

# Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения

М.В. Гасинец, А.В. Капуза, М.С. Добрякова

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2021 г.

**Гасинец Михаил Васильевич** — аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mgasinec@hse.ru (контактное лицо для переписки)

**Капуза Анастасия Васильевна** — научный сотрудник Международной лаборатории оценки практик и инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: akapuz@hse.ru

**Добрякова Мария Сергеевна** — главный эксперт Лаборатории проектирования содержания образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mdobryakova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

Аннотация

Во всем мире образовательные реформы в целом и реформы содержания образования в частности сталкиваются с трудностями в реализации. Важным фактором успешного осуществления таких реформ исследователи считают агентность учителя — его активную самостоятельную деятельность, направленную на преобразование привычных школьных практик и рутин. Высокий уровень агентности не может быть достигнут без убежденности в собственной способности значимо влиять на результаты своей работы и в своей компетентности.

Проведено исследование с целью выяснить, какую роль российские учителя отводят школе, семье и самим учащимся в формировании учебного успеха школьников, а также как объясняют свой выбор. С применением стратегии смешивания методов анализируются результаты всероссийского опроса более 4000 учителей и 12 фокус-групп с общим числом участников более 100 человек.

Установлено, что более половины учителей не относят свою работу и другие школьные факторы к числу главных в деле формирования академического успеха школьников. Учителя склонны приписывать решающее значение усилиям самого ребенка и вкладу семьи. Среди учителей распространено мнение, что главные факторы академического успеха лежат вне их контроля. Школа выполняет лишь инструментальную функцию раскрытия того потенциала, который заложен в ребенка семьей. Таким образом, среди учителей распространены установки, которые не способствуют тому уровню агентности, который стимулировал бы их к преобразованию привычных практик в ходе реформ содержания образования.

Ключевые слова агентность учителей, образовательные реформы, реформы содержания образования, академический успех школьников.

Для цитирования Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. (2022) Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 75–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>

## Teachers' Agency in Shaping the Educational Success of Schoolchildren: Roles and Beliefs

M.V. Gasinets, A.V. Kapuza, M.S. Dobryakova

**Mikhail V. Gasinets**, analyst, Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [mgasinets@hse.ru](mailto:mgasinets@hse.ru) (corresponding author)

**Anastasia V. Kapuza**, research fellow, International Laboratory for Evaluation of Practices and Innovations in Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [akapuza@hse.ru](mailto:akapuza@hse.ru)

**Maria S. Dobryakova**, chief expert, Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: [m Dobryakova@hse.ru](mailto:m Dobryakova@hse.ru)

Address: 16 Potapovsky Lane, bldg. 10, 101000 Moscow, Russian Federation.

**Abstract** All over the world, educational and, particularly, curriculum reforms face different issues, including communication with teachers. To implement reforms successfully, politicians should consider the teacher agency since teachers deliver all the innovations to schools. Agency is an autonomous activity to change routine practices. The high level of agency is related to teacher's belief in the possibility to influence the results of the work.

This study focuses on the teachers' perceptions about the role of school, family and students themselves in academic success. A mixed methods strategy was used to analyze the results of a Russian national survey of over 4,000 teachers and 12 focus groups.

Results showed that over half of teachers believed that their work and other school factors do not affect the students' academic success. The most crucial factors of success, according to teachers, were students' diligence and motivation, as well as family contribution. Many teachers believed that the academic success factors are beyond their control, the school is just an instrument to unleash the students' potential. Thus, many teachers had attitudes that do not encourage a high level of agency that define teacher practices transformation during curriculum reforms implementation.

**Keywords** teachers agency, educational reform, curriculum reform, academic success of schoolchildren.

**For citing** Gasinets M.V., Kapuza A.V., Dobryakova M.S. (2022) Agentnost' uchiteley v formirovaniy uchebnogo uspekha shkol'nikov: roli i ubezhdeniya [Teachers' Agency in Shaping the Educational Success of Schoolchildren: Roles and Beliefs]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 75–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>

Система образования в России, как и во всем мире, на протяжении последних десятилетий непрерывно реформируется. Одной из составляющих современных реформ является постоянное обновление образовательных стандартов и программ (содержания образования). Образовательные стандарты ориентированы на регламентацию так называемых образовательных результатов, среди которых не только привычные предметные, но и метапредметные (например, умение самостоятельно определять цели и пути их достижения, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность, умение коммуницировать), а также личностные (например, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию, компетентность в общении со сверстниками). Введение новых образовательных результатов призвано усилить традиционную предметную знаниевую подготовку приобретением метапредметных и личностных компетенций, позволяющих применять знания в разных ситуациях, продуктивно овладевать новыми знаниями, т.е. уметь учиться, а также успешно жить и трудиться в учебном коллективе и в современном обществе.

Действующие стандарты общего образования приняты в начале 2010-х. Данное поколение стандартов предоставляет школам большую свободу в разработке образовательных программ и предполагает активную вовлеченность школ и учителей в формирование учебных планов. В 2020–2021 гг. осуществлена очередная итерация обновления. В версии стандартов 2021 г., которые вскоре будут вводиться в школах, помимо прочего, более развернуто и систематически описаны метапредметные и личностные компетенции, что подтверждает курс на расширение ожидаемых образовательных результатов. Другими словами, согласно и действующему, и вводящемуся стандартам работа учителя охватывает и предметный материал, и формирование универсальных компетенций учеников.

Перечисленные изменения стандартов предполагают серьезное обновление педагогических практик учителя. Хотя текущей версии стандарта уже 10 лет, эксперты и исследователи сходятся во мнении, что работает она по большей части только на бумаге [Добрякова, Фрумин, 2020]. Образовательный процесс и учительские практики не претерпели тех изменений, которые ожидалось при разработке и введении стандарта. В школе до сих пор преобладают фронтальные методы работы, главной целью обучения остается передача знаний, а формирование компетенций, записанных в стандарте, вообще не рассматривается как задача школы [Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018].

Некоторые исследователи считают разрыв между планами реформы образования и ее реализацией вполне естественным

и ожидаемым [Tuack, Tobin, 1994]. Уже в 1990-е активно обсуждался тот факт, что масштабные реформы в образовании редко реализуются в полном соответствии с замыслом и лишь немногие из них имеют устойчивый и долгосрочный характер. Школы меняют реформу так же, как реформа меняет школы, поэтому предлагается даже переопределить критерии успеха такого рода инициатив [Cuban, 1998]. К 2010-м указание на расхождение между замыслом и практикой стало общим местом в исследованиях реформ содержания образования [Priestley et al., 2012]. Но в понимании причин и механизмов возникновения разрыва, а следовательно, и способов его преодоления единство между исследователями не достигнуто. Одни обращают внимание на качество проводимой политики и организационные условия реформы, например оценивают роль регламентирующих документов в реформах образовательных стандартов [Bergqvist, Bergqvist, 2017]. Другие выдвигают на первый план установки, мотивацию и поведение участников изменений — учителей, администраторов и других заинтересованных лиц [Каспржак и др., 2015].

