

Что думают учителя о самостоятельности детей в школе

Полина Гавриленко

Статья поступила в редакцию в марте 2023 г. **Гавриленко Полина Алексеевна** — аналитик Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: pagavrilenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

Аннотация Проведено 21 полуструктурированное интервью со школьными учителями с целью изучения их убеждений о самостоятельности учащихся и педагогических практик, способствующих ее поддержке. В результате были выделены три группы убеждений учителей. В основу типологии убеждений легли следующие критерии: содержание убеждений, степень их устойчивости, применяемые практики поддержки самостоятельности, отношение к школьным нормам и требованиям. Различия в трех группах убеждений представлены как континуум смыслов и практик с нарастанием от первой группы к третьей по всем выделенным критериям. От первой группы к третьей нарастает ценность волевого функционирования, снижается значимость контроля в педагогических практиках и расширяется сфера поддержки самостоятельности внутри школы, но за пределами урока.

Ключевые слова убеждения учителей, самостоятельность, автономия, личностные результаты образования

Для цитирования Гавриленко П.А. (2024) Что думают учителя о самостоятельности детей в школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>

What Teachers Think about Children’s Autonomy at School

Polina Gavrilenko

Polina A. Gavrilenko — Analyst at the Center for Research on Modern Childhood, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: pagavrilenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

Abstract Twenty-one semi-structured interviews with school teachers were conducted in order to study the analysis of their beliefs about student autonomy and pedagogical practices that support its development. As a result, three groups of teachers’ beliefs were identified. The typology of beliefs was based on the following criteria: content of be-

liefs, degree of their stability, practices used to support autonomy, attitudes towards school norms and requirements. The differences in the three groups of beliefs are presented as a continuum of meanings and practices, increasing from the first group to the third group according to all the criteria identified. From the first group to the third, the value of volitional functioning increases, the importance of control in pedagogical practices decreases, and the sphere of support for autonomy within the school but outside the classroom expands.

Keywords teachers' beliefs, autonomy, personal educational outcomes

For citing Gavrilenco P.A. (2024) Chto dumayut uchitelya o samostoyatel'nosti detey v shkole [What Teachers Think about Children's Autonomy at School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>

Самостоятельность ребенка в образовании стала сегодня темой, которая привлекает внимание как практиков, так и ученых [Pattall, Zambrano, 2019; Soenens, Vansteenkiste, van Petegem, 2017]). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, утвержденному приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021, самостоятельность, ответственность, навыки самоорганизации, инициативность являются теми личностными и метапредметными результатами, на развитие которых должны быть направлены усилия школы.

Проявления самостоятельности многообразны — отсюда и нарастающий интерес к этому феномену, и сложности при его изучении. Проблемой верхнего (операционального) уровня является отсутствие единого согласованного конструкта, исчерпывающе описывающего самостоятельность. Существующие конструкты, как будет показано ниже, описывают самостоятельность, исходя из цели достижения школьниками высоких академических результатов. При этом игнорируются иные стороны школьной жизни ребенка. При изучении самостоятельности в поле возникают сложности в связи с разнообразием интерпретаций, смыслов и практик. Использование разных, часто несогласованных конструктов обуславливает существенные различия в описании и толковании повседневного опыта детей, так что разные исследования фокусируются на разных содержательных и смысловых составляющих концепта «самостоятельность».

Возможности проявления самостоятельности в школе зависят прежде всего от учителя [Lipponen, Kumpulainen, 2011]. В современных исследованиях роли учителя в развитии самостоятельности школьников выделяют два направления. Первое сосредоточено на изучении создаваемых педагогом условий, его практик, от которых зависит уровень самостоятельности ребенка в процессе обучения (например, [Reeve, 2009]), второе — на анализе убежде-

ний учителей относительно методов, стилей, подходов и условий обучения. В данном исследовании мы фокусируемся именно на убеждениях учителей. Во-первых, эмпирически подтверждено, что именно убеждения определяют реальную практику учителя [Pajares, 1992; Skott, 2014]. Во-вторых, от учителей ждут развития детской самостоятельности как результата образования, но отсутствие в методической и научной литературе ясных формулировок приводит к тому, что каждый учитель по-своему формулирует понятие «самостоятельность» и на основе этих представлений выстраивает педагогические практики. В-третьих, есть косвенные свидетельства, что именно убеждения учителей становятся основным препятствием для успешной реализации реформ в образовании [Ambrose, 2004; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010].

1. От умения учиться к способности действовать автономно

Самостоятельность в образовании рассматривается прежде всего как способность ребенка самостоятельно учиться. Феномен самостоятельного обучения описывается разными конструктами. В наиболее цитируемых зарубежных исследованиях встречаются конструкты «автономное обучение» [Chong, Reinders, 2022], «саморегулируемое обучение» [Zimmerman, Schunk, 2001], «автономная мотивация ребенка в процессе обучения» [Reeve, Jang, 2006]. Каждый из них описывает определенный аспект самостоятельности, но в процессе обучения. Например, автономное обучение понимается как способность брать на себя ответственность за определение цели, содержания, ритма и метода обучения, а также за контроль хода обучения и оценку его результатов [Vansteenkiste et al., 2004]. Саморегулируемое обучение определяется как активный, конструктивный процесс, посредством которого учащиеся ставят цели для своего обучения, а затем пытаются контролировать, регулировать и оценивать свою мотивацию и поведение [Zimmerman, Schunk, 2001]. Роль поддержки детской автономии в процессе обучения исследуется, в частности, на основе теории самодетерминации [Reeve, 2006]. Авторы фокусируются на удовлетворении трех базовых потребностей, в том числе потребности в автономии, как необходимом условии эффективного обучения, качество которого оценивается через академические результаты [Reeve, Deci, Ryan, 2004].

Отечественные исследователи также проявляют интерес к феномену самостоятельного обучения, или умения учиться [Сиднева, 2017]. Наиболее разработанная концепция развития самостоятельности ребенка в обучении создана в рамках теории развивающего обучения Эльконина — Давыдова, в которой применяется конструкт «учебная самостоятельность». Под учебной самостоятельностью авторы теории понимают способность ребенка обнаруживать свои дефициты при решении учебных задач [Цукерман, Чудинова, 2015].

В последние годы фокус внимания исследователей самостоятельности в обучении смещается с навыков и качеств, обслуживающих успешный учебный процесс, в том числе навыков, отвечающих за самостоятельность при обучении, на личностные результаты школьного образования, выступающие как самодостаточные ориентиры [Фруммин и др., 2018]. Также в международных экспертных документах сформулированы новые ценности как основания, на которых должно строиться школьное образование: умение слышать себя и действовать в соответствии со своими интересами, навыки саморазвития, способность влиять на жизненные обстоятельства [OECD, 2021; Luksha et al., 2018].

