

Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе

Михаил Щевлягин, Диана Королева

Статья поступила в редакцию в сентябре 2023 г. **Щевлягин Михаил Николаевич** — аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: mshchevlyagin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-2789> (контактное лицо для переписки)

Королева Диана Олеговна — кандидат наук об образовании, заведующая Лабораторией инноваций в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dkoroleva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5296-8708>

Аннотация Концепция «голос и выбор учащегося» (*student voice and choice*) рассматривается в качестве структурного элемента персонализированного обучения. Проведено исследование в российских школах, подключившихся к использованию платформы для персонализированного обучения «СберКласс». На основе 24 интервью с учителями проанализировано отношение учителей к концепции «Голос и выбор учащегося», проведена оценка использования учителями практик, предоставляющих учащимся право голоса и выбора, установлено, как представляют себе учителя преимущества и барьеры в обеспечении ученикам возможности выражать свое мнение и осуществлять выбор в обучении.

Одним из результатов исследования является обнаруженное противоречие между положительным отношением к концепции и неготовностью к ее реализации в педагогической деятельности на средней ступени обучения.

Ключевые слова персонализированное обучение, выбор в обучении, голос обучающегося, педагогическая практика

Для цитирования Щевлягин М.Н., Королева Д.О. (2024) Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 263–289. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17874>

Personalising Learning: Do Teachers Use Student Voice and Choice at Secondary School?

Mikhail Shchevliagin, Diana Koroleva

Mikhail N. Shchevliagin — PhD Student, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mshchevlyagin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-2789> (corresponding author)

Diana O. Koroleva — PhD, Head of the Laboratory for Educational Innovation Research, Institute of Education, HSE University. E-mail: dkoroleva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5296-8708>

Abstract The article is dedicated to the modern concept “student voice and choice,” which is an essential component of personalised learning. The research was conducted in the Russian schools that integrated the educational platform with personalised learning methodology, “SberClass.” On the basis of 24 interviews with the teachers the article:

- 1) indicates teachers’ attitude towards the concept “student voice and choice”;
- 2) investigates the application of the concept in the teacher practice;
- 3) analyses what benefits and barriers the teachers perceive in giving students the possibility to express their opinions and choose in the learning.

One of the findings is the contradiction between teachers’ positive attitude towards the concept and unreadiness for the realisation in teacher practice at the secondary school.

Keywords personalised learning, choice in learning, student voice, teacher practice

For citing Shchevliagin M.N., Koroleva D.O. (2024) Personalising Learning: Do Teachers Use Student Voice and Choice at Secondary School? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 263–289 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/voprosy-2024-17874>

Одним из наиболее обсуждаемых направлений трансформирования системы образования является сегодня его гуманизация, которая ставит человека в центр обучения и преподавания. В русле гуманизации образования в частном секторе, а также во многих государственных школах активно внедряются элементы персонализированного обучения (ПО)¹ [Сафонова, Сафонов, 2020]. Очередной виток активного обсуждения методологии ПО развернулся благодаря развитию технологий искусственного интеллекта, способствующих выстраиванию индивидуальных траекторий, поддерживающих обучающегося, содействующих работе учителя. Исследования и практики ПО включены в обзоры трендов развития образования, представленные международными организациями [Duraiappah, 2022; Kukul'ska-Hulme et al., 2021; Young Digital Planet, 2015].

¹ Ерохина Е. (2022) Персонализация образования: что это такое: <https://skill-box.ru/media/education/chto-takoe-personalizatsiya-obrazovaniya> (дата обращения 12.11.2024).

На основании анализа определений персонализации обучения [Shchevliagin, 2022], сформулированных международными организациями в области образования, например ОЭСР, ЮНЕСКО, можно заключить, что к ключевым компонентам этой методологии относятся:

- голос и выбор обучающегося (*student voice and choice*);
- учет индивидуальных особенностей ученика: интересов, потребностей и способностей;
- гибкая среда (обучение в любое время и в любом месте);
- кооперация обучающихся.