Эмпирически установлено, что соотношение между убеждениями учителей и идеями, положенными в основание реформ, — их совпадение или противоречивость — тесно связано с успехом в реализации изменений [Levin, Nevo, 2009]. Однако сами по себе господствующие в среде учителей убеждения не позволяют прогнозировать исход реформ. Часто успешность или неуспешность осуществления реформ зависит не столько от убеждений и осознанного выбора учителей, сколько от особенностей когнитивных процессов, связанных с осмыслением реформ [Spillane, Reiser, Reimer, 2002]. Немалую роль играют имеющиеся у учителей ресурсы, наличие у них возможности принимать активное участие в обсуждении и реализации реформы и способности осмыслить ее ход и последствия. Исследователи показали, что готовность учителей менять свои профессиональные практики тесно связана с наличием у них возможности активно включиться в коллективное осмысление и обсуждение изменений как на уровне идей и стратегических материалов, так на уровне реализации [Spillane, 1999]. С начала 2000-х все большую популярность набирают подходы к изучению участия учителей в реформировании образования, опирающиеся на теоретическую рамку агентности. С точки зрения этого подхода предшествующие исследования выглядят несколько упрощенными и односторонними, в них упускаются из вида важные особенности работы учителя.

Концептуализация агентности имеет длинную традицию в социальных науках и психологии. В современных трактовках профессиональная агентность учителя понимается как социо-

культурно обусловленная возможность и способность самостоятельно принимать решения и действовать в профессиональном контексте [Eteläpelto et al., 2013; Priestley, Biesta, Robinson, 2015]. В ходе реформ агентность учителя проявляется в осмыслении предлагаемых изменений и их интерпретации, а также в активных действиях по осуществлению преобразований. Оказавшись в пространстве реформ, учитель так или иначе осмысляет предложенные идеи и требования, вписывает их в уже имеющееся у него представление об образовательном процессе, оценивает возможности и ограничения условий, в которых находится, и принимает решение о собственных действиях [Priestley, Biesta, Robinson, 2015]. Самостоятельные агентные действия учителя не всегда направлены на поддержание реформы. Возможна ситуация, когда учитель осознанно сопротивляется изменениям. Поэтому активная вовлеченность учителя не гарантирует успех реформ, но является его необходимым условием.

Любые значительные преобразования требуют изменений устоявшихся практик и рутин, пересмотра идей и привычных ролей, что невозможно без активной вовлеченности учителя в процесс преобразований. Вовлеченность особенно важна в условиях, когда учительский корпус в большинстве своем имеет за плечами серьезный опыт работы и устоявшиеся модели поведения. В России средний возраст учителя в 2020 г. составлял 45–49 лет, многие учителя имеют опыт работы более 30 лет<sup>1</sup>.

Понятие агентности многогранно. В данном исследовании мы сосредоточим внимание на одной из ее составляющих — уверенности учителей в возможности своими действиями влиять на ситуацию и результат работы, или самоэффективности. Изучение проявлений агентности через самоэффективность берет начало в работах А. Бандуры. В своей классической статье он прямо утверждает, что для проявления агентности нет ничего более важного, чем убежденность в собственной способности осуществлять контроль над событиями [Bandura, 1989]. Также ему удалось эмпирически показать, что самоэффективность является наиболее важным среди факторов, объясняющих индивидуальную агентность [Bandura, 2001; 2006]. При отсутствии убежденности в возможности повлиять на ситуацию не может быть агентного действия. Также проявление агентно-

---

<sup>1</sup> Сведения по форме Федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2020/21 учебного года». <https://docs.edu.gov.ru/document/ed3ca74f26a1dc055a313991f66d-2fa3/>

сти невозможно при отсутствии выбора и постоянном следовании устоявшимся способам действия.

В ходе постоянного реформирования российской системы образования роли учителей в реализации изменений не уделяется необходимого внимания. В последние годы проведено несколько исследований, посвященных позиции учителей в ходе реформ. Так, группа М.С. Добряковой организовала всероссийский опрос и фокус-группы с учителями подмосковных школ с целью оценить их установки и убеждения и степень их согласованности с ориентацией образования на развитие метапредметных результатов [Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018]. Изучаются установки учителей в отношении креативного мышления как одного из метапредметных результатов и их роль в изменении учителями своих практик [Авдеенко, 2021]. Этим исследованиям, безусловно, недостаточно, и предстоит большая работа по осмыслению специфики роли учителя в реформах содержания образования в российском контексте.

Таким образом, проводимые в России реформы содержания образования призваны существенным образом изменить образовательный процесс. Ожидаемые образовательные результаты расширены за счет метапредметных и личностных компетенций. Успех таких преобразований маловероятен без активной вовлеченности учителя, необходимым условием которой является убежденность в собственной способности самостоятельно действовать и влиять на результат. Однако у нас практически нет сведений о том, насколько российские учителя действительно считают себя значимыми в определении результатов обучения.

В представленном исследовании мы ищем ответы на следующие вопросы.

1. Как учителя оценивают роль школьных факторов, т.е. вклад школы, в формировании образовательных результатов учеников?
2. Как связан высокий уровень агентности учителя по отношению к академическому успеху ученика с принятием на себя ответственности за формирование метапредметных результатов?
3. Как учителя объясняют роль тех или иных факторов в формировании образовательных результатов учеников?

**1. Методология** В исследовании используются данные, собранные в ходе работы над совместным проектом «Универсальные компетентности и новая грамотность» Института образования НИУ ВШЭ и фонда «Вклад в будущее» Сбербанка. В рамках проекта в феврале — мае 2018 г. проведен всероссийский онлайн-опрос

учителей<sup>2</sup> для выявления взглядов учителей на образование, школьную атмосферу, методы ведения уроков и выставления оценок. В опросе приняли участие 4405 учителей из 84 регионов России: 95% выборки составили женщины; средний возраст — 45 лет (SD — 10 лет); 21% респондентов проживают в городах-миллионниках, 20% — в крупных городах, 27% — в малых городах и 31% — в поселках.

В мае 2018 г. в шести школах Московской области (в городах Орудьево, Дмитров, Подольск, Фрязино, Воскресенск) проведены 12 фокус-групп для выяснения общих установок учителя относительно своей работы, учеников, а также целей образования и образовательного процесса. В каждой фокус-группе участвовали 8–10 учителей начальных классов или учителей основной и старшей школы.