Наиболее близкий к обозначаемым целям образования психологический конструкт — это автономия ребенка. В данном исследовании мы будем опираться на определение, данное в рамках теории самодетерминации и не привязанное к процессу обучения в школе. В широком смысле автономия представляет собой внутреннее одобрение своих действий, переживание человеком собственных действий как исходящих от него самого и являющихся его собственными [Deci, Ryan, 1987]. На основе эмпирических данных в составе конструкта автономии выделяют независимость (*independence*) и волевое функционирование (*volitional functioning*) [Soenens, Vansteenkiste, Van Petegem, 2017]. Независимость — это способность ребенка принимать решения, действовать или думать, не полагаясь на других. Любое независимое от учителя действие, например, самостоятельное решение задачи, есть проявление независимости. Противоположностью независимости является зависимое положение и переживание зависимости. В этом случае ребенок полагается на других в принятии решений или ищет помощи. Волевое функционирование означает совершение действий, соответствующих глубоко укоренившимся и одобряемым самим субъектом предпочтениям, интересам и ценностям. Случай, противоположный волевому функционированию, представляют собой вынужденные действия человека, продиктованные внешними лицами и обстоятельствами. Накопленная исследовательская база дает основания утверждать, что волевое функционирование в отличие от независимости имеет множество положительных эффектов в части психологического благополучия [Cordeiro et al., 2016] и здорового развития личности в целом [Luuskx et al., 2009].

Эмпирически выявлены следующие условия, способствующие волевому функционированию у детей и подростков: ослабление контроля, принятие его точки зрения, предоставление выбора, сокращение демонстрации власти, поддержка инициативы [Grolnick, Pomerantz, 2009; Ryan, Deci, Grolnick, 1995].

Именно это различие независимости и волевого функционирования в составе самостоятельности мы положили в основу

концептуализации самостоятельности при изучении убеждений учителей. Прежде такой подход при изучении данного феномена в системе образования не применялся.

2. Убеждения учителей как фактор качества образования

Исследования убеждений педагогов (*teacher beliefs*) в рамках психологии образования эволюционно выросли на проблемном поле повышения качества школьного образования. Анализ практик учителя традиционно сводился к описанию применяемых им методов обучения и стиля преподавания, но в ходе исследований выяснилось, что этих характеристик недостаточно для объяснения обусловленных деятельностью учителя различий в образовательных успехах учеников. Оказалось, что немаловажную роль играют мысли, чувства и ценности учителя [Skott, 2014].

Исследования подтверждают: методы работы учителей с детьми во многом зависят от их педагогических убеждений [Fives, Gill, 2014; Kagan, 1992; Pajares, 1992]. Можно предположить, что учителя, например, не заинтересованные в развитии самостоятельности у школьников, не готовы действовать в этом направлении или реализуют такие практики, которые тормозят развитие самостоятельности. Но если ограничить рассмотрение влияния убеждений такой прямолинейной схемой, из анализа выпадет внешний контекст, который, безусловно, оказывает сильное воздействие на убеждения [Zeichner, Gore, 1990]. Из всего разнообразия факторов, влияющих на убеждения учителей, мы сфокусируемся на тех, которые связаны с институциональным контекстом. Он, согласно исследованиям, влияет и на сами убеждения [Lasky, 2005], и на возможность их реализации на практике [Scott, 2014]. Влияние институционального контекста на формирование убеждений учителей представляет особый интерес, поскольку современные исследователи полагают, что условия, сформированные исторически в институте школы, не способствуют поддержке самостоятельности [Поливанова, Бочавер, 2022].

Любые убеждения характеризуются рядом свойств, в силу которых они становятся самостоятельным ограничивающим фактором в осуществлении тех или иных изменений. Так, исследователи подразделяют убеждения на основные и периферийные [Green, 1971]. Основные убеждения наиболее устойчивы и с большей вероятностью воплощаются на практике. При реализации таких убеждений индивид, как правило, не учитывает текущую ситуацию, действует предубежденно. Основные убеждения более стабильны, и, следовательно, их труднее изменить, например если мы проводим интервенции, связанные с поддержкой самостоятельности в школе [Richardson, 1996]. Основные убеждения — фактор сопротивления изменениям, потому что они формировались в течение многих лет опыта под влияни-

ем институционального контекста [Ertmer, 2005]. Такое сопротивление обнаружено, в частности, у значительной части учителей в ходе осуществления программы по профессиональной переподготовке: учителя учили детей так, как учили их, и придерживались традиционных взглядов на обучение [Yerrick, Hoving, 2003]. Авторы отнесли этих учителей к группе «репродукторов», так как их практики носили воспроизводящий характер. При этом есть свидетельства, что российская школа как институт унаследовала от советской авторитарные практики [Isra, 1995]. Такой институциональный контекст, вероятно, повлиял на убеждения российских учителей. Ригидность, негибкость основных убеждений может быть одной из причин того, что изменения в практике учителей осуществляются медленными темпами [Vähäsantanen, 2015]. Периферийные убеждения более динамичны, и, следовательно, их легче изменить [Fives, Gill, 2014]. При их реализации человек учитывает внешние обстоятельства.

По степени стабильности убеждения делят на динамичные и устойчивые [Gabillon, 2012]. Эта характеристика убеждений привлекает внимание исследователей в силу ее значимости при проведении реформ [Spillane, Reiser, Reimer, 2002]. Чем более устойчивы убеждения, тем сложнее протекает реформа.

Принятые в школе порядки и правила могут ограничивать реализацию более прогрессивных убеждений. Например, учителя могут многое знать о методах стимулирования самостоятельности, быть уверенными в том, что тем или иным способом могут поддержать самостоятельность ребенка, но до реализации этих практик дело может так и не дойти в силу внешних обстоятельств: требований программы, давления коллектива и администрации, родительских ожиданий [Philipp, 2007]. Институциональные факторы, такие как учебный план, негибкое расписание и экзамены с высокими ставками, в существенной мере определяют, сможет ли учитель действовать в соответствии со своими убеждениями. Например, сингапурские ученые провели кейс-стади и показали, что учителя, убежденные в эффективности и правильности самостоятельного выявления ошибок учениками, на практике из-за нехватки времени часто исправляют ошибки школьников сами [Farrell, Lim, 2005]. При этом исследования показывают, что учителя могут применять практики, отражающие их убеждения, даже несмотря на потенциальные проблемы и барьеры [Cincotta-Segi, 2011]. От восприятия учителем этих проблем как решаемых, преодолимых и от его способности творчески работать в условиях внешних ограничений зависит, насколько его убеждения будут реализованы на практике [Korthagen, Vasalos, 2005; Abd-El-Khalick, Lederman, 2000].

Таким образом, те учителя, профессиональный опыт которых, сформированный институтом школы, не содержит ни адекват-

ного понимания смысла самостоятельности, ни репертуаров ее поддержки, вероятно, не будут поддерживать самостоятельность учеников. На уровне институционального контекста, т.е. школьных порядков и правил, также есть ограничения для реализации убеждений, создающие трудности тем учителям, которые стремятся стимулировать самостоятельность учеников.

