

Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности

Мария Добрякова, Олеся Юрченко

Статья поступила в редакцию в апреле 2023 г. **Добрякова Мария Сергеевна** — кандидат социологических наук, главный эксперт Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: mdobryakova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9475-5476> (контактное лицо для переписки)

Юрченко Олеся Викторовна — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Института социологии, Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН. E-mail: olesya@mail.ru

Аннотация Учителя и родители справедливо связывают академическую успешность ребенка с его мотивацией, при этом обычно трактуют последнюю как врожденную особенность и редко связывают ее возникновение или ослабление с характеристиками той среды, в которой ребенок действует. Однако проблемы с мотивацией — не диагноз, а симптом, указывающий на локализацию настоящего нарушения: на недостаточные или искаженные возможности для реализации учащимся его потребности в автономии. Проведено исследование с целью описать принцип анализа основных характеристик образовательного пространства школьника для обнаружения источника проблем с мотивацией. Объединяя теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана с теорией фрейминга Б. Бернштейна, авторы показывают, как в ходе педагогического взаимодействия формируется автономия ребенка в отношениях контроля. Ее можно проследить и оценить по двум основным осям: в коммуникативных ролях (иерархических или горизонтальных) и в контексте (пространстве, времени, содержании занятий и их оценивании). На основе разработанной теоретической модели авторы предлагают схему диагностики для выявления источника проблем с мотивацией. Модель апробирована в качественном исследовании: проведено 77 полуструктурированных интервью с подростками и их родителями. На примере четырех кейсов (два примера жесткого и два примера мягкого фрейминга в учебе) представлен процесс диагностики проблем с мотивацией. Показано, что в случае жесткого фрейминга в школе нереализованная потребность в автономии приводит к тому, что ребенок «реализуется» в сфере внеучебной активности.

Ключевые слова мотивация школьника, активная самостоятельность, педагогическое взаимодействие, автономия и контроль в педагогическом взаимодействии, теория самодетерминации, теория фрейминга

Для цитирования Добрякова М.С., Юрченко О.В. (2024) Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 100–126. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>

Student Motivation: Barriers and Incentives for Agency

Maria Dobryakova, Olesya Yurchenko

Maria S. Dobryakova — Candidate of Sciences in Sociology, Senior Expert of the Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mdobryakova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9475-5476> (corresponding author)

Olesya V. Yurchenko — Candidate of Sciences in Sociology, PhD, Senior Researcher of the Institute of Sociology, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the RAS. E-mail: olesya@mail.ru

Abstract Our starting point was the often-overlooked understanding that motivation problems aren't a diagnosis but a symptom. They indicate the actual issue — an environment insufficient for fulfilling autonomy needs, which often escapes the attention of teachers, parents, and even researchers. Our goal was to develop a framework for exploring the main characteristics of a schoolchild's educational environment to identify the source of motivation problems. To do this, we combined aspects of the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan with B. Bernstein's framing theory. The self-determination theory helps to consider human motivation from a psychological point of view, while B. Bernstein's framing theory opens a sociological perspective. Including Bernstein's ideas enriches the motivation analysis, highlighting sociological aspects that are not fully accounted for in the self-determination theory. The result is more comprehensive and, at the same time, more "visible" and easier to operationalize in the context of formal school or home education.

Keywords learner motivation, learner agency, autonomy and control in pedagogical interaction, self-determination theory, Bernstein's theory of pedagogic framing

For citing Dobryakova M.S., Yurchenko O.V. (2024) Motivatsiya shkol'nika: bar'ery i stimuly k aktivnoy samostoyatel'nosti [Student Motivation: Barriers and Incentives for Agency]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 100–126. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>

*«Я знаю это сладкое ощущение — когда ты решаешь все!»
Из интервью с родителями школьников*

1. Введение и постановка проблемы

Академические достижения школьников зависят от силы и качества их учебной мотивации [Singh, Granville, Dika, 2002; Howard et al., 2021]. Более 75% российских учителей считают «мотивацию и усилия учеников» главным фактором, определяющим образовательные результаты [Мерцалова и др., 2022. С. 83]. Однако эмпирические наблюдения показывают, что мотивация и вовлеченность в процесс обучения начинают снижаться уже в начальной школе и заметно падают в средней [Vansteenkiste et al., 2005; Wang, Pomerantz, 2009; Гордеева, 2022]. А за последние двадцать лет снизилась учебная мотивация школьников в целом [Гордеева, Сычев, Сухановская, 2022]. В чем причина?

Далеко не все дети учатся с воодушевлением, но многие увлекаются компьютерными играми. На уровне больших обобщений цифры примерно таковы: 37% пятнадцатилетних подростков ходят в школу без удовольствия [OECD, 2017; 2019], но в 75% домохозяйств с детьми есть хотя бы один страстный игрок¹. При этом мотивация счастливых игроков и разочарованных школьников устроена одинаково — разница в балансе ингредиентов. Ключевая составляющая мотивации к действию в разных теориях может называться по-разному: пара «автономия — контроль» [Reeve, 2006; Csikszentmihalyi, 1990; Dweck, 2000; Amabile et al., 1994; Schwartz, 2004], самодетерминация [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000], самоэффективность [Bandura, 1977; 1997], но суть одна: в основе мотивации к действию лежит переживание собственной власти над ситуацией, своего «могущества».

Мы предполагаем, что причина снижения мотивации к учебе заключается в неудачно выстроенном образовательном пространстве² школы и, в частности, в подавлении стремления к активной самостоятельности («могуществу»): жесткая регламентация всех аспектов обучения [Иллич, 2006; Бернштейн, 2008; Кон, 2017; Фуко, 2022] вступает в конфликт с потребностью школьника в автономии [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000]. Удовлетворение потребности в автономии важно, потому что от него зависят внутренняя мотивация, субъективное благополучие, развитие, творческое начало и социальная интеграция [Ryan, Deci, 2000]. Потребность в автономии универсальна и проявляется в разных культурах — как в индивидуалистических, так и в коллективистских [Chirkov et al., 2003; Reeve et al., 2014; Малашонок, Семенова, Терентьев, 2015].

В школьной жизни мало что поддается контролю со стороны ребенка. Дисциплинарная власть учителя проявляется в способах говорить, регламентировать поведение, организовывать пространство и ежедневные рутинные действия [Фуко, 2022]. Условия дистанционного обучения во время COVID-19 изменили повседневные практики и предоставили ученику больше автономии — казалось бы, можно было ожидать изменений и в учебной мотивации. Но вышло наоборот: привычные способы преподавания были перенесены в онлайн [Добрякова, Юрченко, Сивак, 2021; Corpus, 2022], а платформы дистанционного обучения предоставили новые возможности для контроля, например собственную монополию на высказывание учитель мог обеспечить, просто отклю-

¹ 2023 Essential Facts about the U.S. Video Game Industry. Entertainment Software Association: https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/03/ESA_Essential_facts_2019_final.pdf

² В статье под образовательным пространством мы понимаем не только школу, но и другие среды (семья и сфера досуга), в которых происходит образовательное и социокультурное развитие ребенка [Поливанова и др., 2020].

чив микрофоны учеников. Так что обучение в условиях пандемии лишь обнажило существующие проблемы с учебной мотивацией.

В интервью мы часто слышали, как учителя и родители говорят о ребенке: «он мотивированный, ему легко учиться» или «он немотивированный, с ним сложно в классе», подразумевая мотивированность как врожденное свойство (количественные исследования подтверждают правомерность такого представления: [Мерцалова и др., 2022³]). Однако проблемы с мотивацией — не диагноз, а симптом, указывающий на локализацию настоящего нарушения: на недостаточные или искаженные возможности для реализации потребности в автономии. Мы рассмотрим такие возможности в двух основных для подростка пространствах: в школе [Reeve, 2009; Cheon, Reeve, Vansteenkiste, 2020] и в семье [Grolnick, Deci, Ryan, 1997; Grolnick, 2002]. Такое сопоставление позволит нам научиться выделять особенности пространства, значимые для продуктивной поддержки автономии и открытые простому целенаправленному наблюдению.