Результаты опроса учителей использовались для ответа на первый исследовательский вопрос. Учителя отвечали на вопрос об ответственности за развитие у школьников различных навыков и умений: «Кто, на ваш взгляд, в первую очередь должен отвечать за то, чтобы ребенок умел/знал...», выбирая из вариантов: «школа/учителя», «кружки/секции», «семья», «ребенок». Для оценки предлагались следующие позиции:

- 1) умел мыслить креативно, нестандартно;
- 2) был ответственным гражданином, заинтересованным в том, что происходит вокруг, и готовым что-то менять, если требуется;
- 3) умел хорошо излагать свои мысли устно и письменно;
- 4) умел находить общий язык с разными людьми, умел работать вместе с разными людьми;
- 5) испытывал интерес к новым знаниям, охотно учился;
- 6) умел планировать свое время, расставлять приоритеты;
- 7) умел отличить достоверную информацию от недостоверной (правду от вымысла);
- 8) имел хорошие знания по основным предметам школьной программы;
- 9) умел применять полученные знания в повседневной жизни;
- 10) уважительно относился к людям, которые встречаются ему в жизни, независимо от их статуса.

Среди этих позиций можно выделить группу навыков, которые ФГОС относит к метапредметным и личностным образовательным результатам, их формирование — одна из целей обновле-

---

<sup>2</sup> Опрос проводился НИУ ВШЭ в партнерстве с корпорацией «Российский учебник».



ния стандартов: метапредметные — креативное мышление (1), коммуникация и сотрудничество (4), самоорганизация (6), критическое мышление (7); личностные — гражданская ответственность (2), мотивация и интерес к новым знаниям (5).

В ходе опроса учителя также отвечали на вопросы: «Что, на ваш взгляд, больше всего помогает ребенку достичь успеха в учебе?» и «Что, на ваш взгляд, больше всего мешает ребенку достичь успеха в учебе?», выбирая не менее трех ответов из предложенных 10 вариантов (табл. 1). Предложен был также вариант «другое», но он не использовался для дальнейшего анализа.

Таблица 1. Варианты ответов на вопросы о факторах успеха и неуспеха

Что, на ваш взгляд, больше всего помогает ребенку достичь успеха в учебе?	Что, на ваш взгляд, больше всего мешает ребенку достичь успеха в учебе?
1. Хорошие способности от природы	1. Слабые способности от природы
2. Собственные усилия ребенка (прилежание, дисциплинированность)	2. Ребенок не прилагает усилий (не старается, плохо дисциплинирован)
3. Интерес ребенка к тому, что он изучает	3. Ребенку неинтересно то, что он изучает
4. Интересный учебный материал (учебники, задачки и проч.) в печатной или электронной форме	4. Скучные учебники
5. Высокие амбиции ребенка	5. Отсутствие амбиций у ребенка
6. Хорошее отношение ребенка к школе, к учителям (психологический комфорт в школе)	6. Ребенок не любит свою школу и учителей
7. Высокий уровень образования родителей, атмосфера дома (образование ценится)	7. Низкое образование родителей, атмосфера дома (образование не ценится)
8. Финансовые возможности семьи (репетиторы, кружки)	8. Отсутствие финансовых возможностей в семье (нет репетиторов, кружков)
9. Помощь родителей, контролирующих учебу ребенка	9. Родители не контролируют выполнение домашних заданий
10. Хорошая работа учителей	10. Плохая работа учителей

К ответам, которые подразумевают высокую значимость самих учителей и хотя бы частично подвластных им школьных факторов в достижении учебного успеха ребенка, мы относим утверждения № 4, 6 и 10. Выбор этих вариантов ответа (мы объединяем их в фактор «школа») указывает на убежденность респондента в том, что у него есть возможность влиять на результат обучения и, следовательно, связывается с высоким уровнем агентности. Остальные варианты ответов сгруппированы в фактор «ученик» (утверждения № 1, 2, 3, 5) и фактор «семья» (утверждения № 7, 8). Если респондент выбрал хотя бы



одно утверждение, относящееся к тому или иному фактору, мы считаем, что он выбрал этот фактор.

Для ответа на второй исследовательский вопрос выполнена серия логистических регрессий. Зависимая переменная — выбор школы/учителей как ответственных за каждый из навыков или умений. Независимые переменные — характеристики учителей (стаж, преподавание в начальных классах и отношение к работе), размер населенного пункта, а также выбор учителем в ответах на вопросы анкеты тех вариантов, в которых важный вклад в академическую (не)успешность ученика вносят внутришкольные факторы.

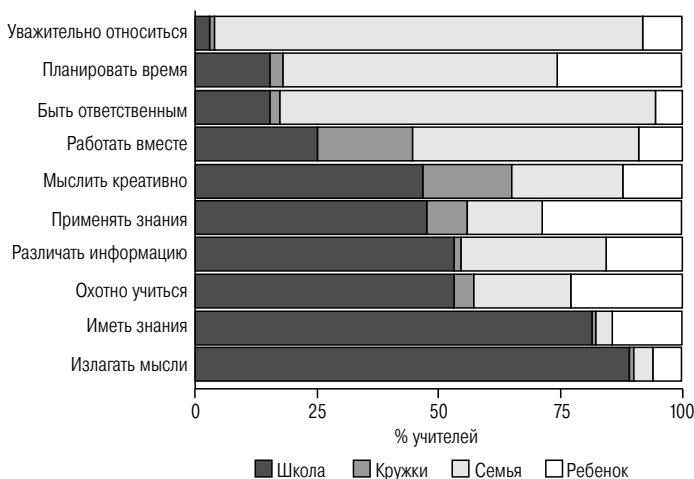
Для ответа на третий исследовательский вопрос проанализированы результаты фокус-групп. Среди прочего на них обсуждались представления учителей о содержании понятия «хороший/успешный ученик» и факторы, помогающие и мешающие ученикам достигать успеха.

**2. Результаты**  
2.1. Оценка учителями вклада школы, семьи и ученика в образовательный успех обучающихся

В ходе опроса менее четверти респондентов ответили, что школа/учителя должны отвечать за формирование у школьников умения уважительно относиться к окружающим (3%), планировать свое время и расставлять приоритеты (15%), а также быть ответственным гражданином (15%) (рис. 1). Развитие этих качеств, по мнению опрошенных учителей, входит в зону ответственности семьи и ребенка. Более половины респондентов считают, что учиться находить общий язык с другими и работать вместе, мыслить креативно и применять полученные знания в жизни ученик должен вне школы — на кружках, в семье или самостоятельно. Немногим больше половины опрошенных признают задачей школы или учителей формирование у школьников интереса к новым знаниям и желания учиться (53%) и умения отличать достоверную информацию от недостоверной (53%). Чаще всего учителя видят школу и себя ответственными за развитие навыка изложения своих мыслей устно и письменно (89%), усвоение учеником знаний школьной программы (82%). Таким образом, в представлении учителей школа/учителя в первую очередь выступают транслятором знаний, тогда как применение полученных знаний и развитие некогнитивных навыков, таких как групповая работа, самоорганизация и креативное мышление, не должны быть заботой школы.