В качестве рабочего определения примем следующее: убеждения — это индивидуальные субъективно истинные, ценностно нагруженные психические конструкты, которые являются относительно стабильными результатами существенного социального опыта, оказывают значительное влияние на интерпретацию школьной практики и вносят вклад в ее формирование [Skott, 2013]. Для целей нашего исследования важно выделить в составе убеждений ценностный [Rokeach, 1968] и знаниевый компоненты, хотя такое представление следует признать сильно упрощенным. Так, знаниевый компонент — то, что педагоги знают о самостоятельности, некоторые факты, теории — образует основу убеждений [Kagan, 1992]. В этом случае убеждения приравниваются к профессиональным знаниям учителя. Итак, можно допустить, что представления конкретного учителя о самостоятельности отражают коллективные убеждения педагогического сообщества.

Большинство исследований убеждений педагогов привязаны к процессу обучения на уроках. Если рассматривать школу шире, как «точки доступа, в которых созданы условия для спонтанных и целенаправленных образовательных действий» [Поливанова и др., 2020], обнаруживается множество возможностей для развития самостоятельности: внеурочная деятельность, школьные мероприятия, проектная деятельность, неформальное общение. В руководстве по анализу уровня субъективного благополучия учащихся, разработанном для PISA-2015, подчеркивается, что школы и сообщества являются тем местом, где учащиеся не только приобретают знания, но и могут расти социально и эмоционально, что косвенно предполагает становление их самостоятельности [Borgonovi, Pál, 2016]. При изучении убеждений нам было важно понять, включают ли они такое понимание школы и готовы ли учителя использовать новые возможности в своей практике.

Таким образом, новаторство подхода к изучению убеждений педагогов относительно самостоятельности ребенка в данном исследовании состоит:

- в рассмотрении роли учителя как лица, воспроизводящего институциональные практики и одновременно способного их изменять за счет изменения своих убеждений и реализации их на практике;
- в понимании самостоятельности как волевого функционирования и независимости;

- в новом для исследований убеждений учителей представлении о школе как об образовательном пространстве.

Убеждения учителей мы оцениваем с точки зрения их содержания — что думают учителя о самостоятельности учащихся и практиках ее поддержки. Применительно к содержанию убеждений нас интересовало, какими смыслами наделяют учителя феномен детской самостоятельности, какие видят ограничения в ее проявлении, как реализуют свои убеждения на практике, в какой степени они готовы воспроизводить устоявшиеся институциональные порядки. Среди особенностей проявления убеждений наиболее важной характеристикой является их устойчивость, т.е. готовы ли учителя пересмотреть свои убеждения. Так как термины «автономия», «волевое функционирование» могут быть незнакомы учителям, мы решили использовать бытовое понятие «самостоятельность» и лишь на этапе анализа соотносить смысл высказываний учителей с выделенными конструктами.

Таким образом, цель исследования состоит в изучении условий и ограничений развития самостоятельности школьников через анализ убеждений учителей. Цель определила задачи исследования:

- 1) соотнести убеждения учителей о самостоятельности с конструктами «волевое функционирование» и «независимость», а представления о практиках их поддержки — с условиями, выявленными в ходе обзора литературы;
- 2) определить характеристики убеждений;
- 3) соотнести убеждения учителей относительно школы как места, где может проявляться самостоятельность учащихся, с современными представлениями о школе как об образовательном пространстве, пригодном для поддержки самостоятельности;
- 4) сформировать группы убеждений на основе выделенных критериев.

3. Методы и данные Выборка учителей для проведения интервью построена с расчетом на то, чтобы создать максимально разнообразные кейсы с учетом:

- опыта педагогов (2 года и более);
- представленности разных предметных областей (математика, русский язык, литература, биология, информатика, английский язык, история, обществознание);
- представленности всех трех ступеней школьного образования;

- представленности разных регионов и типов поселений (Омск, Иркутск, Голицыно, Москва, Апрелевка, Липецк, Козьмодемьянск, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Переславль).

Первоначально респондентов искали через социальные сети. 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. Велась запись. Всего состоялось 21 интервью. Характеристики учителей — участников исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Характеристики проинтервьюированных учителей¹

Тип поселения	Тип школы	Предмет	Стаж (лет)	Пол	Респондент
г. Липецк	СОШ	Биология	5	Женский	№ 1
г. Москва	ГБОУ	Начальные классы	6	Женский	№ 2
г. Голицыно	СОШ	Русский язык, литература	2	Женский	№ 3
г. Липецк	СОШ	Начальные классы	30	Женский	№ 4
г. Голицыно	СОШ	Химия, биология	15	Женский	№ 5
г. Москва	ГБОУ	Русский язык, литература	42	Женский	№ 6
г. Козьмодемьянск	Лицей	Начальные классы	6	Женский	№ 7
г. Великий Новгород	СОШ	История, русский язык, литература, социальная деятельность	5	Женский	№ 8
г. Липецк	СОШ	Математика	28	Женский	№ 9
г. Москва	ГБОУ	География	15	Женский	№ 10
г. Голицыно	СОШ	Английский язык	5	Женский	№ 11
г. Иркутск	Лицей	Информатика	35	Женский	№ 12
г. Козьмодемьянск	Лицей	Математика	27	Женский	№ 13
г. Апрелевка	СОШ	Английский язык	11	Женский	№ 14
г. Козьмодемьянск	Лицей	Русский язык, литература	42	Женский	№ 15
г. Апрелевка	СОШ	Английский язык	4	Женский	№ 16
г. Иркутск	Лицей	Английский язык	13	Женский	№ 17
г. Липецк	СОШ	История, обществознание	10	Женский	№ 18
г. Москва	ГБОУ	Начальная школа	20	Женский	№ 19
г. Переславль	СОШ	Английский язык	10	Женский	№ 20
г. Москва	ГБОУ	Русский язык, литература	8	Женский	№ 21

¹ Далее по тексту для атрибуции цитат используются номера информантов, представленные в этой таблице.

3.2. Процедура интервью В соответствии с целями исследования мы отдали предпочтение качественной методологии: грамотно проведенное интервью позволяет получить достоверное представление о взглядах учителей [Lederman et al., 2002]. При этом учителя могут не отдавать себе отчет в содержании своих убеждений или не владеть языком для их описания [Kagan, 1992]. Преодолеть такие ограничения помогает использование стимулированного припоминания, метафор, обсуждение реальных ситуаций, приглашение учителей к размышлению вслух о своих учениках, о практиках [Kagan, 1992; Pajares, 1992; Leavy, McSorley, Boté, 2007]. Гайд интервью включал следующие блоки вопросов: 1) общая информация об учителе, его опыте; 2) знания о самостоятельности школьника, которые имеет учитель, и ценности, составляющие ядро убеждений учителя; 3) обсуждение отношения учителя к тем или иным реальным ситуациям, к героям художественных произведений, стимулирующее рассуждения о самостоятельности и позволяющее преодолеть самоцензуру и эффект социальной желательности в ответах; 4) практики поддержки различных типов самостоятельности. С целью оценить убеждения учителя с точки зрения их устойчивости интервьюеры стремились стимулировать рефлексию учителей и анализировали их готовность пересматривать свои взгляды в ходе интервью, непротиворечивость их убеждений, критичность учителей по отношению к школьным правилам и порядкам, обоснование ими своих действий как предписанных системой, должных или как побуждаемых собственными артикулированными причинами.