Цель нашей работы — выстроить и описать принцип анализа основных характеристик образовательного пространства школьника с точки зрения их влияния на автономию и мотивацию. В результате такого анализа мы рассчитываем обнаружить источник проблем с мотивацией. Для выстраивания принципа анализа нам потребуется совместить две влиятельные теории: теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана и теорию фрейминга Б. Бернштейна. Их сочетание дает возможность распознать факторы мотивации, обнаруженные психологами прежде всего в коммуникационных практиках, в наблюдаемом социальном взаимодействии — в отношениях контроля. Наблюдаемые аспекты контроля станут для нас отправной точкой в оценке ситуации и постановке «диагноза» в мотивационной сфере.

Впервые тезис о связи мотивации с удовлетворением потребности в автономии сформулирован в теории самодетерминации⁴ [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000]. Эта теория дала толчок множеству исследований, в которых авторы эмпирически выделили коммуникационные практики, влияющие на автономию ребенка. Перечень таких практик с некоторыми вариациями довольно устойчиво воспроизводится в разных публикациях [Yang et al.,

³ Т.А. Мерцалова с соавторами рассматривают мотивацию как характеристику школьника, т.е. как фактор, не зависящий от качества преподавания и содержания образования (последние выделены в работе как самостоятельные факторы) [Мерцалова и др., 2022. С 83]. Это само по себе очень интересное наблюдение, характеризующее представления учителей о мотивации и, в частности, свидетельствующее о неочевидности для многих из них связи между качеством преподавания, содержанием образования и мотивацией школьника.

⁴ В теории выделяются и две другие базовые потребности — в компетентности и в связи с другими людьми, но потребность в автономии обозначена как краеугольная [Ryan, Deci, 2000].

2022; Distefano, Meuwissen, 2022]. Однако два обстоятельства затрудняют перенос данного списка практик напрямую в проектирование учебного опыта школьников.

Во-первых, выводы о том, насколько среда благоприятствует поддержке автономии ребенка, как правило, опираются на результаты психологических тестов: сам ребенок или взрослый оценивают, на что учащийся может или не может влиять (см., например, [Sheldon, Hilpert, 2012; Гордеева, Сычев, 2021]); при этом оценки автономии для одной и той же ситуации с позиции ребенка и взрослого могут не совпадать [Distefano, Meuwissen, 2022]. Во-вторых, практики, влияющие на автономию, не ранжированы по значимости, поэтому их выбор остается расфокусированным и подчиненным простому принципу «чем больше, тем лучше».

Чтобы снять эти два затруднения, мы дополняем анализ автономии инструментарием, разработанным в рамках теории фрейминга Б. Бернштейна: он дает возможность судить о коммуникации взрослого и ребенка не на основании субъективных переживаний и психологической оценки, а по данным видимого контроля над коммуникацией и педагогическим контекстом: временем, пространством и отбором контента [Bernstein, 1996; Бернштейн, 2008].

2. Теоретическая рамка: автономия и фрейминг социального действия

2.1. Автономия как потребность и способность в теории самодетерминации

Автономия — это одновременно и психологическая потребность, и врожденная способность человека, которая может развиваться и укрепляться или же, напротив, ослабевать и исчезать [Ryan, Deci, 2000]. Под автономией, вслед за Э. Деси и Р. Райаном, мы будем понимать стремление и способность самостоятельно и добровольно выбирать и контролировать собственное поведение и действия [Deci, Ryan, 1985]. По сути, это то же самое, что в российской традиции называется активной самостоятельностью или агентностью. В более осторожной трактовке автономия как потребность и способность — это фундамент активной самостоятельности или агентности, при этом активная самостоятельность рассматривается на уровне индивида, а агентность подразумевает социальный вектор. У каждого человека есть потребность чувствовать себя инициатором собственных действий, осознавать собственную, а не внешнюю детерминацию своего поведения [Ryan, Deci, 2020].

Человек в максимальной степени чувствует себя автономным в той деятельности, которая осуществляется на основе внутренней мотивации: в интересном и увлекательном для себя деле. Однако в учебе, как и в жизни вообще, деятельность не может быть выстроена только на внутренней мотивации. Для субъективного благополучия человека не менее важна автономная внешняя мотивация: когда он добровольно выбирает деятельность, так как осознает ее ценность или важность для себя, даже если не полу-

чает удовольствия от процесса [Ryan, Deci, 2020]. Внешнюю мотивацию только тогда можно считать автономной, когда в ней нет элементов принуждения: например, ученик сам стремится сдать экзамен по неинтересному для него предмету, необходимый для поступления в выбранный вуз.

Далее в статье мы будем говорить об автономной мотивации, объединяя в эту категорию автономную внутреннюю мотивацию (изначально собственное желание делать что-либо) и автономную внешнюю (деятельность осуществляется ради достижения субъективно важной для человека цели). Ей противостоит контролируемая внешняя мотивация: здесь цель для меня — «чужая», деятельность не вызывает желания, не представляется важной, но внешнее давление заставляет учитывать эту цель.

Контролируемая внешняя мотивация возникает, когда родители и учителя создают контролирующий социальный контекст, используя различные способы давления (поощрения, награды, наказания), подталкивая детей к тому, чтобы думать, чувствовать или вести себя определенным образом [Grolnick, 2002]. Контролирующее взаимодействие может также осуществляться через манипуляцию эмоциями вины, стыда или чувства гордости [Ryan, Deci, 2020]. Контролируемая мотивация сопряжена с чувством беспокойства, тревоги, скуки и подрывает способность инициировать собственные действия.

Мотивацией можно управлять, создавая условия для автономии или, напротив, контролируя ребенка. На основании исследований, проведенных в русле теории самодетерминации, можно выделить практики, которые формируют социальный контекст, необходимый для автономии ребенка. В основе всех этих практик лежит умение понять точку зрения ребенка, принять во внимание его интересы [Yang et al., 2022]. Перечислим основные практики организации взаимодействия:

- предоставление выбора, соответствующего возрасту ребенка. Для дошкольника и школьника возможности выбора будут разными [Grolnick, 2002; Patall et al., 2013];
- приоритет в коммуникации диалога и дискуссии перед монологом и директивными указаниями [Böheim et al., 2021]. Сюда же можно отнести разъяснение смысла задачи: что, зачем и почему предлагается сделать [Distefano, Meuwissen, 2022];
- совместное установление правил взрослым и ребенком (об установлении правил в классе см. [Baker et al., 2017]);
- оценивание через обратную связь вместо простого выставления оценок [Grolnick, 2002];
- уважительный стиль общения: спокойное отношение к ошибкам и негативным эмоциям ребенка, а также терпение и спокойствие в процессе преподавания и воспитания [Reeve, 2009].

Далее эти коммуникационные практики мы будем использовать как индикаторы для понимания объема автономии ученика. Как уже отмечалось, мы не станем ранжировать их по значимости [Rattall et al., 2013], а поместим внутрь более широкой теоретической рамки (фрейминга по Б. Бернштейну), которая задаст общую логику для рассмотрения педагогического взаимодействия в образовательном пространстве.

2.2. Автономия в жестком и мягком фрейминге

Термином «фрейминг» (*framing*) Б. Бернштейн обозначает принцип, регулирующий коммуникационные практики в социальных отношениях между теми, кто передает знания, и теми, кто их получает [Bernstein, 2003. Р. 36]⁵. В жестком фрейминге контроль всех аспектов коммуникации (правила и организация взаимодействия) явно выражен и сосредоточен в руках передающего знание — учителя или родителя. Жесткий фрейминг создает систему видимой педагогики, в которой легко различить «грамматику запретов и предписаний». Наблюдаемые характеристики жесткого фрейминга понятны всем: он является стандартной практикой в традиционной школе, где учитель авторитарен, правила явные и жесткие, ученики оцениваются и ранжируются по позициям в социальной иерархии (успешные и неуспешные) [Бернштейн, 2008. С. 114]. Коммуникация между учителем и учеником в этом случае ограничена воспроизводством существующего знания, и учитель не руководствуется стремлением помочь ученику реализовать свое желание осмыслить окружающий мир [Diehl, Lindgren, Leffler, 2015].

