

Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход

Гавриленко П.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Предпринята попытка зафиксировать тренд деструктуризации и описать особенности ее протекания в представлениях и практиках школьных учителей. По замыслу автора, такой подход открывает перспективы теоретического и эмпирического осмысления самостоятельного и инициативного действия подростка в институте школы. Обращается внимание на то, что самостоятельность — один из ключевых результатов современного школьного образования, который зафиксирован в документах и докладах разных уровней. Исследования непосредственно самостоятельности затруднены, поскольку нет единого подхода к операционализации этого феномена. Выделены три элемента институциональной структуры школы: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений между учителем и учеником и описаны пути деструктуризации в каждом элементе: отказ, смягчение, создание новых практик. Базой качественного исследования послужили интервью с пятнадцатью педагогами основной и средней общеобразовательной школы спального района Москвы. Делается вывод о том, что процесс деструктуризации протекает медленнее по сравнению с другими сферами общественной жизни ввиду обозначенных в статье ограничений. Результаты эмпирического исследования могут быть полезны для изучения самостоятельного и инициативного поведения подростка в пространстве школы у педагогов с разной степенью жесткости их практик, у педагогов, использующих не характерные для института школы практики.

Ключевые слова: школа, деструктуризация, самостоятельность, подростки, представления учителей.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00416.

Для цитаты: 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>

Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach

Polina A. Gavrilenko

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Independence is one of the key results of modern school education, which is recorded in documents and reports at various levels. Research directly on independence is difficult, since there is no single approach to the operationalization of this phenomenon. The article attempts to fix the trend of destructuring and describe the features of its course in the beliefs and practices of school teachers of one general education school. As conceived by the author, this approach opens up prospects for theoretical and empirical understanding of the independent and initiative action of the student in the institute of school. For this, three elements of the institutional structure of the school were identified: rituals, disciplinary practices, the type of relationship between the teacher and the student, and the ways of destructuring in each element were described: refusal, mitigation, creation of new practices. The basis of the qualitative study was interviews with fifteen teachers from a primary and secondary school in a residential area of Moscow. The author comes to the conclusion that the process of destructuring is slower compared to other spheres of public life due to the limitations outlined in the article. The results of an empirical study can be useful for studying the independent and proactive behavior of an adolescent in the space of the school by teachers with varying degrees of rigidity in their practices, by teachers who use practices that are not typical for the institute of the school.

Keywords: school, destructuring, independence, adolescents, teacher beliefs.

Funding. The study was funded by the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of research project No. 22-18-00416.

For citation: Gavrilenko P.A. 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*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 39—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304> (In Russ.).

Введение

В современных исследованиях образования наблюдается интерес к теме детской самостоятельности [10]. Ряд работ сфокусирован на изучении самостоятельности (и близких по смыслу конструктов) как средства успешного освоения образовательной программы. Так, например, в рамках теории самодетерминации личности Э.Л. Дейси и Р.М. Райана (SDT)

решаются проблемы недостаточной внутренней учебной мотивации, заинтересованности, вовлеченности учеников [13; 15; 16; 22; 24]. За предметный результат также «несут ответственность» конструкты саморегулируемого обучения [21] и отечественный аналог «учебной самостоятельности» [5]. Оба конструкта подразумевают в общих чертах способность школьника планировать, контролировать, оце-

нивать процесс обучения. С другой стороны, в международных докладах и образовательных стандартах постулируется необходимость развития внепредметных навыков и личностных характеристик, в том числе способности к проактивному действию, инициативности, агентности [8; 12; 20]. При всем многообразии конструкторов, описывающих феномен детской самостоятельности в области успешного обучения, ощущается дефицит теоретических попыток ее осмысления и операционализации в области достижения личностных и внепредметных результатов образования.