3.3. Анализ Полученные в интервью данные подвергались тематическому анализу [Квале, 2003]. Интервью транскрибированы и закодированы с помощью программы MAX QDA. Коды получены как индуктивным, так и дедуктивным способом. Изначально категории задавались на основе обзора литературы. Например, категория «самостоятельность» содержала коды: «принятие решений», «опора на интересы», «независимость», «самостоятельное изучение темы». Далее добавлялись коды, выявленные эмпирически: «осознанность», «бытовая самостоятельность», «активность», «исполнительность» и т.д. Применялся метод циклического тематического кодирования [Saldaña, 2014]. При получении ряда кодов аналитик возвращался к исходной матрице кодов и перекодировал текст в соответствии с выявленными ранее кодами. Далее коды были преобразованы в категории и темы, которые и легли в основу тематического анализа с использованием заявленной теоретической рамки.

4. Ограничения Ограничения исследования обусловлены прежде всего использованием качественной методологии и отсутствием четких кри-

териев и механизмов отнесения убеждений к тому или иному типу. Степень устойчивости убеждений оценивалась на основе приписывания характеристик, полученных в ходе теоретического обзора.

Если проблему валидности выделенных типов самостоятельности можно разрешить с помощью триангуляции данных, то классификация убеждений носит условный характер. Приведенная классификация убеждений и выделенные уровни их устойчивости не покрывают всего многообразия точек зрения, практик, способов их вербализации. Дополнительные риски в оценивании убеждений на основании качественной методологии связаны с расхождением между тем, что люди говорят, и тем, что они делают [Fives, Buehl, 2012]. Для нивелирования этих рисков исследователи рекомендуют изучать убеждения комплексно: с применением методов наблюдения, опросов, с проведением лонгитюдных исследований.

5. Результаты В результате тематического анализа материалов интервью выделены три группы убеждений в зависимости от их содержания, особенностей, применяемых практик, полагания школы.

5.1. Первая группа убеждений Содержание убеждений о самостоятельности этой группы сводится к совокупности характеристик, проявляющихся в успешном учебном процессе ребенка. Самостоятельность рассматривается как служебное качество, обеспечивающее высокие академические результаты. Соответственно учителя этой группы убеждены в необходимости развивать такую самостоятельность, которая приводит к высоким академическим результатам.

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 (№ 8).

Чтобы описать самостоятельного ребенка, учителям зачастую проще пойти от обратного, т.е. проявления самостоятельности описать труднее, чем несамостоятельности.

Я могу вспомнить, наоборот, пример несамостоятельности. Вот ребенок пришел, уже проучившись месяц. Он знает, где они занимаются. Ребенок опоздал, растерялся и не может найти кабинет, в котором проходит урок. Он позвонил сначала маме, а мама позвонила мне, а я позвонила ребенку и спросила: «Где ты находишься? Давай я тебе помогу найти кабинет» (№ 10).

Из этого описания становится понятно, что для данного учителя самостоятельность означает независимость: учитель указывает на то, что ребенок не смог сделать сам, без помощи другого.

Учителя убеждены, что для будущего успеха учащимся необходимы упорство, старательная учеба, дисциплина. Именно такие дети, по их мнению, поступают в вузы, достигают успеха в карьере. У учителей, уверенных в наличии связи жизненного успеха с таким типом самостоятельности, в фокусе внимания находится задача подготовить школьников к аттестации и в перспективе к поступлению в вуз. Такой интерпретации самостоятельности соответствуют следующие педагогические практики:

- контроль урочной деятельности, наличие ясных санкций:

Требования и дома, и в школе должны быть. Но если они нарушаются, ребенок должен знать, что несет какое-то наказание. Заранее обговаривается, как будет исправляться. Я вообще обожаю двойки ставить <...> То есть он нарушил правило, но у него есть алгоритм на преодоление этой проблемы, на исправление, и он знает, что нужно сделать, и он идет и делает (№ 16);

- поручения и задания, которые учитель дает учащимся:

Даже в рамках урока можно развить самостоятельность: дать им задание, и они должны самостоятельно найти пути решения. Даже ту же информацию найти и на вопросы ответить самому — это тоже развивает самостоятельность (№ 7);

- минимизация выбора, апелляция к долгу:

В учебе у ребенка выбора не должно быть, ребенок должен знать свои обязанности по учебе и должен стараться их выполнять (№ 3).

Учителя не считают дополнительные активности внеакадемического содержания значимыми для развития ребенка вообще и для формирования самостоятельности в частности.

Я считаю, что урочная деятельность, получение знаний — это все-таки основа, а внеурочная — это дальше. Потому что сейчас очень так: забирают детей куда-то, а дети потом приходят и много что не знают (№ 10).

В отличие от других, у учителей этой группы весьма бедные представления об ограничениях для развития самостоятельности. Есть

обязанности, требования и правила, считают они, и, чтобы стать самостоятельным, нужно их выполнять.

У части педагогов данной группы наблюдается сильная идентификация со школьными правилами. Они используют множественное число, рассказывая о своих практиках.

В нашей школе самостоятельности ничего не угрожает (№ 10).

Убеждения этой группы учителей можно считать устойчивыми. Попытки интервьюера в ходе анализа той или иной ситуации указать на возможность рассматривать самостоятельность как волевое функционирование обычно приводили к тому, что учителя либо рассматривали данные ситуации как не связанные с их убеждениями, либо оценивали их негативно. Вся аргументация строилась на необходимости реализации заданной учебной программы, важности изучения всех школьных предметов, моральных категориях долга и обязанности.

Я детям говорю: в школе всегда есть учебный план, который предназначен для нашего общего образования, чтобы мы все это выполняли. Они спорят со мной, что им не нужна, скажем, биология, а их заставляют. Я им всегда говорю, что современный человек должен быть образованным в разных направлениях. А вдруг у вас что-то произойдет в жизни, что вы мыслить по-другому начнете и вам потом биология пригодится (№ 7).

Одной из сенситивных тем при обсуждении детской самостоятельности является отношение к свободе. Контролируя утверждения, продиктованные стремлением давать социально одобряемые ответы, нам все же удавалось зафиксировать ценностное отношение к свободе. Делать, что хочется, — частая интерпретация свободы. В представлениях учителей такое понимание свободы несет большие риски в отношении воспитания нравственных качеств («ребенок не помогает»), борьбы с ленью («ребенок ничего не делает»), с безответственностью. Нет свободы, нет выбора — значит, нет рисков, полагают некоторые учителя.

5.2. Вторая группа убеждений

Для второй группы убеждений характерна менее последовательная и целостная система убеждений. Ключевое свойство убеждений этой группы — наличие сомнений и двойственность позиции по отношению к школьным порядкам. Риск в представлениях учителей связан не с пробой, не с инициативностью, а прежде всего с небезопасностью. Пространство школы, где может поддерживаться самостоятельность ребенка, расширяется за счет включения различных активностей, но также академического содержания,

например за счет проектной деятельности. Учителя осознают имеющиеся ограничения в формировании самостоятельности учащихся, но не предпринимают активных действий по их преодолению.