В мягком фрейминге контроль, скорее, в руках приобретающего знание, т.е. ребенка [Bernstein, 2003]. Здесь педагогика невидимая: вместо явной системы поощрений и наказаний или акцента на измеримых образовательных результатах учителя и родители поощряют ребенка проявлять свои стремления и интересы. Контроль же осуществляется посредством обсуждения, в котором учитываются желания и намерения ребенка [Бернштейн, 2008. С. 115]. Как показывают исследования, мягкий фрейминг создает позитивное взаимодействие между учителями и учениками, обеспечивая индивидуализированный подход к каждому, что способствует лучшим результатам в учебе [Chiang et al., 2020].

⁵ В своей теории образовательных кодов для описания того, как происходит организация и передача знаний в образовательной среде, Б. Бернштейн вводит два понятия — «классификация» и «фрейминг». Мы сознательно фокусируемся именно на фрейминге, а не на классификации, поскольку нас интересуют отношения контроля во взаимодействии между учителем и учеником. Классификация же характеризует жесткость границ между разделами дисциплинарного знания и выходит за рамки нашего анализа в этой работе.

Чем мягче фрейминг, тем больше автономии будет у ребенка, тем более активной будет его роль.

Для того чтобы увидеть, каким образом фрейминг задает условия для автономии ребенка, выделим следующие аспекты структурирования педагогического взаимодействия [Бернштейн, 2008. С. 107, 111–112; Bernstein, 2003. Р. 34–37, 54, 80–82; Bernstein, 2000. Р. 12–13]⁶:

- **пространство.** В жестком фрейминге пространство, отведенное ученику, ограничено «размером парты и стула» (ученик должен быть в поле контроля учителя). Основной принцип: «Оставь после себя пространство таким, каким ты его нашел». В мягком фрейминге ребенку предоставлена свобода движений и поощряется проявление индивидуальности: «Оставь свой след»;
- **время / ожидаемый темп научения.** В разных типах фрейминга ожидается разная скорость научения. В жестком фрейминге задается высокий темп приобретения знаний: времени недостаточно, что диктует ограничения в высказываниях учеников и предоставление учителю монополии на речь. Само распределение и планирование времени ребенка задает взрослый;
- **перечень, содержание и последовательность занятий.** В жестком фрейминге учитель или родитель явно и открыто определяют набор занятий согласно возрасту ребенка (для каждого возраста своя четкая схема: что и в какой последовательности необходимо узнавать), тогда как в мягком фрейминге выбор занятий происходит неявно, в процессе обсуждения, с учетом индивидуальных склонностей и предпочтений ребенка;
- **коммуникативные роли** (выбор слов и интонации, темпа речи, выбор методов обучения и поведенческих ролей). В жестком фрейминге организацию и правила коммуникации, вплоть до положения тела и позы, задает учитель или родитель, в мягком они рождаются в процессе диалога.

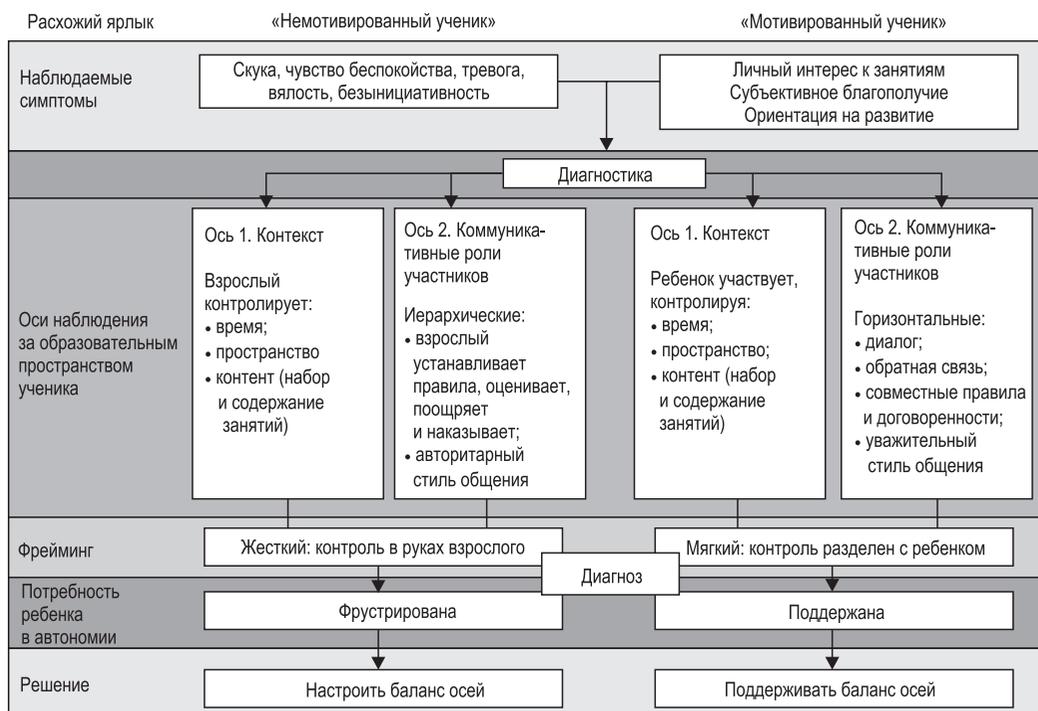
Выделенные аспекты структурирования педагогического взаимодействия и станут той дополнительной рамкой, в которую мы поместим коммуникационные практики, поддерживающие автономию. Чтобы локализовать источник проблем с мотивацией

⁶ М. Фуко выделял схожие характеристики времени и пространства для анализа дисциплинарных заведений, к которым он относил и школу: время (опоздания, отсутствие, перерывы в работе), деятельность (невнимательность, небрежность, отсутствие рвения), поведение (невежливость, непослушание), речь (болтовня, дерзость), тело и сексуальность («некорректная» поза, неподобающие жесты, неопрятность, нескромность, непристойность) [Фуко, 2022. С. 218].

ребенка, мы должны оценить, достаточно ли ребенку пространства для реализации потребности в автономии по каждой из осей (рис. 1):

- ось 1 — контекст: кто выбирает и контролирует время, пространство, набор и содержание занятий;
- ось 2 — коммуникативные роли, горизонтальные или иерархические: диалог vs монолог взрослого; обратная связь vs оценивание; совместная установка правил vs директивная; поощрение, наказание vs обсуждение; авторитарный vs уважительный стиль общения.

Рис. 1. Принцип диагностики образовательного пространства для локализации проблем с мотивацией школьника



Такой анализ позволяет понять, в каком фрейминге находится ученик в школе, в сфере досуга и дома. На основании характеристик фрейминга можно судить о том, удовлетворена или фрустрирована потребность в автономии и какой будет мотивация: здоровой автономной или же контролируемой, чреватой проблемами с субъективным благополучием. В обоих случаях мы можем проследить, как минимум на уровне обоснованного предположения, что именно приводит к тому или другому результату. Коммуникативные роли и их контекст можно рассматривать непосредствен-

но, наблюдая за взаимодействием педагога и учеников в школе, или, как мы делали в нашем исследовании, ретроспективно, спрашивая школьников об опыте обучения в школе и вне школы.

3. Выборка и методы исследования

Мы провели глубинные полуструктурированные интервью с подростками в возрасте от 10 до 17 лет и их родителями. В исследовании участвовали 39 семей из 12 регионов России; всего состоялось 77 интервью, 34 из них — с детьми. Мы отбирали участников из разных городов и разных типов школ, чтобы в выборке были представлены семьи, различающиеся по уровню ресурсов и возможностям в образовательном пространстве. Доход в целом по выборке средний, хотя у нас были как семьи с доходом выше среднего, так и семьи, которые в качестве значимой для себя отмечали социальную и финансовую поддержку региона. Для отбора респондентов использован метод целенаправленной выборки [Marshall, 1996]: к участию в исследовании приглашали тех, кто мог предоставить релевантную и насыщенную информацию по теме исследования, — равнодушных родителей школьников, которым было интересно обсудить вопросы самостоятельности ребенка, инициативы и мотивации в школе и во внеучебной деятельности (подробнее об исследовании см. [Добрякова, Юрченко, 2023]).

Для анализа данных выбран метод обобщающей аналитической индукции (*generalized analytic induction*) [Katz, 1983; Ragin, 2023]. Мы верифицировали принцип диагностики педагогического взаимодействия для локализации проблем с мотивацией, изучая представления, личный опыт и субъективную оценку респондентами своего благополучия в соотношении с основными характеристиками образовательного пространства с точки зрения его возможного влияния на мотивацию и поддержку потребности в автономии.