В качестве фактора, помогающего школьнику достичь успеха, учителя чаще всего указывают усилия самого ребенка — этот вариант выбрали 67% учителей (рис. 2). Этот же фактор — в случае его отсутствия, конечно, — наиболее часто выбирали как мешающий (74%). На втором месте по частоте упоминания в качестве мешающего фактора находится помощь родителей

Рис. 1. Распределение ответственности за развитие знаний и умений учащихся, по мнению учителей



в случае ее недостаточности (46%), в то время как в качестве фактора, способствующего успеху, помощь родителей находится на третьей позиции (34%). Вторым по частоте упоминания помогающим фактором оказалось наличие у ребенка интереса к тому, что он изучает (53%), отсутствие же интереса занимает третье место среди мешающих факторов (44%). Таким образом, первую тройку факторов, как мешающих в случае их отсутствия, так и помогающих достижению успеха в школе, по мнению учителей, составляют усилия и интерес ребенка, а также помощь родителей. Среди этих факторов не оказалось тех, которые указывали бы на высокую агентность учителей, особенно с учетом того, что около половины респондентов не считают, что школа и педагоги должны отвечать за наличие у ребенка интереса к обучению.

Факторы, выбор которых свидетельствовал бы о высокой агентности учителей, — работа учителей, учебный материал и психологический комфорт в школе — оказались в конце списка мешающих. Для них характерен наибольший разрыв в частоте выбора их как мешающих и помогающих: гораздо чаще учителя выделяют позитивную роль внутришкольных факторов в успехах учеников. Все остальные факторы, кроме интереса ребенка, чаще выбирались как мешающие, чем как помогающие. То есть учителя чаще видели их как препятствия в достижении успеха, а факторы, связанные со школой, чаще воспринимались как причины успеха.

В целом учителя достаточно последовательны в выборе факторов успешности/неуспешности учащихся (рис. 3). При этом четыре фактора часто выбираются как помогающие, но

Рис. 2. Доля учителей, выбравших тот или иной фактор в качестве помогающего или мешающего достижению успеха в школе

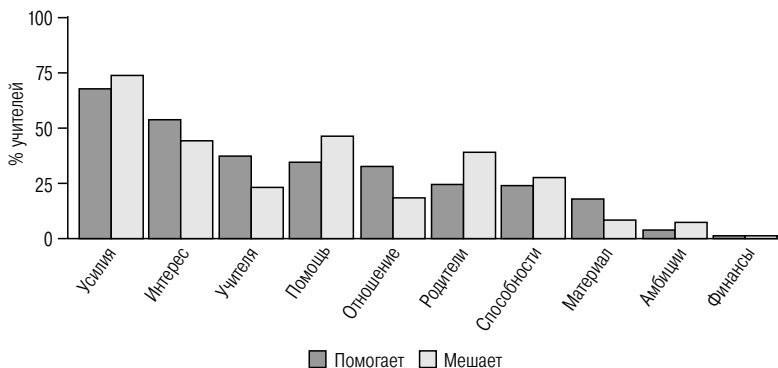
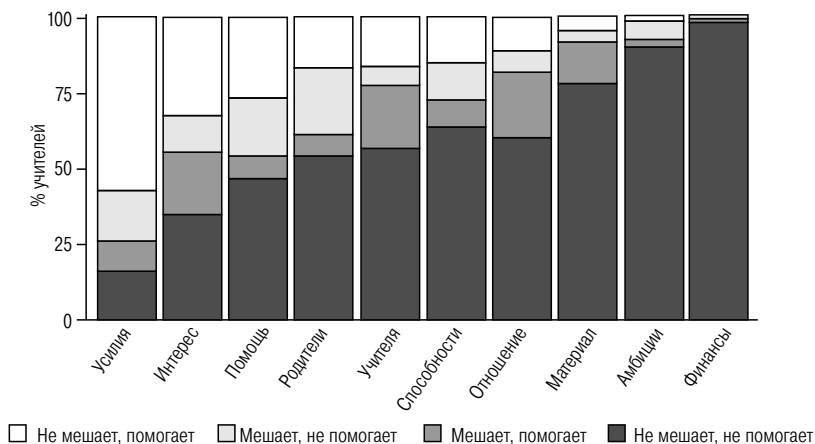


Рис. 3. Доля учителей, выбравших каждый фактор в качестве помогающего или мешающего

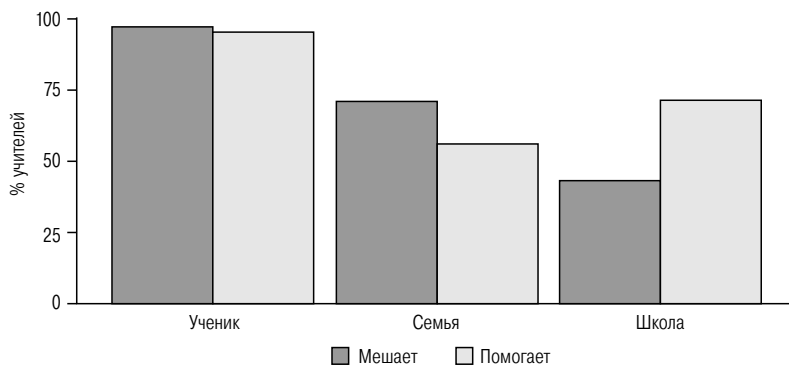


не выбираются как мешающие: интерес ребенка, работа учителей, отношение к школе и учебные материалы.

Среди групп факторов — относящихся к ученику, семье и школе — одна выделяется более согласованными оценками: 95% учителей расценивают факторы, зависящие от ученика, как мешающие и столько же — как помогающие (рис. 4). При этом 70% учителей воспринимают школу как помогающий фактор, и только 43% — как мешающий. Семейные факторы помогают по мнению 55% учителей, а мешают (в случае их недостаточности) — по мнению 70%.