Роль институтов, в том числе школы, в развитии тех или иных качеств индивида оценивается неоднозначно. Классические институциональные теории постулируют решающую роль институтов в формировании и регламентации поведения [11]. В традиционном понимании институт школы — это жесткая регулирующая система. При описании подобных структур Э. Гофман использует термин «тотальные институты». Он полагает, что в них блокируется возможность управлять своим поведением, отсутствуют право выбора ролей и возможность свободного волеизъявления [3]. Сложившиеся практики в школе предписывают ребенку его место (парта), его способ общения с учителями (с позиции подчиненного), его время говорить (поднятая рука), его возможность действовать (когда разрешено учителем), его способы учиться (дидактика). При таком подходе в школе не остается пространств для свободного действия ребенка, что существенно ограничивает возможности для развития самостоятельности. С другой стороны, сегодня эмпирически фиксируется тренд деструктуризации, или снижения устойчивости структур [6; 11]. В своей обзорной статье в «Annual Review of Sociology» американский социолог Ларс Уден утверждает, что на современном этапе развития институтов действие индивида становится менее структурированным, менее регламентированным [25]. Процесс деструктуризации (снижения стабильности, жесткости структур и их обязывающей силы по отношению к действию) протекает и в сфере образования [11]. Анализ литературы позволил выделить характерные черты этого

процесса в ключевых общественных институтах [11; 17; 25]:

- происходит снижение устойчивости структуры, повышается волатильность;
- уменьшается обязывающая сила структуры по отношению к индивидуальному действию.

В поисках пространства для самостоятельного действия в школе мы решили сопоставить классический и современный социологический взгляд на институт школы. Нам видится, что анализ существующих школьных практик и учительских представлений через призму процесса деструктуризации позволит обнаружить и описать характер изменений в институте школы и, в случае их фиксации, откроет в перспективе возможность исследовать самостоятельное поведение школьников, понимаемое как поведение инициативное, преобразующее, индивидуальное. Чтобы сузить поле поиска, мы выделили три ключевых элемента структуры школы как наиболее институционально оформленные, со сложившимися жесткими правилами и сценариями: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений между учителем и учеником. Процесс деструктуризации Уден метафорично охарактеризовал как переход от сценарной логики к игре по гибким правилам [25]. Данную метафору мы возьмем за основу при анализе существующих практик и представлений.

Организация исследования

Цель исследования — фиксация и описание процесса деструктуризации в институте школы как одного из условий развития самостоятельного поведения школьников. Для ее достижения решались несколько задач:

- выделить в представлениях и описываемых практиках педагогов элементы для анализа;
- выделить в каждом элементе признаки деструктуризации через сценарный подход;
- типологизировать практики и представления по каждому выделенному элементу.

Работа проведена в рамках качественной методологии. Материалом для анализа выступили полуструктурированные интервью. В пилотном эмпирическом исследовании были

изучены представления 15 учителей математики, русского языка, истории, информатики, английского языка и биологии основной и средней общеобразовательной школы спального района крупного российского мегаполиса, имеющих опыт работы не менее 3 лет. Выборка формировалась случайно. Директор отправил по внутренней почте письма с предложением принять участие в интервью. Откликнулись 20 человек. Объем выборки определялся на основании критерия максимизации получаемой информации: когда мы стали получать от информантов ответы, аналогичные уже имеющимся, было принято решение остановить сбор данных. Возраст педагогов разнится от 25 до 60 лет.

Процедура интервью

Интервью проводились с ноября 2021 года по январь 2022 года с использованием сервиса Zoom. Информанты дали согласие на использование аудиозаписи и транскрипта интервью для исследовательских целей. Для обеспечения конфиденциальности собранных данных мы не раскрываем имена педагогов и номер школы. Интервью продолжались до 2 часов, в среднем около 1,5 часов. Интервью строились как свободные, с опорой на примерный список вопросов гайда, который приводится в табл. 1. Вопросы в таблице рас-

пределены на три группы, соответствующие каждому элементу структуры.

При анализе данных использовались методы конденсации смысла и интерпретации [1; 4].

1. Конденсация смысла. При транскрибировании мы получили объемный материал (около 200 листов печатного текста), который необходимо было сократить без потери смысла.