В каждой семье мы разговаривали с подростком и родителем, а в некоторых случаях с каждым из родителей и/или с двумя детьми из одной семьи. Интервью проводились индивидуально, всем участникам гарантировалась конфиденциальность. Нам важно было получить независимые мнения о ситуациях и практиках, которые известны нескольким членам семьи. Гайд был общий, но в формулировках вопросов учитывались возрастная специфика и жизненный опыт респондентов. Метод аналитической индукции тем надежнее, чем больше признаков в процессе наблюдения (в нашем случае — в ходе интервью) подтверждаются как одинаковые или подобные. Признаки взаимосвязи автономии и мотивации с мягким или жестким фреймингом выявлены как в интервью с родителями, так и в интервью с детьми.

Гайд интервью разработан с расчетом на то, чтобы выяснить, где, в каких областях деятельности ребенок мотивирован и об-

ладает большей или меньшей автономией: осуществляет выбор, принимает решения и действует в соответствии с ними. Мы не использовали в ходе опроса термин «автономия», передавая его близкими по смыслу словами «самостоятельность» и «инициатива». Основные темы, затрагиваемые в интервью:

- учебная и внеучебная мотивация: как дети и родители видят и понимают, что мотивирует ребенка в разных сферах жизни;
- педагогическая коммуникация (поддержка автономии vs контроль):
 - отношения между ребенком и родителем: как принимаются решения; способен ли ребенок принимать самостоятельные решения и насколько в его семье это поощряется;
 - какова роль учеников в школе, есть ли у них возможность занять активную позицию: задавать вопросы, разговаривать с учителем, совместно определять правила; в какой степени учитель «давит сверху», как к этому относится ученик; какое пространство для выбора и принятия решений предоставлено ребенку в школе;
 - роль взрослых (родителей) в обучении детей: как устроено дополнительное образование ребенка; где у ребенка есть пространство для выбора и принятия решений в сфере досуга;
- педагогический контекст (в чьих руках контроль):
 - как устроен типичный школьный день, каково расписание, кто его составляет, какие есть дополнительные занятия, интересы, варианты времяпрепровождения;
 - как устроено пространство в школе и дома, кто принимает решение о его наполнении и структуре;
 - трудности, успехи, попытки самостоятельных действий по изменению ситуации вокруг себя — случались ли у ребенка, почему, когда и что из этого вышло.

Исследования проводились в мае — сентябре 2022 г. онлайн (*Zoom, Skype*). Беседы записывались на диктофон с согласия респондентов, далее аудиозаписи расшифровывались.

Данные обрабатывались при помощи программы для анализа качественных и комбинированных данных MAXQDA-2020. Исходя из цели исследования, изначально были разработаны интерпретативные коды: «мягкий/жесткий фрейминг» (в семье, в школе, в сфере досуга), «поощрения/награды/наказания», «мотивация/отсутствие мотивации», «самостоятельность ребенка» (в быту, учебе, хобби) и проч. Каждый из авторов статьи самостоятельно сегментировал расшифровки интервью, выделяя темы, соответствующие кодам. Этот предварительный анализ, проведенный параллельно, позволил повысить надежность полученных

результатов, которые в объединенном файле оказались близки-ми по смыслу и устойчиво воспроизводимыми.

Переходя к рассмотрению результатов проведенного исследования, необходимо иметь в виду их ограничения. Во-первых, выбранная методика позволяет зафиксировать наличие каузальных связей между отсутствием мотивации ученика и контролирующей средой, а также между наличием мотивации и средой, направленной на поддержку автономии, но мы не можем судить о степени выраженности этой связи. Во-вторых, хотя мы подтвердили универсальность предложенного нами принципа локализации проблем с мотивацией, мы не располагаем данными о распространенности того или иного типа мотивации в разных ситуациях у всех учеников средней школы, даже если предположения на этот счет кажутся довольно очевидными. Эти вопросы могут быть в дальнейшем решены с привлечением количественных методов исследования.

4. Результаты исследования и дискуссия

На основе материалов интервью мы покажем, как при помощи предложенной теоретической рамки можно локализовать источник проблем с мотивацией, вызванных нереализованной потребностью в автономии. Мы рассмотрим две полярные ситуации: ситуация А — респонденты огорчены проблемами с учебной мотивацией; ситуация Б — респонденты в целом довольны учебной мотивацией школьника. Каждую ситуацию мы проиллюстрируем двумя кейсами, которые уникальны, но в то же время типичны для образовательного пространства школы и семьи. Мы намеренно выбрали полярные кейсы, чтобы сделать наглядным принцип диагностики. Имена респондентов в тексте статьи изменены.

Ситуация А: есть проблемы с учебной мотивацией

Кейс А1. Платон (16 лет), частная школа для одаренных детей

Шаг 1. Описание со слов респондентов

Платон к школе равнодушен: «Я не горю желанием туда каждый день ходить, вставать рано, но я понимаю, что нужно»; «По большей части многие предметы мне не интересны <...> нужна система, которая будет заставлять меня».

Отец Платона так описывает основную проблему с мотивацией: «Учеба дается легко, но он не понимает ее ценности. У него немного изменилось отношение к учебе, но только потому, что в этой школе надо сдавать экзамены. У них есть сессии, как в вузе, экзамены сдавать тяжело. Он мог бы лучше учиться, но не учится <...> Ему не хватает собственного производства мыслей».

Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

В табл. 1 на основе высказываний респондентов, характеризующих организацию обучения в школе и вне ее, мы делаем выводы по осям наблюдения, оценивая контекст (контроль времени, пространства и контента занятий) и коммуникативные роли (согласно рис.1).

Таблица 1. Кейс А1. Образовательное пространство

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
В школе	
<i>Ученики друг перед другом хвалятся не новым телефоном, а так: «Я знаю историю», — или, допустим, «Я прекрасно владею английской филологией такого-то периода». Как они это сделали в школе? Это зависит как раз от преподавателей. Они делают ставку [на то, что дети будут стремиться оправдать статус одаренного ребенка] <...> Сами учителя — звезды. И, соответственно, с ними очень тяжело. И класс там такой: все ученики — звезды (отец Платона)</i>	<i>Коммуникативные роли</i> предзаданы учителями и формируют явную систему иерархии, где ученики ранжируются согласно их успешности. Ученики делятся не на классы, а на «потoki» по уровню успеваемости
<i>Самоуправления нет. Там достаточно авторитарное управление <...> Жесткие требования относительно того, что ты должен сделать, как сдать программу. И всем все равно, как ты это сделаешь (отец Платона)</i>	<i>Контекст:</i> правила установлены взрослыми без учета мнения учеников. Главное в школе — суметь вписаться в строгие правила
<i>Очень хочется изменить, чтобы расписание устаканилось. Сейчас каждый день нам дают новое расписание. Допустим, мы приходим в восемь утра, нам говорят, что у нас вместо математики физкультура <...> Это очень, очень напрягает (Платон)</i>	<i>Контроль времени</i> полностью в руках школы
В семье, в сфере досуга	
<i>Платон — ведущий в этих соревнованиях, он законодатель там и транслирует это другим. У него был свой youtube-канал, он в нем, как райдер, набирал много подписчиков <...> Это его жизнь, и он из этого вытягивает какие-то бонусы. Во всем, что связано с трюковым самокатом, он лидер, чувствует, ощущает лидерское. А в школе этого нет (отец Платона)</i>	<i>Платон сам определяет собственную коммуникативную роль:</i> лидер мнений для многих людей, увлеченных трюковым самокатом
<i>С трюковым самокатом как раз таки ты свободен во всем. У тебя нет каких-то тренировок, на которые ты должен ходить, допустим, раз в неделю. Ты можешь кататься, когда хочешь. И ты можешь делать то, что хочешь. Одеваться как хочешь. Можно придумывать разные связки и в принципе комбинировать все. Так выходит свой стиль. Это все — свое. И это мне больше всего нравится (Платон)</i>	<i>Контроль контекста</i> в спорте, начиная от регулярности тренировок, содержания занятий, заканчивая формой одежды и прически, — в руках Платона, и он чувствует, что творчески самореализуется в этой деятельности

Шаг 3. Диагноз

Фрейминг в школе, в которой учится Платон, жесткий: практически нет места для автономии учеников. Контроль и выбор сосредоточены в руках учителей, что приводит к низкой автономии, контролируемой мотивации и чувству субъективного неблагополучия.