Результаты логистического регрессионного анализа показывают, что учителя, не выбравшие школьные факторы в качестве помогающих или мешающих ученику в достижении успеха, реже других считают, что школа и учителя должны отвечать

Рис. 4. Доля учителей, выбравших хотя бы один фактор из группы в качестве помогающего или мешающего



за метапредметные и личностные результаты — за формирование креативного мышления, навыков сотрудничества и интереса к учебе (табл. 2). Для креативного мышления и интереса к учебе эта связь сохраняется и при контроле характеристик учителя — стажа работы, преподавания в начальных классах и типа населенного пункта, в котором находится школа (табл. 3). Респонденты, дольше работающие в школе, чаще выбирают школу и учителей ответственными за развитие креативности и критического мышления (умения различать достоверную и недостоверную информацию) и реже — за формирование гражданской ответственности и навыков сотрудничества. Учителя начальных классов склонны считать, что школа и учителя должны отвечать за развитие креативности, но, по сравнению с учителями средних и старших классов, реже отмечают их роль в развитии критического мышления и навыка применения знаний на практике.

Таблица 2. Результаты логистической регрессии, зависимые переменные — выбор школы, ответственной за те или иные знания/навыки (отношение шансов)

	Мыслить креативно	Быть ответственным	Работать вместе	Охотно учиться	Планировать время	Различать информацию	Применять знания
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Не выбрал школу ни мешающей, ни помогающей академическому успеху	0,91*** (0,02)	0,98* (0,01)	0,96** (0,02)	0,93*** (0,02)	0,98* (0,01)	1,00 (0,02)	0,98 (0,02)
Константа	1,63*** (0,01)	1,17*** (0,01)	1,30*** (0,01)	1,733*** (0,01)	1,17*** (0,01)	1,70*** (0,01)	1,62*** (0,01)
Кол-во наблюдений	4401	4403	4401	4401	4401	4401	4401

	Мыслить креативно	Быть ответ- ственным	Работать вместе	Охотно учиться	Планиро- вать время	Различать информацию	Применять знания
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Log Likelihood	-3171,24	-1749,43	-2557,56	-3177,86	-1751,92	-3185,27	-3187,91
AIC	6346,48	3502,87	5119,12	6359,72	3507,85	6374,55	6379,82

\* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$ .

Таблица 3. Результаты логистической регрессии, зависимые переменные — выбор школы, ответственной за те или иные знания/навыки с добавлением переменных контроля (отношение шансов)

	Мыслить креативно	Быть ответ- ственным	Работать вместе	Охотно учиться	Планиро- вать время	Различать ин- формацию	Применять знания
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Не выбрал школу ни мешающей, ни помогающей	0,91*** (0,02)	0,99 (0,02)	0,97 (0,02)	0,93*** (0,02)	0,98 (0,02)	1,00 (0,02)	0,98 (0,02)
Стаж (станд.)	1,08*** (0,01)	0,98*** (0,01)	0,98*** (0,01)	1,01 (0,1)	0,99 (0,01)	1,02*** (0,01)	0,99 (0,01)
Учитель преподает в начальных классах	1,07*** (0,02)	1,00 (0,01)	0,99 (0,02)	1,01 (0,02)	1,02 (0,01)	0,91*** (0,02)	0,95*** (0,02)
Тип населенного пункта: село, деревня (реф.)							
Тип населенного пункта: город с населением до 250 тыс. человек	0,99 (0,02)	0,98 (0,02)	1,03 (0,02)	1,01 (0,02)	0,97* (0,02)	0,99 (0,02)	1,04* (0,02)
Тип населенного пункта: город с населением от 250 тыс. до 1 млн человек	0,98 (0,02)	0,99 (0,02)	1,00 (0,02)	1,01 (0,03)	0,95*** (0,02)	0,98 (0,02)	0,98 (0,03)
Тип населенного пункта: город с населением от 1 млн человек	0,95** (0,02)	0,98 (0,02)	1,02 (0,02)	0,99 (0,02)	0,97** (0,02)	1,04 (0,02)	1,01 (0,02)
Однозначно рад(а), что работает учителем	1,06*** (0,02)	1,05*** (0,01)	1,04** (0,02)	1,04** (0,02)	1,03** (0,01)	1,00 (0,02)	1,03 (0,02)
Константа	1,56*** (0,02)	1,15*** (0,01)	1,25*** (0,02)	1,69*** (0,02)	1,19*** (0,01)	1,76*** (0,02)	1,61*** (0,02)
Кол-во наблюдений	3408	3410	3408	3408	3408	3408	3408
Log Likelihood	-2391	-1320	-1948	-2457	-1394	-2443	-2461
AIC	4798,43	2656,44	3913,89	4931,14	2804,45	4902,67	4938,22

\* $p < 0,1$ ; \*\* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,01$ .

Таким образом, большинство опрошенных считают, что школа и учителя ответственны за передачу знаний и формирование у учеников умения излагать свои мысли. Более половины респондентов полагают, что школа и учителя не должны отвечать за становление метапредметных навыков. От 50 до 75% учителей убеждены в неспособности школьных факторов обеспечить академический успех обучающихся. Следовательно, можно предположить, что большинство учителей не обладают высоким уровнем агентности. При этом существует связь между выделением школьных факторов как решающих в формировании академического успеха и принятием на себя ответственности за развитие непредметных навыков, т.е. низкая агентность учителя распространяется на все результаты учащихся. Далее на материале проведенных фокус-групп мы анализируем, какие стимулы и препятствия выделяют учителя, рассуждая о факторах учебного успеха школьников.

## 2.2. Как учителя объясняют факторы образовательного успеха учащихся

Учебный успех школьников в представлении учителей тесно переплетен с личными качествами учеников, такими как «интерес», «воспитанность», «культура». Часто учителя прямо говорят, что хороший ученик — это не тот, кто имеет высокие оценки, а тот, кто обладает набором определенных личных качеств. Говоря об успехе, практически никто не имеет в виду успеваемость (оценки), и при этом зона ответственности школы ограничивается в первую очередь передачей знаний. При интерпретации результатов фокус-групп нужно учитывать это смещение в сторону личности ученика.

### 2.2.1. Для успеха в обучении важны способности, но школа и учителя на них не могут повлиять

Судя по результатам опроса, большинство учителей считают, что в школьный успех и неуспех наибольший вклад вносят факторы, относящиеся к самому ученику. Около 95% учителей выбрали характеристики, относящиеся к ученику, в качестве ключевых факторов как успеха, так и неуспеха: 70% учителей имеют при этом в виду такую характеристику школьника, как собственные усилия, около 50% — интерес к обучению, и около четверти учителей — способности.

В фокус-группах получены схожие результаты. В качестве факторов успеха, связанных с детьми, учителя в первую очередь называют способности и мотивацию. Некоторые из них убеждены, что у обучающихся есть набор врожденных, не поддающихся изменению заданных характеристик. В этом контексте они упоминают генетику, врожденную грамотность, определенные предрасположенности.