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.

Когда мы пришли в столовую и кому-то не хватает порции, у меня есть ученик, который возьмет, сходит и с этим разберется. Хотя он далеко не самостоятельный, я ему выворачиваю футболки и помогаю одеваться на физкультуре <...> Кажется, нужно побольше таких ситуаций в школе. Они помогают приспособиться к жизни. Но у нас такая политика, что педагог должен идти за этой порцией в столовой. Поэтому я ему говорю: «Молодец, но в следующий раз скажи мне, потому что это может быть что-то горячее». Такая политика, конечно, немного блокирует самостоятельность (№ 6).

Учителя считают, что школа не поддерживает самостоятельность ребенка, понимаемую как проявление инициативы, как самовыражение, поскольку школьные требования слишком ограничивают ребенка.

В нашей школе все очень регламентировано: шаг вправо, шаг влево — расстрел. Отступил не две клеточки, а три, — это ошибка. Это никак самостоятельности не способствует (№ 15).

Учителя, с одной стороны, признают важность организованного обучения, изучения всех предметов, с другой — говорят в интервью об индивидуальной значимости образования, о необходимости поддерживать выбор ребенка, о минимизации контроля.

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 (№ 14).

В приведенных высказываниях учителей очевидна некоторая двойственность их позиции в отношении привычного понимания самостоятельности. С одной стороны, «правильный» учитель должен поощрять в детях исполнительность, но с другой — учитывается контекст. Жизнь требует адаптивности, а учеба никак не способ-

ствует ее формированию. Учителей этой группы объединяет особое отношение к требованиям школьной системы: они во многом не согласны с установленными порядками, но не готовы противопоставлять себя школе, придерживаются школьных правил и требований. Если у учащегося возникают конфликты из-за его нежелания выполнять установленные в школе правила, учителя одобряют позицию ребенка, но не готовы выразить ему свое мнение, поскольку боятся оказаться в неловкой ситуации. Быть заодно с ребенком, который выражает протест против школьных правил, — значит быть против школьных правил. Чтобы побудить ребенка совершить нужное действие, учитель использует силу своего авторитета.

Если ребенок не очень хорошо учится — это тоже проявление самостоятельности, потому что он говорит: «Мне это не надо». У нас уже были такие конфликты. Ученик говорит: «Мне не нужна ваша астрономия» — и, как бы я ни уговаривала, ни призывала к совести, он говорит: «Зачем? Мне это не надо!». С одной стороны, понятно: ему астрономия больше не нужна, потому что он в химию пойдет, но — уговорить, уболтать. Все это закончилось тем, что я взяла за руку, привела большого дяденьку одиннадцатого класса к преподавателю и сказала: «Я буду сидеть до тех пор, пока он вам чего-нибудь не расскажет». И, опять же, я на его стороне, потому что я понимаю его (№ 14).

Двойственная позиция учителей, их неуверенность приводят к тому, что они не готовы реализовывать свои убеждения на практике. Сомнения в основном касаются необходимости готовить к аттестации, чувства долга перед администрацией в части успешной реализации программы, ответственности перед родителями, безопасности ребенка.

Хотелось бы, чтобы на той же самой перемене они могли бы общаться неформально, но у нас такие правила, что дети на перемене должны отдыхать тихо, занимаясь спокойными видами деятельности (№ 6).

В системе убеждений учителей из этой группы академические знания имеют высокую ценность, однако и проектную деятельность они считают важной в целом, а не только как условие поддержки самостоятельности. В этой сфере считывается желание учителя поймать интерес ребенка, поддержать его.

Так как проектная деятельность у нас обязательная, они приходят — и я сразу говорю: «А что бы ты хотел? Тебе нужно исследовательский проект, ты хочешь что-либо исследовать или ты хочешь создать какой-нибудь продукт, или какое-то прило-

жение?». У них нет своей идеи, но, когда начинаешь им говорить, у них включается что-то. И в итоге получается классный проект, ребенок заражается идеей в процессе (№ 11).

Убеждения учителей данной группы можно характеризовать как периферийные. Учителя в ходе интервью готовы рассуждать вслух, делают это честно, непредвзято. Но стимульный материал постоянно вводит их в замешательство. Самостоятельность учащихся не находится в фокусе их внимания. Неустойчивый, имплицитный характер убеждений относительно самостоятельности отражается в противоречивых высказываниях, в признании, что им оказалось сложно подобрать нужные слова, чтобы объяснить, что такое самостоятельность.

Что такое самостоятельность? [молчание] <...> Да что ж такое! Я никогда не думала про это и не думала, что будет так сложно сформулировать свое мнение. Так, ну давайте рассуждать... (№ 19).

5.3. Третья группа убеждений

В представлениях учителей, которых мы отнесли к третьей группе, содержание концепта «самостоятельность» существенно обогащается за счет отнесения к этому понятию активности детей, их инициативы, волевого поведения, принятия решений. Вместе с расширением содержания понятия «самостоятельность» меняется отношение к школе. Учителя осознают, что школа может ограничивать возможности проявления самостоятельности у детей, и предпринимают реальные действия для защиты детей в тех ситуациях, когда от них требуют излишнего подчинения правилам. В таких случаях вместе с детьми учителя оказываются в оппозиции к администрации — кто-то явно, кто-то мягко и дипломатично.

Учителя связывают с самостоятельностью адаптивность ребенка, его умение преодолевать трудности, сообразительность, готовность высказывать и отстаивать свою позицию, свое мнение.

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 (№ 18).

Для учителей самостоятельность учащихся — приоритетная ценность. Они используют для описания содержания самостоятельности разные понятия — «субъектность», «активная жизненная позиция», «осознанность», «понимание себя», «инициативность». Такой интерпретации самостоятельности соответствуют педагогические практики, которые мы определили как:

- **рефлексивную беседу:**

Чтобы у ребенка было больше осознанности, с ним нужно разговаривать. Этого сейчас мало в семьях. Причем разговаривать — не «Что у тебя было сегодня в школе?», а разговаривать обо всем, включаться в беседу, интересоваться мнением ребенка, спорить на равных (№ 5);

- **признание ценности жизненного опыта:**

Дети, которые более инициативные, они более просто относятся к заданиям: пойдут погуляют, а потом что-нибудь сделают тяп-ляп. Они приходят отдохнувшие. У них очень много впечатлений, эмоций. Я проверяла сочинения «Как я провел лето». Я сидела просто со слезами на глазах. Вот эти дети, которые сейчас отличники, они написали, что «я читал; я писал; мама мне купила там ребусы». У них однообразная деятельность в основном направлена на обучение. А дети, которые шустрые, активные — «а я полез на дерево, ногу сломал, в больнице провалялся». Очень много впечатлений, эмоций, и они из абсолютно разных областей (№ 18);

- **широкое предложение внеакадемической активности:**

Большие школьные мероприятия — вот как у нас ярмарка прошла. Там дети проявили просто креатив: они устроили в пятом классе дискотеку с баром, с секьюрити; они играли; диск-жockey с микрофоном в руках объявляет песню — платят деньги, заказывают песни. Все по-взрослому (№ 11);

- **минимизация контроля:**

Им приходится самим разруливать ситуацию — позже я приду, и они мне расскажут. То есть я за ними не ношусь. Иногда просто жду, когда они до чего-то созреют (№ 13).