Совсем другая ситуация складывается у Платона в сфере хобби: увлеченный спортсмен, он катается на трюковом самокате и ведет свой блог в интернете. В спорте его потребность в автономии максимально удовлетворена, что задействует автономную мотивацию и вызывает, как он сам оценивает, «чувство полного удовлетворения».

Кейс А2. Кирилл (12 лет), государственная школа

Шаг 1. Описание со слов респондентов

Учеба в школе Кирилла не интересует, он учится, чтобы «не подвести родителей» и не выглядеть плохо в глазах учителей:

Мне на уроках, если честно, нечего делать. Мне все, что там рассказывают, скучно. Не то чтобы я все это знаю, просто мне не очень это интересно. По математике бывает, что некоторые темы интересны, прямо в них вслушиваюсь. А так мне в школе неинтересно. Еще мне не нравится в большом коллективе находиться. В нем я вынужден находиться, и я никак избежать этого не могу.

Кирилл воспринимает школу в первую очередь как пространство, где необходимо соответствовать требованиям старших. Ему не удалось вспомнить ситуации, когда бы он чувствовал себя в школе относительно свободно. Для него свобода сосредоточена в сфере программирования, в компьютерных играх и других активностях в интернете.

Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

Высказывания респондентов и наши выводы по осям наблюдения сопоставлены в табл. 2.

Таблица 2. Кейс А2. Образовательное пространство

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
В школе	
<i>Я хочу хотя бы на четверки учиться <...> Когда ты идешь неготовый в школу, учителя к тебе с презрением относятся. Вот это все мне не нравится. Легче уже просто выполнить, что надо, чем это все испытывать (Кирилл)</i>	<i>Коммуникативные роли в школе выстроены так, что движущим мотивом к деятельности становится страх наказания и стремление избежать чувства вины и стыда</i>
<i>— Ты себя чувствуешь уверенно, чтобы на уроке задавать вопросы учителям? — Ну, да. Но если учитель злой, то боюсь. Если он двойку просто за каждый шорох ставит, то придется ему подчиняться... Мне кажется, в любой школе не очень много свободы (Кирилл)</i>	<i>На уроках учителя часто демонстрируют авторитарный стиль общения, Кирилл боится задавать вопросы и лишний раз привлекать к себе внимание</i>

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
<i>Больше всего мне не нравится, что свободы мало. Не знаю... иногда тебя даже в туалет не пускают (Кирилл)</i>	<i>Контроль пространства в руках взрослых</i>
В семье, в сфере досуга	
<i>У Кирилла есть свои сильные стороны. У него было шесть или семь языков программирования уже в 11 лет, но этот интерес у него сошел к 12 годам, так как он уткнулся, что на уровне C++ нужно знать математику совсем на другом уровне... Но у него по-прежнему очень хорошее знание техники. То есть он может «крякнуть» систему на андроиде и переставить все, как ему захочется... Он любит «железки», любит возиться со всеми этими устройствами (мать Кирилла)</i>	<i>Кирилл самостоятельно выбирает и контролирует содержание деятельности</i>
<i>Да, это весело. Статистику набрать. Это весело. Время бежит незаметно. Увлекает... Я с четырех лет играю в Minecraft. Умения есть уже <...> Просто в игре такое яркое чувство, когда ты играл-играл, а потом там написано «Победа!» И стоит восклицательный знак! [В школе] — нет, не испытываю такого. Просто будешь испытывать яркие чувства, если тебе важно то, что ты делаешь. Но мне учеба не так важна, чтобы такие чувства испытывать (Кирилл)</i>	<i>Оценивание в руках ребенка Кирилл испытывает радость победы, личного триумфа, когда достигнута конкретная цель или усовершенствован навык до перехода на новый уровень</i>

Шаг 3. Диагноз

Как и в предыдущем кейсе, жесткий фрейминг в школе вызывает у Кирилла чувство контролируемой мотивации и дискомфорта, выталкивает его в сферу мягкого фрейминга — в интернет, в программирование и игры, где он обладает максимальной автономией и ярко выраженной мотивацией. Потребность в автономии «выдавлена» из школы вовне — туда, где ее получается удовлетворять.

Ситуация Б: нет проблем с учебной мотивацией

Кейс Б1. Марк (14 лет), высокоселективная государственная школа

Шаг 1. Описание со слов респондента

Марк поступил в эту школу из обычной районной. В интервью Марк и его мать говорили о том, что учиться сложно, но проблем с мотивацией не возникает. Причем мотивация высокая как в школе, так и в спортивном увлечении: Марк занимается академической греблей в качестве рулевого пять дней в неделю и участвует в соревнованиях.

Поначалу было очень трудно, потому что объем домашней работы намного больше, трудиться надо тоже намного больше. Несмотря на всю дружбу с учителями, каждый учитель делает свой предмет важным. Нет какого-то предмета, по которому ты приходишь и ничего не делаешь... Но я максимально сам учусь. Никто мне этого не говорит, я это сам понимаю отлично (Марк).

С поступлением в новую школу он реально стал на голову серьезнее относиться вообще ко всему... Я даже его не узнаю... Я понимаю, что уроков много, но он сам сидит, он их делает, он пыхтит. Что-то не получается, но он всегда стремится сделать <...> Переход в новую школу как будто подстегнул его: он по-другому стал относиться и к другим аспектам жизни. Ему настолько понравилась эта гребля, что он уже два года оттуда не вылезает (мать Марка).

Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

В табл. 3 описано образовательное пространство школы, семьи и сферы досуга на основании интервью и сделаны выводы.

Таблица 3. Кейс Б1. Образовательное пространство

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
В школе	
<p><i>Уровень преподавания предметов здесь сильнее [по сравнению, со старой школой], но сам педагогический состав относится к нам по-другому. В старой школе не было такого отношения к ученикам. Здесь ты можешь всегда подойти, спросить, тебе всегда любезно все ответят. То есть ты с учителем становишься другом. В старой школе не со всеми учителями были такие отношения, а тут со всеми учителями такие сложились (Марк)</i></p> <p><i>У нас классный руководитель — он отлично всех сплачивает. То есть, если что-нибудь сделал неправильно, с кем-то поссорился, он пытается разругать (Марк)</i></p>	<p><i>Коммуникативные роли</i> горизонтальные. Несмотря на высокие требования, школу эта семья называет «местом силы ребенка», так как в ней принято уважительное отношение взрослых к ученикам</p>
<p>Марк приводит в качестве примера долговременный проект по созданию прототипа модели по физике:</p> <p><i>Я раньше никогда не встречал таких людей [как мои одноклассники], которые так делают задачу. Прошел день, неделя, а они все делают, делают, делают эту задачу. <...> делали месяц и сделали. Это вдохновляет (Марк)</i></p>	<p>Марк может контролировать <i>содержание занятий</i>. Исследовательские проекты, которые школьники делают по выбору, исходя из своих интересов, вызывают азарт</p>
<p><i>Чаще всего наш классный руководитель просто давал список того, что нам нужно, и мы разбивались на группы <...> как волонтеры — кто за что отвечает. Как только мы получили этот проект, мы разделили его на части: кто считает, проводит расчеты в определенных местах, чтобы создать определенный угол и просверлить несколько отверстий. Кто-то договаривался с учителем, когда это можно все сделать, кто-то делал модель. И мы, получается, в шесть рук это оперативно все сделали (Марк)</i></p>	<p>Организация занятий — как именно что-то сделать — в руках учеников</p>
В семье, в сфере досуга	
<p><i>Не так, что я встаю и думаю: «Вот, я сейчас пойду на греблю и стану сильнее». Ну, то есть я каждый день так не просыпаюсь. Я думаю: «Ага, у меня гребля, и мне важно пойти». Я сам выбрал это направление (Марк)</i></p>	<p>Марк сам выбрал занятие и причину, почему он хочет этим заниматься</p>