2. Интерпретация. Каждая категория-элемент требовала дополнительной интерпретации, поскольку данные необходимо было вписать в более широкий институциональный контекст и описать их с точки зрения процесса деструктуризации.

Результаты

Элемент 1. Ритуалы

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. Разделим ответы педагогов на две группы. Первая группа придерживалась жесткого сценария, то есть использовала укорененные в институте школы ритуалы урока. Другая группа пошла по пути отказа от их использования (табл. 2).

Таблица 1

Элементы институциональной структуры школы

Элемент	Планируемый вопрос для обсуждения
Ритуалы	<ul style="list-style-type: none"> • Как проходит Ваш рутинный урок? • Есть ли какие-то сложившиеся ритуалы приветствия, завершения урока? • Где Вы находитесь во время урока? • Как рассказываются дети на Вашем уроке? • Как ребенок сигнализирует Вам о своем желании выйти из кабинета?
Дисциплинарные практики	<ul style="list-style-type: none"> • Что ребенку можно на уроке? Что запрещено? • Как и кем формулируются правила поведения на уроке? • Можно ли внести коррективы в правила? • Как ведет себя дисциплинированный ребенок? • Какова предельная санкция в случае нарушения правил? • Как Вы работаете с категорией «трудных» детей?
Тип отношений между учителем и учеником	<ul style="list-style-type: none"> • Какой тип отношений Вам ближе: партнерский или детско-родительский? В чем это проявляется? • Вы советуется с детьми? • Как Вы обращаетесь к детям, а они к Вам?

Таблица 2

Группы ответов педагогов в зависимости от пути реализации ритуальных практик

Ритуал	Сохранение ритуалов	Отказ от их использования
Ритуал приветствия учителя стоя	«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».	«Я не требую, чтобы дети вставали в начале урока. Бывает, по привычке встанут несколько человек, но я не обращаю на это внимания».
Проход учителя по рядам	«В старших классах хожу по рядам и проверяю наличие домашнего задания».	«Я никогда не возвышаюсь над ребенком. Если нужно подойти, я приседаю на корточки, чтобы не было этого ужасного положения доминирования».
Поднятая рука при желании выйти, ответить	«Если нужно выйти, ребенок поднимает руку и спрашивает разрешения».	«Дети просто встают и выходят. Мы все адекватные люди».
Рассадка детей	«Я полусуто-полустрого говорю: “Ты будешь сидеть там, где я тебе сказала. Я хозяйка на уроке. Ты пришел ко мне в гости. Ты мне еще спасибо скажешь”».	«Дети садятся так, как им удобно, или так, как их посадил классный руководитель».

Элемент 2. Дисциплинарные практики и правила

Дисциплинарные практики и оформившиеся со временем в институте школы правила поведения обладают наибольшей обязывающей силой по отношению к ребенку. Ответы педагогов относительно дисциплины и правил можно расположить на континууме от более жестких сценариев к более мягким. Результаты классификации ответов учителей приведены в табл. 3.

В ответах педагогов при описании их практик наблюдается смягчение форм дисциплинарного воздействия. Педагоги используют разные способы дисциплинирования: объяснение, беседа после уроков, дополнительное задание, предпринимают попытки заинтересовать, вовлечь через спор, проблемную ситуацию, донесение смысла, целеполагание. Такие практики характеризуются сложной, развернутой системой воздействия, что требует времени и усилий со стороны педагогов, в отличие от сжатых и простых форм, таких как, например, повышение голоса. Жесткие способы дисциплинирования применялись в слабых классах. Для таких «слабых», «трудных» классов мягкие способы дисциплинирования скорее привилегия.

Больше всего противоречий было обнаружено в ответах по поводу меры свободы на

уроках, ситуации выбора. С одной стороны, отмечается некоторая степень смягчения. Учителя стремятся увеличить количество ситуаций, где ребенок может выбирать: тип заданий (со звездочкой, из списка), способ решения, делать домашнее задание или нет. Но с другой стороны, выбор часто был реализован по схеме безальтернативности. Педагоги сами признают, что «урок — не место для свободы самовыражения».