Ну, если это [развитие грамотности] ребенку не дано, то, я думаю, вряд ли. Развитие грамотности... Тут бейся не бейся, грамотным ребенок не станет (школа 1, фокус-группа 2).

**Интервьюер:** А что, по-вашему, мешает детям быть тем, что мы представляем «хорошим»?

**Респондент:** Плохая генетика... Да-да, все правильно! Есть врожденная грамотность, а есть ее отсутствие, это официально признанный факт (школа 2, фокус-группа 2).

**Респондент 1:** Свои способности.

**Респондент 2:** Природа. То, что природой заложено.

**Респондент 3:** Есть люди, допустим, которые плохо читают, но хорошо считают. Ну, ему дано это (школа 1, фокус-группа 3).

2.2.2. Мотивация —  
важный фактор  
успеха, но это  
ответственность  
семьи

Интерес, заинтересованность, мотивация и лень как оппозиция ей упоминаются в качестве факторов успеха или неуспеха практически в каждой фокус-группе. Учителя часто не проводят явных различий между понятиями «мотивация» и «интерес». Именно этот фактор они выделяют в качестве ведущего в определении успеха. Более того, интерес часто используется как ключевая характеристика для описания «хорошего» ученика, а отсутствие заинтересованности воспринимается учителями как серьезная помеха успешному обучению.

**Интервьюер:** Какие препятствия стоят перед ребенком?

**Респондент 1:** Лень.

**Интервьюер:** Что такое лень?

**Респондент 1:** Нежелание делать.

**Респондент 2:** Отсутствие желания.

**Респондент 1:** Нет мотивации.

**Респондент 3:** Неосознанность серьезности, наверное.

**Респондент 2:** Пассивность.

**Респондент 3:** Безответственность (школа 1, фокус-группа 2).

Если в ходе опроса лишь около четверти респондентов относили интерес ученика к зоне ответственности семьи, то в фокус-группах подавляющее большинство участников назвали семью главным источником мотивации и интереса к учебе. Обосновывая роль семьи в стимулировании интереса к учебе, учителя ссылаются на важность адекватного примера.

**Интервьюер:** А что ученику помогает стать хорошим? Что на него влияет, чтобы он стал хорошим?

**Респондент 1:** Мотивация.

**Респондент 2:** Сначала все идет именно из дома.



**Респондент 1:** Я и говорю — мотивация: для чего идти в школу. Он должен это знать. А это заложено именно в семье (школа 4, фокус-группа 1).

Глядя на них [родителей], какой пример они подадут, ребенок, естественно, им подражает. Если родители читают много книг, то, соответственно, ребенок, видя это, тоже читает. А если родители не читают, но говорят, что надо читать, — ребенок от этого не сядет читать (школа 2, фокус-группа 1).

Среди семейных факторов, помимо мотивирования, важную роль в обеспечении успешности в школе, по мнению учителей, играет поддержка школьника родителями, в том числе психологическая. В ходе опроса практически никто не отмечал финансовое положение семьи среди ведущих факторов, но в фокус-группах связь обеспеченности семьи со школьным успехом упоминается неоднократно.

Сейчас система образования построена так, что без семьи он, скорее всего, не сможет быть хорошим, таким «отличником». Потому что очень много остается на самостоятельную работу дома (школа 1, фокус-группа 1).

То есть психологическая помощь и просто помощь какая-то со стороны родителей, потому что тяжело ребенку одному быть, успевать везде. Где-то родители привезут его на какое-то мероприятие, где-то помогут что-то приобрести, купить какие-то пособия, еще что-то (школа 1, фокус-группа 3).

Итак, уточняя результаты анкетного опроса, можно заключить, что именно семью учителя выдвигают на ведущую роль, определяющую достижения школьника. Хотя успех в учебе учителя чаще всего связывают с характеристиками ученика, сами эти характеристики — те, что поддаются изменению, — задаются и формируются в семье.

Первостепенная роль ученика в собственном учебном успехе определяется двумя основными факторами. С одной стороны, это «врожденные способности», которые либо даны, либо не даны, но в любом случае неподвластны усилиям школы, как бы та ни старалась их поддерживать и развивать. С другой стороны, мотивация (а чаще ее отсутствие), без которой ученик не сможет добиться успеха в учебе. Если способности, по мнению учителей, абсолютно не поддаются корректировке, то мотивацию можно формировать. Однако лишь около половины респондентов в нашем опросе отнесли интерес школьника к

зоне ответственности школы и учителей. Оставшаяся половина делит эту ответственность между семьей и самим ребенком.

2.2.3. «Мы здесь прорастиваем семья только, которое заложено там»

Материалы фокус-групп подтверждают сделанные по результатам опроса выводы о том, что среди учителей преобладает представление о неспособности школы влиять на успешность обучения. Некоторые участники фокус-групп отмечали, что работа учителя может быть мощным стимулом к успешной учебе. Учитель может заинтересовать, увлечь своим предметом, так же как и отбить желание учиться.

Если учитель впечатлил человека, то он может «загореться» в этом предмете. Если учитель, наоборот, отвращение внушил, то даже самый способный ученик может в этой предметной области просто не заниматься. Не показывать результатов, не хотеть этим заниматься (школа 1, фокус-группа 3).

Не знаю, может, у меня такое отношение, но лично для меня всегда пример был — это педагоги. Причем таких за мою жизнь был один-единственный педагог, который повлиял на меня. Все. Больше таких не было. То есть учителя могут быть как мотиваторами, так и демотиваторами. По большей части, конечно, это демотиваторы (школа 4, фокус-группа 1).

Гораздо более распространенным среди участников исследования является убеждение, что учитель получает в свое распоряжение «материал» с заданными характеристиками, которые идут от самого ребенка и семьи, а дальше лишь обрабатывает его. В этой системе представлений успех дела учителей в большей степени определен внешними по отношению к школе факторами.

Если в семье правильное как бы направление — направлен ребенок, и внимания ребенку уделяется достаточно, и ребенок не чувствует себя не нужным никому, — тогда ребенок и учится. Он понимает, для чего он учится. И в первую очередь это, конечно, на мой взгляд, должно идти из семьи. А мы уже просто направляем и помогаем реализовываться кому-то на пять, кому-то на три. Но для того чтобы он стал на три, это тоже надо приложить очень много... (школа 5, фокус-группа 2).

**Респондент 1:** В целом учителя делают все для того, чтобы поднять детей на определенную планку. Но не всегда это получается, потому что чаще всего плетью обуха не перешибешь и все возвращается на круги своя.