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
<i>Я рулевой меньше года, иногда опыта не хватает. Я пытаюсь его набрать, чтобы эффективнее решать проблемы на тренировках и гонках: чтобы правильнее подсказать, быстрее заметить ошибку — я же рулевой, я должен команду мотивировать голосом, чтобы они продолжали грести и все правильно делать (Марк)</i>	Контроль ролей в руках Марка, что для него усиливает сознание собственной ответственности за результат и вовлеченность
<i>Я поздно выхожу гулять с собакой, друзья уже спят. Я гуляю один, и я использую эти два часа. Допустим, по литературе мы каждые три недели должны сдавать по два-три стиха. Я выхожу и учу эти два часа (Марк)</i>	Контроль контекста, т.е. времени, распределения и сочетания занятий во внеучебное время, тоже принадлежит Марку

Шаг 3. Диагноз

Селективные государственные школы редко характеризуются мягким фреймингом: высокая нагрузка диктует необходимость сосредоточения контроля пространства, времени и содержания занятий в руках взрослых. Однако в этом кейсе, как мы видим, коммуникативные роли преимущественно горизонтальные, в результате в субъективном переживании подростка фрейминг оказывается мягким, что подкрепляется возможностями проявлять инициативу в исследовательской, проектной и внеучебной деятельности. У Марка выражены автономная внутренняя («я хочу») и автономная внешняя («мне важно») типы мотивации.

Кейс Б2. Глеб (11 лет), частная школа

Шаг 1. Описание со слов респондентов

Глеб в школе изучает английский и испанский язык, после школы по собственному желанию — немецкий и французский языки. Дополнительно слушает онлайн-лекции по разным интересующим его предметам, от астрономии до истории музыки. Его учебная мотивация распространяется на самый широкий спектр тем. Мать Глеба так рассказывает о его мотивации:

В целом мотивированный. Не ботаник, не сидит в одной теме как одержимый. Но у него всегда есть какие-то сюжеты, в которые он творчески вкапывается <...> У него часто возникает творческий порыв на переосмысление учебных сюжетов. Это может быть история, биология, астрономия. Это переосмысление затрагивает и что-то академическое, и что-то развлекательное, типа звездных войн.

Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

Образовательное пространство кейса Б2 описано в табл. 4.

Таблица 4. Кейс Б2. Образовательное пространство

Примеры высказываний	Наши выводы по осям наблюдения
В школе	
<i>У Глеба в школе нет страха. Он никогда не приходил из школы с чувством, что он сделал плохо, неправильно, что его ругали за неправильно сделанное. Не то чтобы у него избыточная самоуверенность, нет. Просто он понимает, что можно спокойно пробовать. И что можно ошибаться. Учителя ему говорили, что тут ты сделал классно, а здесь можно улучшить. И он понимал, что с ними можно спорить и даже пренебречь мнением учителя, если не согласен с ним (мать Глеба)</i>	<i>Контроль ролей: уважительный стиль во взаимодействии между учителем и учениками. Педагоги готовы выслушать ученика и дать ему обратную связь, не прибегая к наказаниям и наградкам, в результате у ребенка нет чувства страха</i>
<i>Приятная вещь, что в школе слушают твои советы. То есть если ты посоветовал какую-то книжку, то учитель может ее прочитать, возможно, даже с классом разобрать (Глеб)</i>	<i>Горизонтальные роли: мнение ученика в школе учитывается, многие решения принимаются совместно или с прозрачной аргументацией</i>
<i>Если мне не понравится изучение этой темы на истории, мне может понравиться ее изучение на английском или на рисовании. У нас к каждой теме всегда больше чем один вариант ее изучения (Глеб)</i>	<i>Контроль содержания занятий: ученик имеет возможность найти вариант погружения в материал, наиболее увлекательный именно для него</i>
<i>Атмосфера такая приятная не только на уроках английского, но и вообще — во время обеда, во время уроков... Учителя приятные. Я не помню какого-то специфически плохого учителя. Какие-то из учителей, бывает, даже с нами на площадке играют. В столовой обычно столы по шесть человек, учитель сидит тоже с нами, мы все вместе едим, разговариваем (Глеб)</i>	<i>Контроль пространства: школа воспринимается как место, в котором нет четкой границы между пространством взрослого и ребенка</i>
<i>В классе не все пространство занято партами <...> Там, где нет парт, есть уголок, который отгораживается книжными шкафами, получается такой книжный угол. На полу там ковер. И еще в классе у нас у каждого человека свой ящик <...> А у психолога мы на подушках сидим на полу кружочком. Еще на стенах у нас всегда висят плакаты того, что мы сейчас делаем. На подоконниках тоже наши какие-то поделки, которые нельзя повесить на стену <...> Ну, и отжаты в крайний угол стул учителя. Шучу (Глеб)</i>	<i>Дети контролируют пространство (есть места для уединения, для своих вещей) и «оставляют свои следы» (поделки, плакаты)</i>
В семье	
<i>Когда мы изучали Ричарда III в школе, потом дома купили книжку про Ричарда III, которая называется ЖЗЛ. Когда мы изучаем в школе, мы не глубоко погружаемся, но легко можно дальше вкопаться и много куда копать, со многих сторон (Глеб)</i>	<i>Школьные темы вплетаются в домашние, так что содержательная граница между школой и домом стирается</i>

Шаг 3. Диагноз

Выражен мягкий фрейминг, что является распространенной ситуацией для частных школ в нашей выборке. В данном случае мягкий фрейминг в школе и семье способствует тому, что учебные и внеучебные активности активно переплетаются. Личный интерес (мотивация), который возникает у Глеба в школе, в том чис-

ле благодаря возможности выбирать разные варианты погружения в тему, получает продолжение и развитие в дополнительном изучении предметов в семье.

5. Выводы и заключение

В начале данной статьи мы зафиксировали важную мысль, которая обычно ускользает от внимания учителей, родителей, а порой и исследователей: проблемы с мотивацией — не диагноз, а симптом, указывающий на локализацию источника проблем, а именно на недостаточность среды для реализации учащимся потребности в автономии. Мы ставили целью описать принцип анализа основных характеристик образовательной среды школьника для обнаружения источника проблем с мотивацией. Для этого в нашей теоретической модели потребовалось объединить положения теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана с теорией фрейминга Б. Бернштейна.

В теории самодетерминации человеческая мотивация рассматривается с психологической точки зрения, тогда как теория фрейминга Б. Бернштейна открывает социологическую перспективу. Включение идей Бернштейна обогащает анализ мотивации, позволяя высветить социологические ракурсы, которые не полностью учтены в рамках теории самодетерминации. Результат получается более объемным и в то же время более «видимым» и проще операционализуемым в контексте формального школьного или домашнего обучения. Разработанная нами модель анализа образовательного пространства легла в основу схемы для проведения диагностики проблем с мотивацией.

Эту модель анализа мы верифицировали методом обобщающей аналитической индукции, рассматривая широкий набор конкретных кейсов в интервью. Эмпирический поиск причин проблем с мотивацией показал, что типичным и существенным в каждом отдельном случае является факт влияния основных характеристик образовательной среды, а именно жесткого или мягкого фрейминга, на автономию ребенка. В статье мы описали четыре кейса, чтобы показать, как автономия ребенка в ходе педагогического взаимодействия поддерживается или подавляется в отношениях контроля.

Мы продемонстрировали, как в рамках жесткого фрейминга ученики выбирают тактику «соответствовать ожиданиям» или «уклоняться»: их учебная мотивация сводится к желанию оказаться «не хуже своих одноклассников». Здесь можно провести аналогию с исследованиями мотивации избегания неудач (*avoidance motivation*) [Feltman, Elliot, 2012], которая создает вектор поведения, направленный на удаление от нежелательного стимула. Таким негативным стимулом для многих становится учеба. Те же самые ученики в мягком фрейминге семьи или хобби становятся

инициативными, внутренне мотивированными. Неудовлетворенная потребность в автономии в школе приводит к тому, что подростки компенсируют ее отсутствие во внеучебной деятельности или в досуговых активностях в интернете — и демонстрируют мотивацию достижения (*approach motivation*) [Ibid.] в сфере самостоятельно выбранных положительных стимулов (схожие данные см. в [Ryan, Deci, 2020]).