Элемент 3. Тип отношений «учитель-ученик»

Нам удалось выявить два типа отношений между детьми и учителями: вертикальные и горизонтальные отношения (рис.).

Вертикальный тип отношений. Для такого типа отношений характерны авторитаризм, подчеркнутая властность в практиках взаимодействия. Эти отношения институционально оформились, закрепились. Педагоги считают себя харизматичными лидерами, которые устанавливают рамки допустимого и недопустимого в отношениях с детьми.

P4: «Я люблю вести класс за собой и держать всех в тонусе».

Необходимость иерархических отношений учителя с детьми обосновывают закрытостью системы.

Сценарии дисциплинирования, расположенные на континууме «мягкие-жесткие практики»

Сценарии	Жесткие	Мягкие
Правила	«Недопустимо на уроках ногу класть на парту, пить. Если опоздал, извиниться и сесть на свое место».	«У нас правило не перебивать друг друга. Использую упражнение Джеффа, высказывать свободно точку зрения так, чтобы не было никому дискомфорта. Когда захотят, выходят». «Мы раз в несколько месяцев собираемся с детьми на рефлексивный круг и обсуждаем правила. Дети могут покритиковать правила, обосновать и предложить свои». «На коворкинге (так учитель называет внеурочную деятельность, прим. автора) можно все. Там царит свободная атмосфера. Они могут ноги на парту положить, кофе попить. На уроке нет».
Наказания	«Самое страшное наказание? Вот ты меня не слышишь, и я тебя могу не услышать, когда тебе понадобится моя помощь».	«Я могу сказать: “Буду вам очень благодарен, если вы, Матвей, посидите в телефоне за пределами кабинета”. Но это редкость, прям совсем когда протестное поведение. Если совсем ничего не помогает, я отступаю. Пусть сидит в телефоне».
Формы привлечения внимания	«В одном классе есть два невоспитанных парня. Я никак не могу подобрать нужные слова. Они рядом посажены. И вот я весь урок стою возле них. То за плечико потрогаю, то в тетрадочку посмотрю. И вот тогда у нас все хорошо».	«Я каждую неделю для пятиклассников придумываю какие-то сигнальные жесты, слова. Через вовлечение, обсуждение, часто спорим, предоставляю выбор».
Практики работы с категориями «трудных» подростков	«Со слабыми детьми больше строгости, дисциплины. В одном классе я два года бился над дисциплиной, вплоть до коллективного стояния».	«Я подбираю задания для них, объясняю, убеждаю, разговариваю на равных».

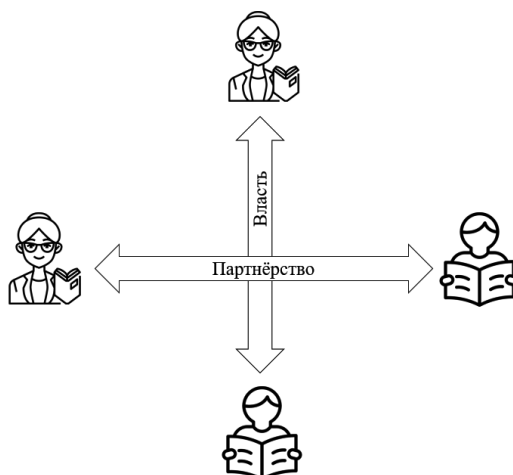


Рис. Схема типов отношений между учителем и учениками по результатам анализа качественных данных: горизонтальные (партнерские) и вертикальные (властные)

P11: «Я не хочу, чтобы в массовой школе были горизонтальные отношения. Школа — закрытая система. Нет ротации кадров, нет смены практик. Это система, которая не обновляется. Поэтому это может обернуться не очень хорошими вещами. Типа педофилии и проч. гадостями. Я не хочу дружить с детьми».

Внутри данного типа отношений прослеживается и смягчение в виде сокращения дистанции, появляется близость в отношениях, они эмоционально наполняются, но сохраняют властные свойства.