Исследования персонализации обучения доказывают эффективность данной методологии [Pane et al., 2017; 2015], при этом авторы отмечают у учащихся повышение удовлетворенности обучением и развитие внутренней мотивации [Alamri et al., 2020], рост ситуативной заинтересованности [Walkington, Bernacki, 2020], развитие социальных и эмоциональных навыков [Gerasimova, Shchevliagin, 2021; Murphy, Redding, Twyman, 2016].

Ценность ПО для образовательного процесса уже не вызывает сомнений, однако практическая реализация данного подхода сталкивается с рядом препятствий как на институциональном, так и на индивидуальном уровне. Исследования, проведенные в различных национальных контекстах, выявляют серьезные организационные проблемы. Так, в ходе изучения интеграции методологии ПО в образовательных учреждениях Соединенных Штатов Америки исследователи пришли к выводу, что внедрение данного подхода требует существенной переработки индивидуальных учебных планов, сбора дополнительных сведений и материалов для каждого ученика и, следовательно, требует изменений внутри организации и ставит педагогов перед новыми вызовами [Steiner et al., 2017]. В Англии некоторые школы восприняли интеграцию методологии ПО как еще одну инициативу «сверху», которая требует дополнительных ресурсов со стороны администрации и педагогического коллектива, которыми школы не всегда располагают [Robinson, Sebba, 2010]. В некоторых школах Новой Зеландии представления учителей и администрации о ПО расходятся [Cardno, Tolmie, Howse, 2017], что препятствует формированию общего для них видения путей интеграции методологии. В России первые попытки персонализации обучения в средних школах создали трудности как для учителей, так и для учеников и их родителей, обусловленные недостаточным согласованием интересов и представлений о ПО между заинтересованными сторонами [Крайнова, Обухов, 2020].

Что касается непосредственной педагогической практики, шведские учителя связывают ПО с увеличением времени на подготовку к занятиям [Bunting, af Segerstad, Barendregt, 2021]. На ос-

новании данных полуструктурированных интервью с учителями в английских средних школах исследователи высказали предположение, что учителя не имеют четкого представления о методологии ПО [Courcier, 2007]. Оценив результаты использования цифровых технологий для ПО в Канаде, авторы пришли к выводу, что педагогам необходимо поддерживать общение друг с другом для совместного преодоления барьеров в ходе интеграции методологии [Vermette et al., 2019]. Однако основная педагогическая проблема, с которой сталкиваются школы, внедряющие ПО, — это отсутствие у учителей понимания и принятия центральной позиции обучающегося в образовательном процессе. Педагоги не владеют практиками реализации «голоса» и выбора обучающегося, не имеют ясного представления о том, какие инструменты и ресурсы необходимо для этого использовать. При этом концепция «голос и выбор» является основополагающим элементом ПО [Brau, McClaskey, 2014], и учителям следует использовать все возможности предоставления учащимся выбора [Netcoh, 2017]. Педагогическая практика — отправная точка для реализации концепции «голос и выбор» в обучении, которая приводит в действие персонализацию. Учитывая актуальность обеспечения обучающимся возможности проявить свой голос и выбор, мы ставим перед данным исследованием следующие задачи:

- 1) определить отношение учителей к концепции «голос и выбор учащегося»;
- 2) выяснить, используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор;
- 3) проанализировать, как оценивают учителя преимущества и барьеры обеспечения ученикам возможности выразить свое мнение и выбирать.

1. Обзор литературы

1.1. Концепция «голос и выбор учащегося»

Поскольку персонализация — это подход в обучении, в полной мере центрированный на ученике [Shchevliagin, 2022], концепция «голос и выбор учащегося» является для него ключевой. Важность ученикоцентризма в образовательном процессе часто подчеркивал К. Роджерс, основоположник гуманистического направления в психотерапии. В рамках этого подхода обсуждается необходимость перераспределения «власти» (*power*) в обучении от учителя к ученику [Rogers, 1983] и предоставления ученику возможности выбирать, что, как и почему изучать [Burnard, 1999].