В отличие от первых двух групп, учителя третьей группы воспринимают пространство школы как максимально насыщенное возможностями проявления самостоятельности для учащихся. И это не только урок. Если для учителей первой группы перемена — это отдых, развлечение, а зачастую и время для повторения материала, то здесь перемена — это реальная жизнь, опыт, свобода от контроля. Аналогичные различия прослеживаются и в отношении к внеурочным мероприятиям. Эти занятия ценны, важны как пространство для проявления ребенком своих интересов.

Для учителей третьей группы не столь важна составляющая самостоятельности, которая связана с успеваемостью, с исполнительностью, — как и отметки сами по себе.

Я не заикленна на оценках. Для меня высший кайф, что урок уже закончился. И они сразу — поиграть, попрыгать. Я считаю, что оценки не главное. Без них никуда, но, чтобы я поставила двойку, не знаю, что со мной надо сделать (№ 13).

Учителя этой группы формулируют хорошо отрефлексированные ограничения для развития самостоятельности, честно и прямо о них говорят. Препятствия к формированию у учащихся самостоятельности связаны с требованиями школы.

Я могу им предложить, что делать, а они могут выбрать. Не то что прям все время — большого выбора у них все равно нет (№ 13).

Свое сопротивление школьной системе, свое отношение к школьным порядкам учителя не скрывают от учащихся.

Детям не нравится ходить в школьной форме. Что могу, разрешаю. И я пока держу оборону. В администрации мне говорят: «А вот ваши девочки пришли без формы». Я говорю: «Да, знаю, я поработаю». Но я не работаю (№ 17).

Учителя стараются реализовать свои убеждения на практике.

И вот там нужно заголовок придумать к тексту. Дети начинают живо предлагать, спорить. В традиционной школе это надо прервать. Сели, тишина, пишем дальше. А когда начинается обсуждение, то по правилам школы это что-то связанное с внеурочкой. Я же стараюсь, чтобы такая активность была в рамках урока. Я лучше остановлюсь на интересном им. Они постоянно спрашивают: «А вы такой-то фильм посмотрели? А что вы думаете?». И я это быстро упаковываю в какое-то задание или в образовательный контент (№ 18).

Убеждения учителей можно охарактеризовать как непротиворечивые. Учителя уверены, что система школьных правил и требований, необходимость аттестации блокируют осознанность, волевое поведение. В тех школах, где представления о ценности самостоятельности разделяют и родители учащихся, и администрация, и коллеги по цеху, учителя не противопоставляют себя школьным правилам, поскольку они участвовали в их создании. Там, где, по мнению педагогов, все усилия педагогического кол-

лектива сосредоточены на повышении академических достижений, учителя чувствуют себя одиночками, в этих случаях в интервью они много рассуждают об ущербности таких условий с точки зрения поддержки самостоятельности.

Школа, в которой я сейчас работаю, — это очень специфическая школа. Более пятидесяти лет это было одним зданием — физмат-школа. И несмотря на то что это образовательный комплекс, они эту корпоративную культуру формировали и жесткие требования: у них приоритет максимально на достижениях учебных; олимпиадники у них; и под самостоятельностью подразумевается, как человек может самостоятельно достичь олимпиадного уровня, показать, какой он молодец, и школа им будет гордиться. Все остальные аспекты либо вообще не затрагиваются, либо считается, что они во вред и мешают достижению идеала. И мне в этой школе очень тяжело (№ 9).

Учителя подкрепляют свою аргументацию логическими выкладками, доводами здравого смысла. Особого внимания заслуживает характерное для данной группы учителей сочетание чувства уверенности в своих действиях и способности к рефлексии.

6. Заключение и дискуссия

Тематический анализ материалов интервью позволил выделить репертуар смыслов, которые учителя вкладывают в понятие «самостоятельность учащихся», и практик ее поддержки. На основе содержания убеждений о самостоятельности, о способах ее поддержки, степени устойчивости убеждений, а также отношения к школьным нормам условно выделены три группы учителей.

Различия в убеждениях относительно самостоятельности между группами можно представить как континуум вариантов: от первой группы к третьей падает ценность независимости как составляющей самостоятельности и нарастает ценность волевого функционирования, при этом снижается значимость контроля в педагогических практиках и расширяется сфера поддержки самостоятельности внутри школы как образовательного пространства. Убеждения о самостоятельности первой группы учителей менее всего соответствуют пониманию автономии, принятому в научном дискурсе. Их практики направлены на дисциплинирование учащихся и усиление контроля. Наши результаты согласуются с данными, полученными в другом культурном контексте. Дж. Рив выяснил, что в американских школах учителя, стремящиеся поддержать автономию учеников, и контролирующие учителя различаются по характеру практик, используемых для мотивирования учащихся [Reeve, Jang, 2006]. Высокая степень контроля

и власти в школьных практиках зафиксирована в нескольких исследованиях, проведенных в разных странах [Singh, 1996]. Учителя, заинтересованные в поддержке интересов ребенка, готовые принимать его точку зрения, оценивают новые места работы и виды деятельности с точки зрения условий для развития самостоятельности учащихся. Для них урок — это ограничение ребенка на 45 минут необходимостью обучения. Такие учителя, насколько возможно, стремятся хотя бы отчасти реализовать свои убеждения в практиках обучения, повлиять на форму проведения урока, школьные правила.

От первой группы к третьей меняется язык описаний, нарастает прозрачность аргументации, ясность и последовательность суждений и позиции. Убеждения учителей разных групп различаются по степени устойчивости. Наиболее устойчивы они в первой группе. Убеждения учителей второй и третьей групп более гибкие, изменчивые, но не всегда реализуются на практике.

Сегодня институт школы сильно трансформируется [Сорокин, Фруммин, 2020]: педагогические практики становятся менее жесткими, повышается роль индивидуального действия, увеличивается количество альтернативных уроку активностей [Поливанова, Бочавер, 2022; Gavrilenko, 2022]. Эти позитивные изменения создают для учителей новые возможности: они могут поддерживать интересы и ценности детей, организуя широкий спектр активностей, снижая контроль, стимулируя их инициативу. Не все учителя видят и принимают эти возможности. Для многих респондентов в нашей выборке внеурочные активности лишены смысла и не представляют образовательной ценности.

Тематический анализ материалов интервью позволил обнаружить ограничения по поддержке самостоятельности учащихся как на уровне убеждений учителей, так и на уровне институциональных норм. К каждому ограничению мы приведем ряд мер, описанных в литературе и задающих перспективы изучения данной проблемы.