P5: «Со старшими дистанция минимальна. Мы часто переходим в неформальное пространство общения социальных сетей». Часто они больше напоминают детско-родительские, а не партнерские отношения. Наиболее полно описывает такой тип отношений метафора материнской/отцовской заботы.

P7: «Я внимательная, заботливая, иногда даже чересчур опекаю».

P3: «Иногда я сам так увлекаюсь, что захожусь в опасной близости к тому, чтобы дистанция уменьшилась. Я опасаясь, когда нарушена иерархия. Мне нравится позиция “добротного отца”. Но это идеал». В высказываниях прослеживаются опасения по поводу сокращения дистанции, но если и происходит смягчение сценария в этом элементе, то либо по пути трансформации в детско-родительские отношения, либо отношения имитируются как партнерские, сохраняя явные признаки властных отношений.

P7: «Я с детьми в партнерских отношениях, но проявляю материнскую заботу о них».

Горизонтальный тип отношений. Они характеризуются как более партнерские, построенные на взаимоуважении. Педагоги избегают детско-родительского типа отношений, эмоционального сближения.

P10: «Они мне говорят, когда я включаю режим строгости: “Вы нас не любите”. Я им говорю: “Я и не обязан, у вас есть семья”».

P14: «Я с ними на “Вы”. Моя педагогическая позиция: учитель не должен становиться значимым взрослым для ребенка. В такой ситуации ты начинаешь сильно влиять на ребенка, а мне бы не хотелось. Мне бы хотелось формировать среду, где бы дети развивались

как личности, а не слушали меня. Плюс это противоречит идее развития критического мышления. А ведь школа — то место, где оно формируется. И учитель может этому способствовать, снижая авторитет, увеличивая пространство для ученика».

Небольшие изменения можно зафиксировать в ситуациях, где традиционную роль взрослого как знающего и умеющего берут на себя дети. Подобных ситуаций много при работе с гаджетами, технологиями, информацией. Учителя обращаются к детям за помощью что-то исправить, настроить.

P2: «Часто и дети учат учителей. Они открывают новые источники информации для меня. Они могут знать какие-то детали глубже, чем я».

Заключение

Описанное исследование позволило подойти к рассмотрению представлений и практик педагогов относительно их организации урока и взаимодействия со школьниками через призму эмпирически фиксируемого процесса деструктуризации. Мы обнаружили небольшие изменения в трех выделенных элементах: ритуалы, дисциплинарные практики, тип отношений. Безусловно, эти элементы не покрывают весь спектр институциональных характеристик, но их оказалось достаточно. Процесс деструктуризации происходил в виде:

- отказа,
- смягчения,
- появления новых практик.

Перечислим результаты по каждому элементу. Такие практики, как приветствие учителя, хождение учителя по рядам, поднятие рук, носят ритуальный характер и по-прежнему составляют часть рутины урока некоторых учителей, но либо их использование обосновывается повышением продуктивности учебного процесса, либо происходит постепенный отказ от их использования. Сохранение привязанности некоторых педагогов к ритуальным практикам согласуется с доминированием консервативных взглядов педагогов, зафиксированных в исследованиях [14].

В отношении дисциплины и правил мы наблюдаем рассредоточение практик на

континууме «мягкие и жесткие сценарии». С одной стороны, наблюдается характерное для институтов упрощение, стереотипизация практик. Повышение голоса, приказная форма общения, замечания — наиболее простые способы достижения послушания, особенно в так называемых «сложных классах». Повышение значимости дисциплины при работе с «трудными подростками» согласуется с мировой практикой, зафиксированной в исследованиях [19]. Пространство урока жестко регламентировано, и попытки педагогов немного смягчить требования ограничены предметным результатом, оцениваемым на ОГЭ и ЕГЭ. Наличие на уроках ситуации выбора хоть и «снижает обывательскую силу структуры», но в реальности не создает свободных от формальных требований лакун в ткани урока, а варианты выбора всегда спроектированы так, чтобы конечная предметная цель была достигнута. Такой вывод согласуется с исследованиями по недостаточной поддержке автономии школьников со стороны учителей [18; 23].

