчерпывающих эмпирических доказательств их природы, изменчивости и факторов, влияющих на динамику убеждений. В данном исследовании предполагалось, что убеждения (как явные, так неявные) реализуются на практике. Это существенное ограничение, поскольку есть иные подходы к пониманию связей между практикой (действиями) и убеждениями. Частично этот вопрос был разрешен с помощью проведения кейс-стади и использования технологии action research, но без наблюдения. Проверка этого допущения требует дополнительного изучения связи практик и убеждений, включения в дизайн исследования наблюдений, видеофиксации уроков, этнографических исследований в школе.

Таким образом, мы полагаем, что исследование открывает новое исследовательское поле и продуцирует новые исследовательские вопросы. Данное диссертационное исследование позволяет сформулировать следующие положения, выносимые на защиту:

1. ФГОС и ФОП определяют развитие детской самостоятельности как один из важнейших результатов образования. Концепт «самостоятельность» определен в текстах многозначно: как совокупность навыков, ответственных за самостоятельное обучение (блок «Предметные результаты») и как личностные характеристики ученика: готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению (блок «Личностные результаты»).
2. Исторически школа возникла как институт подготовки ребенка к жизни в индустриальном обществе. Сегодня школа трансформируется, расширяя номенклатуру ожидаемых образовательных результатов. Обнаружены возможности для поддержки

самостоятельности в условиях институциональных процессов, связанных с трендом деструктуризации.

3. Происходящие в школе институциональные изменения приводят к разным стратегиям реагирования со стороны учителей: от удержания, сохранения структуры института школы (присущих ему регламентов, ритуалов, правил) до активного использования появляющихся возможностей.
4. Существуют два полюса убеждений учителей о самостоятельности. Большинство учителей редуцируют понимание самостоятельности до навыка независимости в сфере обучения. Они удерживают только одну задачу: обучения. Меньшая часть учителей связывают самостоятельность с волевым функционированием в учебных и внеучебных сферах. Практики поддержки независимости превалируют над практиками поддержки волевого функционирования. Задача развития самостоятельности принимается лишь в той мере, в которой учителя видят изменения на институциональном уровне. Инструментом оценки убеждений педагогов может быть авторский опросник, который различает такие конструкты как, исполнительность, волевое функционирование и независимость.
5. Препятствиями для поддержки волевого функционирования на уроке, по мнению педагогов, являются внешние по отношению к учителям ограничения, связанные с классно-урочной системой. Наиболее благоприятные условия для поддержки самостоятельности могут быть созданы во внеурочных видах деятельности

Список литературы

1. Бусыгина, Н. (2021). Качественные и количественные методы исследований в психологии. Учебник для бакалавриата и магистратуры. Litres
2. Власова, Т. А., Макарова, М. Н. (2016). Как родители включены во внутришкольные формы взаимодействия?. Журнал социологии и социальной антропологии, 19(2), 74-87.
3. Гоффман Э. Тотальные институты. М.: Элементарные формы, 2019.
4. Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева, М.: ИНТОР, 1996
5. Любичкая, К. А., Шакарова, М. А. (2018). Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе. Вопросы образования, (3), 196-215.
6. Новиков, А. М. (2013). Н73 Педагогика: словарь системы основных понятий.–М.: М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.–268 с.
7. Поливанова, К. Н., Бочавер, А. А. (2022). Возможна ли детская самостоятельность в современной школе?. Психологическая наука и образование, 27(3), 6-15.

8. Поливанова, К., Бочавер, А., Павленко, К., Сивак, Е. (2022). Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. Litres.
9. Полякова, М. А. (2016). Интерпретация школы: социолингвистический и историко-педагогический аспекты. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 8, 10-18.
10. Полякова М. Категории педагогической культуры в историко-педагогическом осмыслении: монография. –Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2023.- 250 с.
11. Сорокин, П. С., Фрумин, И. Д. (2020). Проблема «структура/действие» В XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки. Социологические исследования, (7), 27-36.
12. Фрумин, И. Д. (1998). Введение в теорию и практику демократического образования.
13. Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова. М.: AdMarginem, 1999.
14. Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). The involvement of teaching assistants in professional learning communities. *Cogent Education*, 9(1), 2145811
15. Braun, V., Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
16. Bryan, L. A. (2012). Research on science teachers' beliefs. In B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (Vol. 1, pp. 477–495). Dordrecht: Springer.
17. Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
18. Chetty, R., Friedman, J. N., Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2633-2679
19. Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
20. Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193
21. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
22. Feinberg, W., Soltis, J. F. (2004). *School and society*. Teachers College Press.
23. Fives, H., Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*.

24. Goodnough, K. C., & Hung, W. (2008). Engaging teachers' pedagogical content knowledge: Adopting a nine-step problem-based learning model. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6.
25. Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: parent–adolescent conflict, behavioral decision making, and emotional autonomy. In: S. Jackson and L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 135–153). Hove: Psychology Press
26. Graczyk, P. A., Domitrovich, C. E., Small, M., Zins, J. E. (2006). Serving all children: An implementation model framework. *School Psychology Review*, 35(2), 266-274
27. Grolnick, W. S. (2002). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Psychology Press
28. Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36.
29. Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and teacher Education*, 21(4), 403-414
30. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
31. Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 170.
32. Husén, T. (1979). The school in question: A comparative study of the school and its future in Western societies. *Oxford Review of Education*, 5(3), 205-206
33. Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, Vol 27, No 1. Pp. 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
34. Laux, K. (2019). *Changing High School Science Teacher Beliefs on Student Voice Through Action Research*. University of South Florida
35. Leavy, A. M., McSorley, F. A., Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1217-1233 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>
36. Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., Ninenko, I. (2018). Educational ecosystems for societal transformation. *Global Education Futures*.
37. Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252.

38. Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of counseling psychology*, 56(2), 276.
39. Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 25(1), 89-100
40. Murrell Jr P. C. et al. *Teaching as a Moral Practice: Defining, Developing, and Assessing Professional Dispositions in Teacher Education*. – Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138, 2010.
41. OECD, (2019). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*.
42. Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in teacher education*, 15(2), 45-54.
43. Parsons, T. (2008). The school class as a social system. *Schools and society: A sociological approach to education*, 80-85.
44. Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
45. Reeve, J., Jang, H. R., (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22.
46. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290.
47. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *econometrica*, 73(2), 417-458
48. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
49. Ryan, R. M. (Ed.). (2023). *The Oxford handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.
50. Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal relationships*, 12(1), 145-163
51. Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford university press
52. Sanders, W. L., Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.
53. Sanger M. N., Osguthorpe R. D. Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching // *Teaching and teacher education*. – 2011. – T. 27. – №. 3. – C. 569-578

54. Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 45 (4), 547–559. doi: 10.1007/s11858–013–0500-z
55. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Petegem, S. V. (2017). *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. Psychology Press.
56. Steinberg, L. (2002). *Adolescence*, 8th edn. New York: McGraw-Hill.
57. Thornburg, D. G., Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of ethnographic & qualitative research*, 5(4)
58. Tyack, D. B., Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
59. Tyack, D., Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
60. Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12
61. Wallace C.S., Priestley M. (2011) Teacher Beliefs and the Mediation of Curriculum Innovation in Scotland: A Socio-Cultural Perspective on Professional Development and Change. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 3, pp. 357–381. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>