Идея поместить ученика в центр образовательного процесса не нова, она, в частности, характерна для педоцентризма. Ж.Ж. Руссо утверждал, что образование должно быть адаптировано к потребностям ребенка и стимулировать его внутренний потенциал [Руссо, 1981]. Дж. Дьюи также подчеркивал важность

учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, стимулирования его активного участия в образовательном процессе [Dewey, 1916]. Рассматривая противоположные модусы педагогической практики — консервативный, т.е. учителецентрический, и сосредоточенный на ребенке, ученикоцентрический, — Б. Бернштейн [2008] определяет два типа педагогики: видимую и невидимую. Видимая педагогика ставит акцент на передаче знаний и исполнении, в то время как невидимая фокусируется на овладении компетенциями и ориентирована на обучающегося.

Концепция «голос и выбор учащегося» передает ученику контроль над обучением, учитывает его индивидуальные запросы, потребности и способности. В интересах нашего исследования важно рассмотреть оба понятия, относящиеся к гуманистической традиции в образовании, — голос и выбор. В Наффилдском докладе [Hayward et al., 2006] «голос» определяется как возможность для обучающегося высказать свои предпочтения, которые помогают учителю понять, что мотивирует учеников, и сформулировать задачи обучения в соответствии с их индивидуальными запросами. Таким образом, обучающийся получает шанс выразить свое мнение и быть услышанным в образовательном процессе. Учет «голоса» обучающегося развивает диалог между учеником и педагогом [Mayes, 2020] и повышает вовлеченность в обучение [Conner, Posner, Nsoawa, 2022; Mayes, 2020]. Понятие «выбор» ученые связывают со свободой воли [Deci, Ryan, 1987; Williams, Wallace, Sung, 2016]. Выбор может реализовываться в разных формах, например выбор темпа обучения, выбор темы, выбор формата представления результатов работы. Исследователи указывают три причины, по которым обучающимся стоит предоставлять выбор: в результате у них повышается самодетерминация (в соответствии с основными положениями теории Э. Деси [Deci et al., 1991]), возрастает личный интерес в обучении и развиваются навыки принятия решений [Flowerday, Schraw, 2000]. Более того, Э. Деси и Р. Райан [Deci, Ryan, 1985] убеждены, что агентность в обучении повышает мотивацию. Различие между «голосом» и выбором заключается в степени передачи контроля над образовательным процессом. «Голос» предполагает сотрудничество между учителем и учеником, совместный контроль над обучением и общую ответственность, т.е. совместное построение образовательного процесса. «Выбор» относится к свободе в обучении, где контроль в большей степени передается учащемуся.

- 1.2. Выбор** Предоставление учащемуся возможности выбора в образовательном процессе зависит от убеждений учителя, т.е. от концепций, взглядов и личной идеологии педагога, которые лежат в основе его практики [Карданова и др., 2014]. Формируя подход к

преподаванию, убеждения учителя могут влиять и на реализацию учащимся выбора в обучении. Сравним, например, учителя, придерживающегося традиционного подхода к преподаванию, с учителем — сторонником конструктивизма в обучении. Традиционализм как подход к обучению исходит из следующих принципов: учитель — главный в классе; все, что он говорит, всегда верно; учебный материал распространяется на всех учащихся и универсален; задания имеют, как правило, одно правильное решение. При конструктивистском подходе обучение ориентировано на ученика, который выступает как субъект образовательного процесса, обучение строится с учетом его интересов и потребностей [Lepik, Pipere, 2011]. Педагог с традиционными взглядами может скептически относиться к предоставлению выбора обучающемуся, поскольку ученик для него является объектом педагогического воздействия. Учитель-конструктивист ставит ученика, его интересы, потребности и способности в центр образовательного процесса, предоставляя ему возможность принимать решения в обучении. Насколько широкие возможности выбора получает учащийся в образовательном процессе, зависит от характера убеждений педагога, и, следовательно, существуют критерии предоставления выбора.