При этом мы обнаружили участие детей в создании правил, появление более гибких правил, стремление педагогов построить урок в зависимости от запроса детей. Педагоги активно борются за внимание и интерес детей через целеполагание, донесение смыслов обучения, ценности знаний.

Отношения между учителем и учеником на уроке продолжают сохранять черты классических властных отношений. Несмотря на появление в лексиконе педагогов слов «партнерский», «равноправие», «демократия», отношения продолжают строиться как вертикально-иерархические. Такая картина согласуется с исследованиями, подтверждающими доминирующую роль российского учителя в отношениях с учениками [26]. Однако смягчение жестких сценариев происходит и здесь. Были зафиксированы элементы партнерского типа отношений с детьми, когда учитель намеренно отказывался от позиции значимого взрослого и от «дружбы» с ребенком, подталкивая последнего к более равноправным отношениям.

Смягчение практик, появление более гибких правил, смена ролей связаны с внеурочным пространством. Появление таких

практик, как неформальное общение в социальных сетях, «коворкинг», «рефлексивный круг», в свою очередь, позволяет гибче реагировать на интересы и запросы детей, создавать условия для проявления детской самостоятельности и инициативы. При всех попытках многих учителей снизить давление программы урок по-прежнему является высоконормативным пространством. Это, в свою очередь, противоречит современному научному дискурсу, обосновывающему необходимость реализации модели подростковой школы как пространства для проб и экспериментирования детей [2; 7; 9].

В целом, в школе есть потенциал для перехода к более мягким практикам за счет готовности части педагогов обходить институциональные требования, использования внеурочного пространства по инициативе и замыслу детей, их открытости экспериментированию. Можно предположить, что процесс деструктуризации в системе школы по сравнению с другими сферами общественных отношений происходит значительно медленнее из-за:

- доминирования предметного результата в представлениях педагогов;
- отсутствия средств и инструментов для реализации противоречивых, на первый взгляд, требований сделать ребенка «знающим» и в то же время расширить пространство урока для свободного действия ребенка;
- необходимости подготовки к аттестации, что лишает учителя возможности действовать более гибко, предоставлять ребенку более широкие выборы и возможности на уроках.

Результаты исследования стоит с осторожностью экстраполировать на весь образовательный институт ввиду малочисленности выборки и ограниченности ее репрезентативности. Конечно, процесс деструктуризации, как глобальное явление, должен фиксироваться и описываться на больших выборках в рамках больших социологических теорий, но специфика его протекания распадается на множество частных случаев, что позволяет дополнять тренд новыми деталями, полученными в ходе небольших качественных исследований. Институциональный подход при описании

практик и представлений педагогов, использованный в данном исследовании, вполне способен уловить происходящие изменения в институте школы в разных социокультурных полях, что, в свою очередь, позволяет начать

изучение непосредственно самостоятельного поведения школьников в разных социокультурных средах, в том числе на уроках педагогов с разной степенью жесткости реализуемых практик.