На уровне убеждений учителей основным препятствием к формированию и поддержке самостоятельности является представление о ней как о независимом выполнении ребенком данных ему поручений и заданий. Односторонний взгляд на феномен детской самостоятельности, исключающий характеристики, не связанные с учебной, повышает риски неблагополучия. Чем устойчивее убеждения, тем труднее они поддаются изменениям. Для коррекции представлений учителей о самостоятельности учащихся исследователи рекомендуют курсы повышения квалификации, включающие разнообразный опыт: активные формы обучения, групповую работу, семинары, решение практических кейсов [Hall, 2005; Brownlee, Chak, 2007]. Также доказанным эффектом как средство изменения убеждений учителей обладает

участие в сообществе единомышленников. В нем учителя находят поддержку, участвуют в решении проблемных ситуаций, делятся опытом, слышат альтернативные точки зрения [Goodnough, Hung, 2008]. Отдельным перспективным направлением изменения устойчивых убеждений является участие учителей в исследовании действием (*action research*). Если учителя в результате собственного исследования, направляемого тьютором или проводимого группой единомышленников, убедятся в результативности своих действий, то с высокой вероятностью их убеждения изменятся [Laux, 2019]. Еще одним средством коррекции убеждений учителей могут быть меры, направленные на повышение самооценки учителя. Неуверенность и несмелость в действиях сомневающихся учителей, осторожное лавирование между соблюдением жестких порядков школы и отстаиванием интересов ребенка, возможно, объясняется низким чувством самоэффективности [Fives, Gill, 2014. P. 66–85; Wheatley, 2002].

На институциональном уровне, отстаивая интересы детей, учителя оказываются под давлением порядков и требований школьной администрации. Полученные нами данные во многом согласуются с результатами исследования корпоративной культуры школы, направленной на высокие академические достижения школьников и доминирование знаниевой парадигмы [Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018].

Особого внимания заслуживают учителя, чьи убеждения попали в третью группу. Своими представлениями о содержании понятия «самостоятельность», о сферах ее проявления в школе, способами аргументации своего мнения и качеством рассуждений они радикально отличаются от остальных. Способность к рефлексии собственных действий и происходящего вокруг мы рассматриваем как универсальный инструмент в арсенале учителя. Эта группа в нашем исследовании оказалась немногочисленной. Однако это успешные кейсы адаптации к существующим порядкам и даже попытки эти порядки изменить. Критическое осмысление собственного опыта может помочь учителям непредвзято оценить свою профессиональную компетентность, определить цели своей деятельности и переосмыслить исторические, культурные и социальные основы профессии. Эту меру можно рассматривать как дополнительное средство повышения квалификации и продвигать в педагогических сообществах с помощью различных мероприятий по профессиональному развитию [Leijen, Pedaste, Lepp, 2020].

Благодарности Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Литература

1. Гавриленко П.А. (2022) Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
2. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. (2018) *Навыки XXI века в российской школе. Взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
3. Квале С. (2003) *Исследовательское интервью*. М.: Смысл.
4. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
5. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. (2020) *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1986-8>
6. Сиднева А.Н. (2017) Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций. *Психологическая наука и образование*, т. 22, № 6, сс. 56–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
7. 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, сс. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
8. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра*. М.: НИУ ВШЭ.
9. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. (2015) Что такое умение учиться и как его измерять. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 3–14.
10. Abd-El-Khalick F., Lederman N.G. (2000) Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Critical Review of the Literature. *International Journal of Science Education*, vol. 22, no 7, pp. 665–701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
11. Ambrose R. (2004) Initiating Change in Prospective Elementary School Teachers' Orientations to Mathematics Teaching by Building on Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 7, June, pp. 91–119. <https://doi.org/10.1023/B:JMTE.0000021879.74957.63>
12. Borgonovi F., Pál J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015. OECD Education Working Papers no 140*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvwb-en>
13. Brownlee J., Chak A. (2007) Hong Kong Student Teachers' Beliefs about Children's Learning: Influences of a Cross-Cultural Early Childhood Teaching Experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 7, pp. 11–21.
14. Chong S.W., Reinders H. (2022) Autonomy of English Language Learners: A Scoping Review of Research and Practice. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
15. Cincotta-Segi A.R. (2011) The Big Ones Swallow the Small Ones. Or Do They? Language-in-Education Policy and Ethnic Minority Education in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.527343>
16. Cordeiro P., Paixão P., Lens W., Lacante M., Luycx K. (2016) The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-Being and Ill-Being. *Psycologica Belgica*, vol. 56, no 3, pp. 193–209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>
17. Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1024>

18. Ertmer P.A. (2005) Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, no 4, pp. 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
19. Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
20. Farrell T.S., Lim P.C.P. (2005) Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 9, no 2.
21. Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
22. Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
23. Gabillon Z. (2012) Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. Proceedings of the *International Online Language Conference (November 2012)*, pp. 190–203.
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*, vol. 2, no 2, Article no 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1082>
25. Green T.F. (1971) *The Activities of Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
26. Grolnick W.S., Pomerantz E.M. (2009) Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, vol. 3, no 3, pp. 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
27. Hall L.A. (2005) Teachers and Content Area Reading: Attitudes, Beliefs and Change. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 4, pp. 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
28. Ispa J.M. (1995) Ideas about Infant and Toddler Care among Russian Child Care Teachers, Mothers, and University Students. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no 3, pp. 359–379. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90012-8)
29. 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
30. Korthagen F., Vasalos A. (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, vol. 11, no 1, pp. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
31. Laux K. (2019) Changing High School Science Teacher Beliefs on Student Voice through Action Research. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. Available at: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7838> (accessed 20 December 2023).
32. Lasky S. (2005) A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 899–916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
33. 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*, vol. 23, no 7, pp. 1217–1233 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>
34. Lederman N.G., Abd-El-Khalick F., Bell R.L., Schwartz R.S. (2002) Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, no 6, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>

35. Leijen Ä., Pedaste M., Lepp L. (2020) Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, no 3, pp. 295–310.
36. Lipponen L., Kumpulainen K. (2011) Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 5, pp. 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
37. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. (2018) *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Amersfoort: Global Education Futures.
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*, vol. 56, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
39. OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
40. Pajares M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
41. Patall E.A., Zambrano J. (2019) Facilitating Student Outcomes by Supporting Autonomy: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 6, no 2, pp. 115–122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>
42. Philipp R.A. (2007) Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. F.K. Lester), Charlotte, NC: Information Age, pp. 257–315.
43. Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
44. Reeve J., Deci E.L., Ryan R.M. (2004) Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited* (eds D.M. McInerney, S. van Etten), Greenwich, CT: Information Age, pp. 31–60.
45. Reeve J., Jang H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no 1, pp. 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
46. Richardson V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton), New York, NY: Macmillan Library Reference, vol. 2, pp. 102–119.
47. Rokeach M. (1968) A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, vol. 24, no 1, pp. 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
48. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. (1995) Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. *Developmental Psychopathology. Vol. 1. Theory and Methods* (eds D. Cicchetti, D.J. Cohen), New York, NY: John Wiley & Sons, pp. 618–655.
49. Saldaña J. (2014) Coding and Analysis Strategies. *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ed. P. Leavy), Oxford, NY: Oxford University, pp. 580–598.
50. Singh P. (1996) Pedagogy, Symbolic Control and Identity. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 119–124.
51. Skott J. (2014) The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 13–30.
52. Skott J. (2013) Understanding the Role of the Teacher in Emerging Classroom Practices: Searching for Patterns of Participation. *ZDM Mathematics Education*, vol. 45, no 4, pp. 547–559. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>

53. Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S. (eds) (2017) *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
54. Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
55. Vähäsantanen K. (2015) Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, April, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
56. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K.M., Deci E.L. (2004) Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, no 2, pp. 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
57. Wheatley K.F. (2002) The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)
58. Yerrick R.K., Hoving T.J. (2003) One Foot on the Dock and One Foot on the Boat: Differences among Preservice Science Teachers' Interpretations of Field-Based Science Methods in Culturally Diverse Contexts. *Science Education*, vol. 87, no 3, pp. 390–418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
59. Zeichner K.M., Gore J.M. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds W.R. Houston, M. Haberman, J.P. Sikula), New York, NY: Macmillan, pp. 329–348.
60. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New York, NY: Routledge.