**Респондент 2:** Это зависит от семьи: если есть поддержка.

**Респондент 1:** А то бывает обидно: тратишь, тратишь силы, а там бум — на том же месте.

**Респондент 3:** Семья — это главный фактор. Что в него заложили дома...

**Респондент 1:** Мы здесь проращиваем семя только, которое заложено там (школа 2, фокус-группа 2).

Итак, по мнению учителей, ведущую роль в формировании успеха ученика играет семья, вторую позицию занимают личные качества ученика, а школа — лишь инструмент, который реализует заданные извне возможности.

**Интервьюер:** Есть роль самого ученика, есть роль семьи, есть роль школы. А что бы вы поставили на первое место?

**Респондент 1:** Семья.

**Респондент 2:** Семью.

**Респондент 3:** Семью, однозначно.

**Интервьюер:** А потом?

**Респондент 2:** Потом личностные качества ученика.

**Респондент 1:** Да.

**Интервьюер:** А потом уже школа, учителя?

**Респондент 1:** Школа это все вместе собирает и дает продукт. По-другому, наверное, не скажешь (школа 1, фокус-группа 3).

2.2.4. «Мы должны это, мы должны то — мы ничего не успеваем»

Попытки респондентов подчеркнуть роль школы часто вызывают негативный отклик и неприятие коллег. Учителя отмечают, что сейчас к ним предъявляются очень высокие требования и ожидания.

**Респондент 1:** Школа, мне кажется, первостепенное значение имеет в формировании личности. Вообще вся школа.

**Респондент 2:** Ужас какой! Опять школа первостепенное значение имеет (школа 1, фокус-группа 1).

Я считаю, что семья тоже немаловажную должна играть роль, на школу все это спихивать... [не надо]. На самом деле это грустная картина получается, потому что школа — это, естественно, место, где можно кучу навыков воспитать. Кучу. И нас сейчас этим просто... ну, то есть круг обязанностей учителя расширяется в геометрической прогрессии. Мы должны это, мы должны то — мы ничего не успеваем. Вот это вот главная проблема (школа 6, фокус-группа 2).

С другой стороны, многие учителя убеждены, что родители и дети не выполняют своих обязанностей в образовательном процессе и перекладывают всю ответственность на школу. Такое положение дел вызывает у учителей серьезную обеспокоенность и недовольство. Возможно, именно такая оценка вклада семьи и учащихся в школьные дела обуславливает их стремление перенести часть ответственности с учителей на родителей учащихся и самих учеников.

Учитель должен и обязан, а ребенку мы «рекомендуем». И мы несем ответственность за жизнь и здоровье ребенка не только в стенах школы, но еще и вне школы. Если что-то с ребенком случается, то виноваты тоже мы... Я хотела сказать, что сейчас родители забыли свои обязанности. Они все переложили на школу. Всё, и воспитание тоже. И они растят таких же потребителей, как и они сами. У нас и дети тоже считают, что мы должны. И мы обязаны. А то, что они, дети, тоже обязаны и родители обязаны, — про это все забыли благополучно. Я считаю, что нужно поднять ответственность родителей за воспитание и обучение своих детей прямо на законодательном уровне. Если они не занимаются своими детьми, то штрафовать (школа 5, фокус-группа 1).

Таким образом, материалы фокус-групп свидетельствуют о том, что первостепенную важность характеристик самого ученика как фактора академического успеха учителя объясняют врожденными способностями, которые не поддаются коррективке, а также мотивацией и интересом ученика к учебе. Ведущую роль в определении школьных достижений учителя отводят семье. Среди учителей распространено убеждение, что школа — лишь инструмент, обрабатывающий заданный «материал», что учителя делают все возможное в стремлении поддержать учебные усилия учащихся, но без благоприятных внешних условий — поддержки семьи и самого ребенка — они бессильны. Уход от принятия на себя ответственности за успешность обучения часто сочетается с указанием на перегрузку, рост числа обязанностей и повышение внешних ожиданий, а также на невыполнение своих обязанностей семьей и учениками.

**4. Заключение** Российские учителя не склонны высоко оценивать собственную роль в определении образовательных результатов: большинство из них готовы возложить на школу и ее преподавательский состав только ответственность за передачу знаний и развитие у учащихся умения излагать свои мысли. Наиболее часто

упоминаемые факторы академического успеха школьника — это характеристики самого ученика: подавляющее большинство учителей выбирали хотя бы одну из них в своих ответах. Четверть учителей вообще не упоминали школьные условия, в том числе качество работы учителей, среди факторов, помогающих или мешающих школьникам достигать академического успеха.

По поводу метапредметных и личностных результатов мнения учителей расходятся: менее половины респондентов считают, что школа и педагоги должны отвечать за их формирование. Даже принимая на себя ответственность за знаниевый компонент обучения, решающей роль школы в достижении результата признают лишь около четверти учителей. Оценка учителями собственной роли в определении результата обучения различается в зависимости от того, как поставлен вопрос: они охотно выделяют свою работу и другие внутришкольные характеристики как факторы, способствующие успеху, и не рассматривают их в качестве помехи.

Частичное подтверждение получила в данном исследовании связь принятия учителем на себя ведущей роли в определении школьных достижений с его убеждением, что школа и учителя должны отвечать за метапредметные результаты. Учителя, указавшие школьные факторы среди главных для образовательного успеха, чаще склонны брать на себя ответственность за развитие креативности и формирование интереса к обучению. В то же время не удалось обнаружить связь между высоким уровнем агентности учителей и приписыванием ими школе/учителям ответственности за формирование умений планировать свое время (самоорганизация) и отличать достоверную информацию от недостоверной (критическое мышление). Для дополнительного исследования соотношений между данными убеждениями и установками необходимо, в частности, прояснить, как учителя интерпретируют предложенные вопросы и как связывают их с результатами, обозначенными в образовательных стандартах.

В рассуждениях учителей отчетливо просматривается некоторый фатализм. Распространенность утверждений наподобие «плетью обуха не перешибешь» и метафоры «обработки заданного материала» иллюстрирует их убежденность в бессилии школы значимо повлиять на итоговый результат. Учителя считают, что делают все что могут, но результат в большей степени зависит не от них, а от внешних факторов. Ключевые характеристики, определяющие успех школьника, по мнению многих учителей, либо предзаданы, либо не являются результатом работы школы. Среди последних учителя особенно выделяют способности и мотивацию (интерес) самого ученика. При этом

формирование мотивации учителя чаще относят к зоне ответственности семьи: главенствующая роль семьи проговаривается практически в каждой фокус-группе. То, что отмечалось в опросе как фактор, относящийся к ученику, при более детальном рассмотрении оказывается в зоне ответственности семьи.