В ходе опроса американских школьных учителей выяснилось, что они, с одной стороны, положительно оценивают практику предоставления ученикам выбора в обучении, но с другой — опасаются запутать и перегрузить учащихся, предоставив слишком широкие возможности выбора [Flowerday, Schraw, 2000]. Критерии предоставления выбора авторы делят на две группы: связанные с учеником и относящиеся к деятельности педагога. Принимая решение о предоставлении ученику выбора, учитель должен учитывать такие характеристики, как возраст обучающегося, его способности и накопленные знания по предмету. Большинство респондентов отметили, что старшим школьникам требуется больший объем выбора по сравнению с младшими школьниками, так как они уже накопили достаточно знаний по предмету. Предоставление выбора в разной степени оправданно в рамках разных учебных курсов: например, учителя математики убеждены, что темы их курса требуется изучать в конкретной последовательности, что ограничивает возможности выбора, в то время как учителя истории и литературы считают, что в рамках их предметной области выбор обучающегося возможен. К критериям предоставления выбора, относящимся к деятельности педагога, авторы причисляют стиль управления классом (*teacher management style*) и самоэффективность учителя (*teacher efficacy*) [ibid.].

На основании исследования выбора, который совершают учащиеся в рамках персонализированного обучения [Netcoh, 2017], предложена типология выбора в образовательном процессе: организационный выбор (*organisational choice*) — правила взаимо-

действия учащегося с учителем в классе; процедурный выбор (*procedural choice*) — как преподносится содержание обучения; когнитивный выбор (*cognitive choice*) — свобода в выражении собственного мнения, например о том, как решать учебные задачи. Значимым результатом этой работы стало определение преград к совершению обучающимися выбора в классах, где интегрировано ПО. Учителя сталкиваются с такими трудностями, как соблюдение баланса между предоставлением учащемуся выбора и академичностью в преподавании и обеспечение контроля над целями и задачами обучения. Автор исследования [Ibid.] убежден, что для реализации методологии ПО необходимо сотрудничество между учителем и учащимся. Установлению такого сотрудничества в образовательном процессе способствует предоставление учащимся голоса.

- 1.3. Голос** Голос обучающегося в образовательном процессе не всегда учитывается, и некоторые «голоса» проще услышать или принять во внимание, чем другие мнения и пожелания [Skerritt et al., 2022]. Мнение неактивных, тихих учеников учителя нередко упускают из вида [Finneran, Mayes, Black, 2021]. Такие обучающиеся могут даже избегать заданий, в которых требуется выразить собственное мнение [Perry-Hazan, 2019]. Учитель чаще учитывает мнения и пожелания тех обучающихся, которые активны на занятии и имеют высокую успеваемость [Keddie, 2015]. Другая трудность в предоставлении ученикам голоса на занятии связана с тем, что пожелания, которые расцениваются как нереалистичные или непонятные, могут быть проигнорированы учителем в классе [Pearce, Wood, 2019; Skerritt et al., 2022]. Есть и такие педагоги, которые не дают учащимся права голоса в образовательном процессе [Morgan, 2011; Robinson, Taylor, 2012]. Отмечается ряд причин, по которым учителя скептически относятся к «голосу» обучающегося: убежденность в том, что учащийся не вполне способен принимать правильные решения [Lundy, 2007]; страх утратить авторитет педагога [Lundy, 2007]; неготовность идти на дополнительные затраты времени, которых требует учет мнения обучающегося: на выслушивание предложений в классе, на подготовку к предстоящим встречам [Ainscow, Messiou, 2018]. Несмотря на то что предоставление учащимся права голоса в процессе обучения сталкивается с некоторыми препятствиями в педагогической практике, существует ряд исследований, которые отмечают твердую убежденность учителей в необходимости учета голоса обучающегося [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015].