References

- Abd-El-Khalick F., Lederman N.G. (2000) Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Critical Review of the Literature. *International Journal of Science Education*, vol. 22, no 7, pp. 665–701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
- Ambrose R. (2004) Initiating Change in Prospective Elementary School Teachers' Orientations to Mathematics Teaching by Building on Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 7, June, pp. 91–119. <https://doi.org/10.1023/B:JMTE.0000021879.74957.63>
- Borgonovi F., Pál J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015*. OECD Education Working Papers no 140. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>
- Brownlee J., Chak A. (2007) Hong Kong Student Teachers' Beliefs about Children's Learning: Influences of a Cross-Cultural Early Childhood Teaching Experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 7, pp. 11–21.
- Chong S.W., Reinders H. (2022) Autonomy of English Language Learners: A Scoping Review of Research and Practice. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
- Cincotta-Segi A.R. (2011) The Big Ones Swallow the Small Ones. Or Do They? Language-in-Education Policy and Ethnic Minority Education in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.527343>
- 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*, vol. 56, no 3, pp. 193–209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>

- Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1024>
- Dobryakova M.S., Yurchenko O.V., Novikova E.G. (2018) *Navyki XXI veka v rossijskoy shkole. Vzglyad pedagogov i roditeley* [Developing 21st Century Skills in Russian Schools: Teachers' and Parents' Views]. Moscow: HSE.
- Ertmer P.A. (2005) Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, no 4, pp. 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Farrell T.S., Lim P.C.P. (2005) Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 9, no 2.
- Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
- Froumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I. M. (2018) *Univerval'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra* [Key Competences and New Literacy: From Slogans to School Reality]. Moscow: HSE.
- Gabillon Z. (2012) Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Proceedings of the International Online Language Conference (November, 2012)*, pp. 190–203.
- Gavrilenko P.A. (2022) *Izmeneniya v predstavleniyakh i praktikakh shkol'nykh uchiteley kak osnova dlya samostoyatel'nogo dejstviya podrostka. Institucional'nyy podkhod* [Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
- 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*, vol. 2, no 2, Article no 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1082>
- Green T.F. (1971) *The Activities of Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Grolnick W.S., Pomerantz E.M. (2009) Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, vol. 3, no 3, pp. 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Hall L.A. (2005) Teachers and Content Area Reading: Attitudes, Beliefs and Change. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 4, pp. 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Ispa J.M. (1995) Ideas about Infant and Toddler Care among Russian Child Care Teachers, Mothers, and University Students. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no 3, pp. 359–379. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90012-8)
- 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
- Korthagen F., Vasalos A. (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, vol. 11, no 1, pp. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

- Kvale S. (2003) *Issledovatel'skoe interv'yū* [Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. Moscow: Smysl.
- Laux K. (2019) Changing High School Science Teacher Beliefs on Student Voice through Action Research. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. Available at: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7838> (accessed 20 December 2023).
- Lasky S. (2005) A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 899–916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- 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*, vol. 23, no 7, pp. 1217–1233 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>
- Lederman N.G., Abd-El-Khalick F., Bell R.L., Schwartz R.S. (2002) Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, no 6, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>
- Leijen Å., Pedaste M., Lepp L. (2020) Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, no 3, pp. 295–310.
- Lipponen L., Kumpulainen K. (2011) Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 5, pp. 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. (2018) *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Amersfoort: Global Education Futures.
- 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*, vol. 56, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
- OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Pajares M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patal E.A., Zambrano J. (2019) Facilitating Student Outcomes by Supporting Autonomy: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 6, no 2, pp. 115–122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>
- Philipp R.A. (2007) Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. F.K. Lester), Charlotte, NC: Information Age, pp. 257–315.
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. (2020) *Obrazovanie za stenamami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noe prostranstvo detey* [Education Beyond School Hours: How Parents Are Designing Educational Spaces for Children]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1986-8>
- Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Reeve J., Deci E.L., Ryan R.M. (2004) Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited* (eds D.M. McInerney, S. Van Etten), Greenwich, CT: Information Age, pp. 31–60.
- Reeve J., Jang H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no 1, pp. 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Richardson V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton), New York, NY: Macmillan Library Reference, vol. 2, pp. 102–119.
- Rokeach M. (1968) A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, vol. 24, no 1, pp. 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. (1995) Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. *Developmental Psychopathology. Vol. 1. Theory and Methods* (eds D. Cicchetti, D.J. Cohen), New York, NY: John Wiley & Sons, pp. 618–655.
- Saldaña J. (2014) Coding and Analysis Strategies. *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ed. P. Leavy), Oxford, NY: Oxford University, pp. 580–598.
- Sidneva A.N. (2017) Problematika umeniya učit' s'ya v otechestvennoy psikhologii obrazovaniya: obzor osnovnykh kontseptsiy [The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 22, no 6, pp. 56–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
- Singh P. (1996) Pedagogy, Symbolic Control and Identity. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 119–124.
- Skott J. (2014) The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 13–30.
- Skott J. (2013) Understanding the Role of the Teacher in Emerging Classroom Practices: Searching for Patterns of Participation. *ZDM Mathematics Education*, vol. 45, no 4, pp. 547–559. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>
- Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S. (eds) (2017) *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2020) Problema "struktura/dejstvie" v XXI v.: izmeneniya v sotsial'noy real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoy povestki ["Structure-Agency" Problem in the XXI Century: Social Development and Research Implications]. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 7, pp. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
- Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Vähäsantanen K. (2015) Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, April, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K.M., Deci E.L. (2004) Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, no 2, pp. 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Wheatley K.F. (2002) The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)

- Yerrick R.K., Hoving T.J. (2003) One Foot on the Dock and One Foot on the Boat: Differences among Preservice Science Teachers' Interpretations of Field-Based Science Methods in Culturally Diverse Contexts. *Science Education*, vol. 87, no 3, pp. 390–418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
- Zeichner K.M., Gore J.M. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds W.R. Houston, M. Haberman, J.P. Sikula), New York, NY: Macmillan, pp. 329–348.
- Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Zuckerman G.A., Chudinava E.V. (2015) Chto takoe umenie učit'sya i kak ego izmeryat' [What Is the Ability to Learn and How to Measure It]. *Voprosy Psichologii*, no 1, pp. 3–14.