Важное место в рассуждениях учителей о роли школы в обеспечении образовательного результата занимают указания на общую загруженность учителей, стремительный рост числа их обязанностей и повышение ответственности наряду с убежденностью, что родители и ученики не всегда хорошо справляются со своими «обязанностями». На этом основании учителя, с одной стороны, нередко негативно оценивают роль семьи в процессе обучения, а с другой — предпринимают попытки снизить планку ожиданий в отношении школы и учителей.

Описанная система представлений учителя явно противоречит убежденности в собственной способности влиять на образовательные результаты и не способствует высокому уровню агентности. Следовательно, от учителей не приходится ожидать сильной вовлеченности в изменение привычных практик. Низкий уровень агентности учителей — одна из причин трудностей, с которыми сталкивается реформа содержания образования, он объясняет, почему ее реализация не приводит к изменению повседневной практики. Убеждения, распространенные среди учителей, противоречат множеству эмпирически полученных свидетельств того, что именно школьные факторы помогают детям преодолевать неблагоприятные условия среды и достигать учебного успеха [Звягинцев, 2021].

Обновление практик в российских реалиях идет путем изменения нормативной базы и увеличения подотчетности школ. Результатом таких преобразований становится рост напряженности и неудовлетворенности работой среди учителей. Учителя не справляются с увеличивающейся нагрузкой, растущими ожиданиями и постоянно ссылаются на невыполнение своей роли другими вовлеченными в образовательный процесс группами лиц. Сложные и часто негативные отношения «школа — семья» стали острой проблемой, которую однозначно нельзя оставить без внимания, предпринимая усилия к повышению качества образования.

*Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2020-928).*

**Литература**

1. Авдеенко Н.А. (2021) Представления учителей о креативности и ее развитии в школе // *Образование и саморазвитие*. Т. 16. № 2. С. 124–138. doi:10.26907/esd.16.2.08
2. Добрякова М.С., Фрумин И.Д. (ред.) (2020) *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: НИУ ВШЭ. doi:10.17323/978-5-7598-2177-9
3. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. (2018) *Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
4. Звягинцев Р.С. (2021) Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. № 3. С. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-33-61
5. Каспржак А.Г., Филинов Н.Б., Байбурин Р.Ф., Исаева Н.В., Бысик Н.В. (2015) Директора школ как агенты реформы российской системы образования // *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. № 3. С. 122–143. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-122-143
6. Bandura A. (2006) *Toward a Psychology of Human Agency* // *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 1. No 2. P. 164–180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
7. Bandura A. (2001) *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective* // *Annual Review of Psychology*. Vol. 52. P. 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
8. Bandura A. (1989) *Human Agency in Social Cognitive Theory* // *American Psychologist*. Vol. 44. No 9. P. 1175–1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
9. Bergqvist E., Bergqvist T. (2017) *The Role of the Formal Written Curriculum in Standards-Based Reform* // *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 49. No. 2. P. 149–168. doi:10.1080/00220272.2016.1202323
10. Cuban L. (1998) *How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure* // *Teachers College Record*. Vol. 99. No 3. P. 453–477.
11. Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P.K., Paloniemi S. (2013) *What Is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work* // *Educational Research Review*. Vol. 10. December. P. 45–65. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001
12. Levin T., Nevo Y. (2009) *Exploring Teachers' Views on Learning and Teaching in the Context of a Trans-Disciplinary Curriculum* // *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 41. No 4. P. 439–465. doi:10.1080/00220270802210453
13. Priestley M., Edwards R., Priestley A., Miller K.H. (2012) *Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre* // *Curriculum Inquiry*. Vol. 42. No 2. P. 191–214. doi:10.2307/23253807
14. Priestley M., Biesta G., Robinson S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing.
15. Spillane J.P. (1999) *External Reform Initiatives and Teachers' Efforts to Reconstruct Their Practice: The Mediating Role of Teachers' Zones of Enactment* // *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31. No 2. P. 143–175. doi:10.1080/002202799183205
16. 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. P. 387–431. doi:10.3102/00346543072003387
17. Tyack D., Tobin W. (1994) *The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change?* // *American Educational Research Journal*. Vol. 31. No 3. P. 453–479. doi:10.3102/00028312031003453

**References**

- Avdeenko N. (2021) *Predstavleniya uchiteley o kreativnosti i eyo razvitiy v shkole [Teachers' Beliefs about Creativity and its Nurture at School]*. *Education and Self-Development*, vol. 16, no 2, pp. 124–138. doi: 10.26907/esd.16.2.08



- Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura A. (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura A. (1989) Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, vol. 44, no 9, pp. 1175–1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bergqvist E., Bergqvist T. (2017) The Role of the Formal Written Curriculum in Standards-Based Reform. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 49, no. 2, pp. 149–168. doi:10.1080/00220272.2016.1202323
- Cuban L. (1998) How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. *Teachers College Record*, vol. 99, no 3, pp. 453–477.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P.K., Paloniemi S. (2013) What Is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. *Educational Research Review*, vol. 10, December, pp. 45–65. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Dobryakova M.S., Froumin I.D. (eds) (2020) *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow: NRU HSE. doi:10.17323/978-5-7598-2177-9
- Dobryakova M.S., Yurchenko O.V., Novikova E.G. (2018) *Navyki XXI veka v rossiyskoy shkole: vzglyad pedagogov i roditeley* [Developing 21st Century Skills in Russian Schools: Teachers' and Parents' Views]. Moscow: NRU HSE.
- Kasprzhak A., Filinov N., Bayburin R., Isaeva N., Bysik N. (2015) Direktora shkol kak agenty reformy rossiyskoy sistemy obrazovaniya [School Principals as Agents of the Russian Education Reform]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 122–143. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-122-143
- Levin T., Nevo Y. (2009) Exploring Teachers' Views on Learning and Teaching in the Context of a Trans-Disciplinary Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no 4, pp. 439–465. doi:10.1080/00220270802210453
- Priestley M., Edwards R., Priestley A., Miller K.H. (2012) Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, vol. 42, no 2, pp. 191–214. doi:10.2307/23253807
- Priestley M., Biesta G., Robinson S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Spillane J.P. (1999) External Reform Initiatives and Teachers' Efforts to Reconstruct Their Practice: The Mediating Role of Teachers' Zones of Enactment. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, no 2, pp. 143–175. doi:10.1080/002202799183205
- 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. doi:10.3102/00346543072003387
- Tyack D., Tobin W. (1994) The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, no 3, pp. 453–479. doi:10.3102/00028312031003453
- Zvyagintsev R. S. (2021) Lichnostnye kharakteristiki uchashchikhsya rezil'entnykh i neblagopoluchnykh shkol: raznye deti ili raznye shkoly [Personality Traits of Students in Resilient and Struggling Schools: Different Children or Different Schools?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-33-61