Право голоса в школе, предоставляемое учащимся, может выражаться в разных формах: высказывание своего мнения на занятии [Mitra, 2018], проведение отдельных консультаций-обсуж-

дений с учителем [Skerritt, Brown, O’Hara, 2023], которые могут инициироваться педагогом [Rudduck, 2007], а также кооперация со взрослым (учителем), например при составлении плана обучения [Mitra, 2018]. В типологии форм выражения права голоса для учащихся выделяются [Ibid.] следующие уровни: слушание, сотрудничество, лидерство (рис. 1).

Рис. 1. Пирамида «голоса» обучающегося



Данная типология представляется ценной, поскольку дает возможность определить уровень предоставления права голоса обучающимся в образовательном процессе. Чем выше ученик «продвигается» в пирамиде, тем больше контроля над обучением получает. Первая ступень, слушание, обеспечивает учет индивидуальных характеристик ученика и его точки зрения в обучении. Слышать «голос» обучающегося означает не только дать ему возможность выразить свое мнение и пожелания, но и учесть это мнение, т.е. адаптировать обучение под запрос обучающегося [Varoutsis, McGregor, Mills, 2015]. Именно понимание, что его голос услышан, помогает учащемуся убедиться в том, что педагог проявляет заботу об ученике [Conner, Posner, Nsoawa, 2022]. Второй уровень учета голоса учащихся в обучении — сотрудничество педагога и ученика. В данном случае учитель выступает инициатором процесса, он разделяет ответственность за обучение с учеником. Исследователи подчеркивают, что сотрудничество характеризует школу как демократическое сообщество [Keddie, 2015]. Высший уровень в данной типологии — лидерство, в этом случае обучающийся получает полномочия по принятию решений, а взрослые оказывают ему содействие в достижении цели. Эта ступень учета мнений обучающихся может реализовываться в организациях и сообществах за пределами школы, где учащийся проявляет инициативу, раскрывает свой потенциал. Чем выше уровень допустимого «голоса» учащихся, тем сложнее учителю его поддерживать из-за формальных требований (образовательных стандартов), которые отражают более традиционный подход к образовательному процессу [Mitra, 2018].

Рассматривая право голоса и право выбора обучающегося в качестве двух элементов единой концепции организации обуче-

ния, следует иметь в виду, что выбор уже подразумевает реализацию голоса обучающегося, в то время как голос обучающегося не всегда приводит к выбору.

С одной стороны, исследования подтверждают, что учителя одобрительно относятся к предоставлению учащимся права голоса [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015] и права выбора [Flowerday, Schraw, 2000]. С другой стороны, некоторые авторы [Moore, 2022; Morgan, 2014; Skerritt, Brown, O'Hara, 2023] полагают, что в педагогической практике концепция не находит применения. В данном исследовании мы оцениваем предоставление обучающимся права голоса и выбора в российских школах.

2. Методология исследования

Работа выполнена в рамках исследовательского проекта «Школьная цифровая платформа персонализированной модели обучения» (2020–2022 гг.). В дизайне исследования применяется стратегия последовательного вклада (*mixed-method design*), при которой на каждом последующем этапе исследования учитываются результаты, полученные на предыдущем [Morgan, 2014]. Количественные данные (анкетирование) используются для построения выборки школ и отбора информантов, качественные данные (интервью) — для решения исследовательских вопросов.

2.1. Количественный этап

В исследовании приняли участие представители 172 школ, в которых проходила интеграция цифровой образовательной платформы, из Воронежской, Кемеровской, Липецкой и Томской областей. Перед началом 2020/2021 учебного года учителя этих школ прошли обучение по использованию цифровых технологий и интеграции методологии персонализированного обучения. В течение учебного года у респондентов была установка на интеграцию методологии ПО, поэтому мы рассматриваем персонализацию в качестве контекста для изучения голоса и выбора школьников в обучении. В соответствии со стратегией последовательного вклада учителям было предложено пройти опрос. Выборка информантов строилась по следующим показателям: среди учителей математики и русского языка, преподающих в 5-х классах на постоянной основе, отобраны учителя, которые использовали цифровую образовательную платформу не менее трех недель, а затем среди них — учителя ($n = 462$), которые ответили на два блока вопросов анкеты для определения их убеждений в отношении преподавания и технологической готовности в качестве предикторов интеграции ПО, опосредованного цифровой технологией.