Литература

1. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: Учебник. М.: Юрайт, 2019. 423 с.
2. Громыко Ю.В., Марголис А.А., Рубцов В.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Гоффман Э. Тотальные институты: Пер. с англ. М.: Элементарные формы, 2019. 464 с.
4. Квале С. Исследовательское интервью: Пер. с англ. М.: Смысл, 2009. 304 с.
5. Косикова С.В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2018. № 4. С. 143—150.
6. Кравченко С.А. Усложняющиеся метаморфозы — продукт «стрелы времени» и фактор социоприродных турбулентностей // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 3—11. DOI:10.31857/S013216250001952-0
7. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 69—79. DOI:10.17759/pse.2021260406
8. Образование для сложного общества [Электронный ресурс] / П.О. Лукша [и др.] // Доклад Global Education Futures / Ред. П.О. Лукша, П.Д. Рабинович, А.А. Асмолов. М., 2018. 213 с. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf
9. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
10. Сорокин П.С., Вятская Ю.А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Общие вопросы образования. 2022. № 1. С. 11—52. DOI:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
11. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Проблема «структура/действие» в XXI в.: Изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки // Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27—36. DOI:10.31857/S013216250009571-1
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2015. 61 с.
13. Galand B., Hospel V., Dellisse S. Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value // British Journal of Educational Psychology. 2020. Vol. 90. № 4. P. 887—909. DOI:10.1111/bjep.12342
14. Griaznova O.S., Magun V.S. The Basic Values of Russian and European Schoolteachers // Russian Social Science Review. 2013. Vol. 54. P. 42—68. DOI: 10.1080/10611428.2013.11065505
15. Groccia J.E. What Is Student Engagement // New directions for teaching and learning. 2018. No. 154. P. 45—54. DOI:10.1002/tl.20290
16. Iannone P., O'Brien B. Students' experiences of teaching at secondary school and university: sharing responsibility for classroom engagement // Journal of Further and Higher Education. 2018. P. 1—15. DOI:10.1080/0309877X.2017.1332352
17. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor // Annual Review of Sociology. 2010. Vol. 36. P. 1—20. DOI:10.1146/annurev.soc.012809.102506
18. Niemi R., Kumpulainen K., Lipponen L. Pupil's participation in the Finnish classrooms: turning the UN Convention on the Right of the Child into pedagogical practices // Children's Rights, Educational Research and the UNCRC / In Gillett-Swan J., Coppock V. (ed.). The UK. Oxford, England: Symposium Books, 2016. P. 81—100.
19. Nurmi J.E. Students' characteristics and teacher—child relationships in instruction: A meta-analysis // Educational Research Review 7. 2002. P. 177—197. DOI:10.1016/j.edurev.2012.03.001
20. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD Publishing, Paris. 2018. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
21. Pelikan E.R., Liffenegger M., Holzer J. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2021. No. 24. P. 393—418.
22. Reeve J., Tseng C-M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // Contemporary Educational Psychology. 2011. Vol. 36. Issue 4. P. 257—267.
23. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings / Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.) //

- Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. P. 183—203.
24. Takase M., Niitani M., Imai T. What educators could do to facilitate students' use of a deep approach to learning: A multisite cross-sectional design // *Nurse Education Today*. 2020. Vol. 89. P. 269—286.
25. Udehn L. The Changing Face of Methodological Individualism // *Annual Review of Sociology*. 2002. Vol. 28. P. 479—507. DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938
26. Väyrynen S., Kesälahti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills // *European Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 39. Issue 4. P. 1—15.