Те подростки, которые изначально находятся в условиях мягкого фрейминга в школе, обретают свободу и сознание смысла своей деятельности как в школе, так и во внеучебных активностях. Они не проводят для себя жесткого разделения сфер учебы и досуга и в каждом из этих образовательных контекстов находят возможность проявлять активную самостоятельность. Они чувствуют себя инициаторами собственной деятельности: ставят цели, рассуждают о том, как их лучше достичь, планируют, выбирают те или иные активности и сами отслеживают свои успехи.

В рамках этого исследования, по большей части методологического, мы не ставили цели оценить фрейминг традиционной школы. Однако общий тренд проявился наглядно: большинство наших респондентов из государственных школ находятся в ситуации жесткого фрейминга. Они сами и их родители в интервью говорят о том, что в школе дети безынициативны, им скучно и/или тревожно. По словам одного из респондентов,

ребенка, как тележку, тащат в образование, и мама подталкивает, учитель затаскивает, а он упирается. В конце концов он превращается в такого «овоща», которому что воля, что неволя: «А делайте со мной что угодно».

У тех из наших респондентов, кто уходит из государственной школы, фрейминг становится более мягким, если родители сами не приносят в обучение ребенка регулятивный, жесткий дискурс традиционной школы.

Возможно ли в традиционной школе преобразование жесткого фрейминга в более мягкий? Мы считаем, что возможно, если диагностика причин искажения мотивации не будет ограничиваться психологическим тестированием ученика, а будет включать анализ образовательного контекста. Диагностика, принцип которой изложен в нашей статье, поможет осознанно настраивать, балансировать педагогические ресурсы с целью повысить качество мотивации. Она критически необходима как средство против наклеивания ярлыков, в результате которого ученик, «заклейменный» как немотивированный, не может вырваться из колеи навязанной идентичности.

Смягчению фрейминга может способствовать сознательное и целенаправленное внедрение учителями коммуникацион-

ных практик поддержки автономии и практик разделенного контроля над педагогическим контекстом [Ryan, Deci, 2020; Ahmadi et al., 2023]. Мягкий фрейминг подразумевает расширение контроля ребенка над пространством (свобода движений, возможность «оставить свой след» в классе и дома), над распределением и планированием времени, над выбором перечня, содержания и последовательности занятий [Bernstein, 2003]. Это те характеристики социальной ситуации, которые задают условия для поддержки автономии и, как следствие, будут способствовать возникновению активной самостоятельности на основе внутренней мотивации.

Мягкий фрейминг, безусловно, не идентичен вседозволенности. Он требует создания «структуры»: определенной среды, которая будет задавать правила и логику поведения и в которой взрослый будет давать обратную связь на свободную активность ребенка [Grolnick, 2002; Ryan, Deci, 2020]. Умение педагога сочетать поддержку автономии с созданием «структуры» приводит к росту автономной мотивации, к активизации использования практик саморегулируемого обучения и снижению стресса у учеников [Vansteenkiste et al., 2012].

В нашей статье мы сосредоточились на поддержке мотивации за счет такой организации педагогического взаимодействия (коммуникативных ролей и контекста), которая предоставляет учащимся возможность реализовать их потребность в автономии. Но, безусловно, важны и факторы мотивации, связанные с содержанием обучения, в частности наличие в ситуации взаимодействия ученика с предметным контентом пространства для автономии. Вопрос о принципах «упаковки» предметного знания и конструирования ситуаций его постижения выходит за рамки настоящей статьи, но представляет собой перспективное направление дальнейших исследований.

Благодарности Эмпирическая часть исследования проведена в рамках Мониторинга экономики образования в 2022 г.

Литература

1. Бернштейн Б. (2008) *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса*. М.: Просвещение.
2. Гордеева Т.О. (2022) *Мотивация школьников XXI века: практические советы*. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. (2021) Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 1, сс. 51–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В. (2022) Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 104–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

5. Добрякова М.С., Юрченко О.В. (2023) *Агентность и семейные образовательные стратегии: между сильной школой и свободой анскулинга*. М.: НИУ ВШЭ.
6. Добрякова М., Юрченко О., Сивак Е. (2021) *Опыт дистанционного обучения и дефициты современной школы: позиции школьников и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
7. Иллич И. (2006) *Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир*. М.: Просвещение.
8. Кон А. (2017) *Школа для детей, а не наоборот. Будущее без оценок и домашних заданий*. М.: Ресурс.
9. Малошенок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. (2015) Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 92–121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>
10. Мерцалова Т.А., Косарецкий С.Г., Анчиков К.М., Заир-Бек С.И., Звягинцев Р.С., Керша Ю.Д., Сенина Н.А. (2022) *Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад*. М.: НИУ ВШЭ. <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2693-4>
11. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. (2020) *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. М.: НИУ ВШЭ.
12. Фуко М. (2022) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ад Маргинем.
13. Ahmadi A., Noetel M., Parker P., Ryan R.M., Ntoumanis N., Reeve J. et al. (2023) A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 115, no 8, pp. 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
14. Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. (1994) The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, no 5, pp. 950–967. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.5.950>
15. Baker A.R., Lin T.J., Chen J., Paul N., Anderson R.C., Nguyen-Jahiel K. (2017) Effects of Teacher Framing on Student Engagement during Collaborative Reasoning Discussions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 51, October, pp. 253–266. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.007>
16. Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
17. Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
18. Bernstein B. (2003) *Class, Codes and Control*. London; New York: Routledge.
19. Bernstein B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity — Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
20. Bernstein B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
21. Böheim R., Schnitzler K., Gröschner A., Weil M., Knogler M., Schindler A.K., Alles M., Seidel T. (2021) How Changes in Teachers' Dialogic Discourse Practice Relate to Changes in Students' Activation, Motivation and Cognitive Engagement. *Learning Culture and Social Interaction*, vol. 28, March, Article no 100450. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
22. Cheon S.H., Reeve J., Vansteenkiste M. (2020) When Teachers Learn How to Provide Classroom Structure in Autonomy-Supportive Way: Benefits to Teachers and Their Students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 90, April, Article no 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>

23. Chiang T.-H., Thurston A., Zhao J., Hao Y., Ma J., Dong Y. (2020) The Practice of Weak Framing from Teachers' Perceptions in China. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, no 8. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1806039>
24. Chirkov V., Ryan R.M., Kim Y., Kaplan U. (2003) Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
25. Corpus J.H., Robinson K.A., Liu Zh. (2022) Comparing College Students' Motivation Trajectories before and during COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Education*, vol. 7, March, Article no 848643. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848643>
26. Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row.
27. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
28. Dieh M., Lindgren J., Leffler E. (2015) The Impact of Classification and Framing in Entrepreneurial Education: Field Observations in Two Lower Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, no 8, pp. 489–501. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030803>
29. Distefano R., Meuwissen A.S. (2022) Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support. *Journal of Family Theory & Review*, vol. 14, no 4, pp. 571–592. <https://doi.org/10.1111/jftr.12465>
30. Dweck C.S. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
31. Feltman R., Elliot A.J. (2012) Approach and Avoidance Motivation. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ed. N.M. Seel), Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1749
32. Grolnick W. (2002) *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606303>
33. Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M. (1997) Internalization within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (eds J.E. Grusec, L. Kuczynski), New York, NY: John Wiley & Sons Inc., pp. 135–161.
34. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. (2021) Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 16, no 6, pp. 1300–1323. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691620966789>
35. Katz J. (1983) A Theory of Qualitative Methodology: The Social Science System of Analytic Fieldwork. *Contemporary Field Research* (ed. R.M. Emerson), Boston: Little, Brown, pp. 127–148.
36. Marshall M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, vol. 13, no 6, p. 522–525.
37. OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
38. OECD (2017) *PISA 2015 Results. Vol. III: Students' Well-Being*. Paris: OECD. Available at: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en (accessed 2 December 2023).
39. Patal E.A., Dent A.L., Oyer M., Wynn S.R. (2013) Student Autonomy and Course Value: The Unique and Cumulative Roles of Various Teacher Practices. *Motivation and Emotion*, vol. 37, March, pp. 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
40. Ragin C.C. (2023) *Analytic Induction for Social Research*. Oakland, CA: University of California. <https://doi.org/10.1525/luminos.159>

41. Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
42. Reeve J. (2006) Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, vol. 106, no 3, pp. 225–236. <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
43. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmadi A., Cheon S.H., Jang H. et al. (2014) The Beliefs that Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation. *Motivation and Emotion*, vol. 38, no 1, pp. 93–110. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
44. Ryan R.M., Deci E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, April, Article no 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
45. Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
46. Schwartz B. (2004) *The Paradox of Choice: Why More is Less*. New York, NY: Harper Perennial.
47. Sheldon K.M., Hilpert J.C. (2012) The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An Alternative Domain General Measure of Need Satisfaction. *Motivation and Emotion*, vol. 36, no 4, pp. 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
48. Singh K., Granville M., Dika S. (2002) Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, no 6, pp. 323–332. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596607>
49. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Soenens B., Matos L. (2005) Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic. *Child Development*, vol. 76, no 2, pp. 483–501. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00858.X>
50. Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers W. (2012) Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior. *Learning and Instruction*, vol. 22, no 6, pp. 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
51. Wang Q., Pomerantz E. (2009) The Motivational Landscape of Early Adolescence in the United States and China: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, vol. 80, no 4, pp. 1272–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
52. Yang D., Chen P., Wang H., Wang K., Huang R. (2022) Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, August, Article no 925955. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>

References

- Ahmadi A., Noetel M., Parker P., Ryan R.M., Ntoumanis N., Reeve J. et al. (2023) A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 115, no 8, pp. 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Amabile T.M., Hill K.G., Hennessey B.A., Tighe E.M. (1994) The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, no 5, pp. 950–967. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.5.950>

- Baker A.R., Lin T.J., Chen J., Paul N., Anderson R.C., Nguyen-Jahiel K. (2017) Effects of Teacher Framing on Student Engagement during Collaborative Reasoning Discussions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 51, October, pp. 253–266. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.007>
- Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York; NY: W.H. Freeman.
- Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bernstein B. (2008) *Klass, kody i kontrol': struktura pedagogicheskogo diskursa* [Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse]. Moscow: Prosveshchenie.
- Bernstein B. (2003) *Class, Codes and Control*. London; New York: Routledge.
- Bernstein B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bernstein B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Böheim R., Schnitzler K., Gröschner A., Weil M., Knogler M., Schindler A.K., Alles M., Seidel T. (2021) How Changes in Teachers' Dialogic Discourse Practice Relate to Changes in Students' Activation, Motivation and Cognitive Engagement. *Learning Culture and Social Interaction*, vol. 28, March, Article no 100450. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Cheon S.H., Reeve J., Vansteenkiste M. (2020) When Teachers Learn How to Provide Classroom Structure in Autonomy-Supportive Way: Benefits to Teachers and Their Students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 90, April, Article no 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Chiang T.-H., Thurston A., Zhao J., Hao Y., Ma J., Dong Y. (2020) The Practice of Weak Framing from Teachers' Perceptions in China. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, no 8. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1806039>
- Chirkov V., Ryan R.M., Kim Y., Kaplan U. (2003) Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Corpus J.H., Robinson K.A., Liu Zh. (2022) Comparing College Students' Motivation Trajectories before and during COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Education*, vol. 7, March, Article no 848643. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848643>
- Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dieh M., Lindgren J., Leffler E. (2015) The Impact of Classification and Framing in Entrepreneurial Education: Field Observations in Two Lower Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, no 8, pp. 489–501. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030803>
- Distefano R., Meuwissen A.S. (2022) Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support. *Journal of Family Theory & Review*, vol. 14, no 4, pp. 571–592. <https://doi.org/10.1111/jftr.12465>
- Dobryakova M.S., Yurchenko O.V. (2023) *Agentnost' i semejnye obrazovatel'nye strategii: mezhdú sil'noy shkoloy i svobodoy anskulinga* [Family Agency and Educational Strategies: Between the Strong Framing of Schooling and the Freedom of Unschooling]. Moscow: HSE.
- Dobryakova M., Yurchenko O., Sivak E. (2021) *Opyt distantsionnogo obucheniya i defitsity sovremennoy shkoly: pozitsii shkol'nikov i roditeley* [The Experience of Distance Learning and the Deficits of Modern Schools: The Positions of Schoolchildren and Parents]. Moscow: HSE.

- Dweck C.S. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Feltman R., Elliot A.J. (2012) Approach and Avoidance Motivation. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ed. N.M. Seel), Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1749
- Foucault M. (2022) *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my* [To Oversee and Punish. The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem.
- Gorgeeva T.O. (2022) *Motivatsiya shkol'nikov XXI veka: prakticheskie sovety* [Motivation of Schoolchildren of the XXI Century: Practical Tips]. Moscow: Charitable Foundation "Contribution to the Future".
- Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2021) Diagnostika motiviruyushchego i demotiviruyushchego stiley uchiteley: metodika "Situatsii v shkole" [Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: "Situations-in-School" Questionnaire]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 26, no 1, pp. 51–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
- Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sukhanovskaia A.V. (2022) Dinamika uchebnoy motivatsii i orientatsii na otsenki u rossijskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 gg. [Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020]. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 104–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>
- Grolnick W. (2002) *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606303>
- Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M. (1997) Internalization within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (eds J.E. Grusec, L. Kuczynski), New York, NY: John Wiley & Sons Inc., pp. 135–161.
- Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. (2021) Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 16, no 6, pp. 1300–1323. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Illich I. (2006) *Osvobozhdenie ot shkol. Proportional'nost' i sovremennyy mir* [Exemption from Schools. Proportionality and the Modern World]. Moscow: Prosveshchenie.
- Katz J. (1983) A Theory of Qualitative Methodology: The Social Science System of Analytic Fieldwork. *Contemporary Field Research* (ed. R.M. Emerson), Boston: Little, Brown, pp. 127–148.
- Kohn A. (2017) *Shkola dlya detey, a ne naoborot. Budushchee bez otsenok i domashnikh zadaniy* [The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and "Tougher Standards"]. Moscow: Resurs.
- Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terentev E.A. (2015) Uchebnaya motivatsiya studentov rossijskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 92–121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>
- Marshall M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, vol. 13, no 6, p. 522–525.
- Mertsalova T.A., Kosaretskiy S.G., Anchikov K.M., Zair-Bek S.I., Zvyagintsev R.S., Kersha Yu. D., Senina N.A. (2022) *Shkol'noe obrazovanie v kontekste natsional'nykh tseley i prioritetnykh proektov: analiticheskiy doklad* [School Education in the Context of National Goals and Priority Projects: Analytical Report]. Moscow: HSE. <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2693-4>
- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

- OECD (2017) *PISA 2015 Results. Vol. III: Students' Well-Being*. Paris: OECD. Available at: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en (accessed 2 December 2023).
- Patall E.A., Dent A.L., Oyer M., Wynn S.R. (2013) Student Autonomy and Course Value: The Unique and Cumulative Roles of Various Teacher Practices. *Motivation and Emotion*, vol. 37, March, pp. 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. (2020) *Образование за стенима шкoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noe prostranstvo detej* [Education outside School. How Parents Design Children's Educational Space]. Moscow: HSE.
- Ragin C.C. (2023) *Analytic Induction for Social Research*. Oakland, CA: University of California. <https://doi.org/10.1525/luminos.159>
- Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve J. (2006) Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, vol. 106, no 3, pp. 225–236. <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
- Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmadi A., Cheon S.H., Jang H. et al. (2014) The Beliefs that Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation. *Motivation and Emotion*, vol. 38, no 1, pp. 93–110. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, April, Article no 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwartz B. (2004) *The Paradox of Choice: Why More is Less*. New York, NY: Harper Perennial.
- Sheldon K.M., Hilpert J.C. (2012) The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An Alternative Domain General Measure of Need Satisfaction. *Motivation and Emotion*, vol. 36, no 4, pp. 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Singh K., Granville M., Dika S. (2002) Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, no 6, pp. 323–332. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Soenens B., Matos L. (2005) Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic. *Child Development*, vol. 76, no 2, pp. 483–501. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00858.X>
- Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers W. (2012) Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem behavior. *Learning and Instruction*, vol. 22, no 6, pp. 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Wang Q., Pomerantz E. (2009) The Motivational Landscape of Early Adolescence in the United States and China: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, vol. 80, no 4, pp. 1272–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
- Yang D., Chen P., Wang H., Wang K., Huang R. (2022) Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, August, Article no 925955. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>