Убеждения учителей по отношению к преподаванию — традиционалистские или конструктивистские — оценивались на основании инструмента *Nordic-Baltic Comparative Research in Mathematics Education* (NorBa) [Lepik, Pipere, 2011], адаптированного на

русский язык [Куликова, 2019]. Поскольку для учителей с конструктивистскими убеждениями характерен подход к преподаванию, центрированный на ученике [Vieluf et al., 2012], мы предположили, что учителя-конструктивисты будут интегрировать методологию ПО более успешно, чем учителя, придерживающиеся традиционных взглядов на преподавание. Для определения индекса технологической готовности использована методика *Technology Readiness Index* [Parasuraman, Colby, 2015], адаптированная на русский язык [Хавенсон, Гизатуллин, 2020]. Технологическая готовность как характеристика учителя отражает его предрасположенность к принятию новых технологий в обучении или к сопротивлению им и строится на основе четырех показателей (шкал): оптимизм, инновационность, дискомфорт и чувство опасности. Первые два отражают позитивное отношение к технологиям и склонность индивидов использовать технологии в повседневной жизни, другие два характеризуют негативное восприятие технологий.

Для достижения максимального разнообразия информантов в выборке мы стремились привлечь к участию в исследовании респондентов с разными сочетаниями показателей TRI и NorBA. С этой целью респонденты были распределены на группы в зависимости от того, в какой квантиль в упорядоченном листе значений показателя TRI и показателя конструктивистских убеждений они попадали. Респонденты, попавшие в первый квантиль технологической готовности, имели высокий уровень по этому показателю, попавшие в третий — средний уровень, попавшие в пятый — низкий. Таким же образом информанты были распределены по показателю конструктивизма. Далее на основе пересечения двух переменных, отражающих квантили TRI и конструктивизма, сформированы девять профилей учителей (табл. 1). Для интервью отобраны представители каждого профиля. Получив контакты учителей через региональных менеджеров, мы пригласили их на интервью. Социально-демографическую характеристику информантов см. в Приложении.

Таблица 1. Профили учителей для полуструктурированных интервью

Номер профиля	Показатель TRI	Показатель NorBa: конструктивизм
9	Высокий	Высокий
8	Высокий	Средний
7	Высокий	Низкий
6	Средний	Высокий
5	Средний	Средний
4	Средний	Низкий
3	Низкий	Высокий
2	Низкий	Средний
1	Низкий	Низкий

Наиболее характерными для нашей выборки оказались профиль 1 (около 17%), профиль 6 (около 17%) и профиль 8 (около 16%); наименее характерными — профиль 2 (около 6%), профиль 5 (около 5%) и профиль 7 (около 5%).

2.2. Качественный этап исследования

Для изучения проблематики, связанной с предоставлением обучающимся права голоса и выбора в обучении, можно использовать разные качественные методы исследования, такие как интервью с обучающимися и учителями, наблюдение на уроках. Мы остановили свой выбор на беседе с учителями, поскольку для нас было важно выяснить их субъективные мнения и установки, которые во многом определяют наличие или отсутствие в школе практик предоставления учащимся права голоса и выбора.

В марте 2021 г. проведены 24 полуструктурированных интервью с педагогами общеобразовательных организаций, участвовавших в интеграции персонализированной модели обучения и цифровой образовательной платформы «СберКласс». Интервью проводились в онлайн-формате. Гайд интервью включал 12 блоков вопросов, предназначенных для оценки:

- отношения учителей к персонализации обучения, включая концепцию «голос и выбор учащегося» (один блок вопросов);
- практик педагога по ПО, включая предоставление учащимся права голоса и выбора (шесть блоков вопросов);
- использования для ПО цифровой платформы и цифровых технологий в целом (пять блоков вопросов).