References

1. Busygina N.P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniy v psikhologii: Uchebnik [Qualitative and quantitative research methods in psychology]. Moscow: Yurait, 2019. 423 p.
2. Gromyko Yu.V., Margolis A.A., Rubtsov V.V. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detско-вzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyy podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: An Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Goffman E. Total'nye instituty: Per. s ang. [Total institutions]. Moscow: Elementarnyye formy, 2019. 464 p.
4. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yu [Research interview]. Per. s ang. Moscow: Smysl, 2009. 304 p.
5. Kosikova S.V. O sushchnosti uchebnoi samostoyatel'nosti shkol'nikov i urovnyakh ee razvitiya [On the essence of the educational independence of schoolchildren and the levels of its development]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya // Problems of modern education*, 2018, no. 4, pp. 143—150.
6. Kravchenko S.A. Uslozhnyayushchiesya metamorfozy — produkt «strely vremeni» i faktor sotsioprirodnnykh turbulentnostey [Increasingly complex metamorphoses are a product of the "arrow of time" and a factor of socio-natural turbulences]. *Sotsiologicheskie issledovaniya // Sociological research*, 2018, no. 9, pp. 3—11. DOI:10.31857/S013216250001952-0
7. Lazarev V.S. K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego [To the problem of building a model of the school of the future]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no 4, pp. 69—79. DOI:10.17759/pse.2021260406
8. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva [Elektronnyy resurs] [Education for a complex society]. P.O. Luksha [i dr.]. Doklad Global Education Futures. Red. P.O. Luksha, P.D. Rabinovich, A.A. Asmolov. Moscow, 2018. 213 p. URL: https://vbushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf
9. Rubtsova O.V., Poskalovala T.A. Teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrostkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Theatrical activity as a means of development and learning in adolescence: results of an empirical study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
10. Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A. Mezhdunarodnaya ekspertnaya povestka v obrazovanii: klyuchevye kharakteristiki i problemnye zony [International Expert Agenda in Education: Key Characteristics and Problem Areas]. *Obshchie voprosy obrazovaniya // General educational issues*, 2022, no 1, pp. 11—52. DOI:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
11. Sorokin P.S., Frumin I.D. Problema "struktura/deistvie v XXI v.: Izmneniya v sotsial'noi real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoi povestki [The Structure/Action Problem in the 21st Century: Changes in Social Reality and Implications for the Research Agenda]. *Sotsiologicheskie issledovaniya // Sociological research*, 2020, no. 7, pp. 27—36. DOI:10.31857/S013216250009571-1
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 61 p.
13. Galand B., Hospel V., Dellisse S. Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 90, no. 4, pp. 887—909. DOI:10.1111/bjep.12342
14. Griaznova O.S., Magun V.S. The Basic Values of Russian and European Schoolteachers. *Russian Social Science Review*, 2013. Vol. 54, pp. 42—68. DOI:10.1080/010611428.2013.11065505
15. Groccia J.E. What Is Student Engagement. *New directions for teaching and learning*, 2018, no. 154, pp. 45—54. DOI:10.1002/tl.20290
16. Iannone P., O'Brien B. Students' experiences of teaching at secondary school and university: sharing responsibility for classroom engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 2018, pp. 1—15. DOI:10.1080/0309877X.2017.1332352
17. Meyer J.W. World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 2010. Vol. 36, pp. 1—20. DOI:10.1146/annurev.soc.012809.102506
18. Niemi R., Kumpulainen K., Lipponen L. Pupil's participation in the Finnish classrooms: turning the UN Convention on the Right of the Child into pedagogical

practices. Children's Rights, Educational Research and the UNCRC. In Gillett-Swan J., Coppock V. (ed.). The UK. Oxford, England: Symposium Books, 2016, pp. 81—100.

19. Nurmi J.E. Students' characteristics and teacher—child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 7, 2002, pp. 177—197. DOI:10.1016/j.edurev.2012.03.001

20. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD Publishing, Paris, 2018. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

21. Pelikan E.R., Lüftenegger M., Holzer J. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2021, no. 24, pp. 393—418.

22. Reeve J., Tseng C-M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities.

Contemporary Educational Psychology, 2011. Vol. 36, Issue 4, pp. 257—267.

23. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings. In Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, pp. 183—203.

24. Takase M., Niitani M., Imai T. What educators could do to facilitate students' use of a deep approach to learning: A multisite cross-sectional design. *Nurse Education Today*, 2020. Vol. 89, pp. 269—286.

25. Udehn L. The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, 2002. Vol. 28, pp. 479—507. DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938

26. Väyrynen S., Kesälahti E., Pynninen T., Siivola J., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Usova Z., Kuzmicheva T., Afonkina Y. Finnish and Russian teachers supporting the development of social skills. *European Journal of Teacher Education*, 2016. Vol. 39, Issue 4, pp. 1—15.

Информация об авторах

Гавриленко Полина Алексеевна, аспирант Института образования, аналитик лаборатории по оценке эффективности государственных мер поддержки образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Information about the authors

Polina A. Gavrilenko, PhD Student, Analyst, Laboratory for Evaluating the Effectiveness of State Measures to Support Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>, e-mail: pagavrilenko@hse.ru

Получена 17.05.2022

Received 17.05.2022

Принята в печать 15.06.2022

Accepted 15.06.2022