Среднее время беседы с информантами составило 47 минут.

Анализ хода интеграции цифровой технологии в педагогическую деятельность в целях ее персонализации выявил четыре возможных сценария: полная реализация методологии с использованием платформы (персонализация), частичная реализация методологии с использованием платформы (индивидуализация), использование платформы без реализации методологии (традиционализм) и отсутствие применения платформы и методологии в практике учителя [Shchevliagin, Koroleva, 2024]. Сценарии интеграции ПО и практики учителей по предоставлению учащимся права голоса и выбора в обучении анализировались на общей базе данных, собранной в рамках одного проекта.

В данном исследовании мы не приравниваем использование цифровых технологий к персонализации обучения, поскольку цифровой компонент преподавания является средством интеграции ПО. С одной стороны, учителя имели установку на интеграцию ПО, были оснащены цифровыми технологиями в качестве инструмента, с другой стороны, использование цифровых техно-

логий носило рекомендательный характер, и информанты могли предпринимать попытки персонализации как с технологией — обращаясь к ней так часто, как они считают нужным, так и без цифрового компонента.

Блок вопросов по изучению голоса и выбора обучающегося в педагогической практике относится ко всем сценариям интеграции цифровой платформы и методологии, при этом рассматриваются все уровни реализации права голоса обучающихся (см. рис. 1).

Каждая встреча записывалась с согласия информанта, и материалы обрабатывались с применением тематического анализа [Braun, Clarke, 2006] с помощью программного обеспечения ATLAS.ti.

3. Результаты Анализ материалов интервью показал, что некоторые информанты обсуждают содержание будущих уроков с обучающимися:

Мои дети всегда рядом со мной и активно участвуют в обсуждениях: что нам рассмотреть, как рассмотреть, сформулировать, что бы они хотели (№ 16²).

В то же время учителя не всегда готовы спонтанно реагировать на предложения от учеников, поскольку им требуется дополнительное время, чтобы внести уточнения в план следующего урока, например:

Сегодня возникают вопросы [у учащихся]: отчего погиб Бунин? В пятом классе такие подробные факты биографии не предполагаются, но я теперь понимаю, что в будущем уроке мне все-таки нужно ответить детям на этот вопрос, [и это] помогает наполнить содержанием следующий урок (№ 2).

Примеры высказываний учителей, отражающие использование ими выбора и голоса учащихся в обучении, приведены в табл. 2. Часть информантов обращаются к выбору обучающегося, но большинство не обсуждают содержание будущих уроков с учениками:

В основном новый урок — новый сюрприз, так сказать (№ 20).

Отвечая на вопрос об обсуждении содержания уроков, учителя по-разному интерпретируют формулировку «обсуждать содержание с учениками». Помимо собственно обсуждения содержания с учениками учителя понимали под этой фразой:

² Здесь и далее номера информантов соответствуют описаниям, приведенным в Приложении.

- оглашение содержания будущего урока. В таких случаях учитель делает установку на новое занятие, объявляя следующую тему;
- подготовку обучающихся к занятию. Педагог просит принести необходимые предметы, например линейку и транспортир, или повторить пройденный материал для активации имеющихся знаний;
- объявление формата следующего урока. Учитель информирует учащихся о формате урока: игра, презентации и др.

Если учитель воспринимает «обсуждение содержания с учениками» как сообщение им темы и формата следующего урока — это значит, что ученики получают информацию о будущем содержании, процедурах и форматах занятий и не имеют возможности внести вклад в процесс обучения. Примеры таких высказываний можно найти во второй части табл 2.

Таблица 2. Примеры высказываний учителей, отражающие их отношение к использованию права голоса и выбора учащихся в обучении и информирование учеников

<i>Голос и выбор обучающихся</i>	
Обсуждение формата работы в классе	Когда ребенку дается право выбора – что бы он хотел услышать на уроке или вид работы выбрать даже, который более ему интересен, я думаю, на образовательный процесс и на обучение самого ребенка это тоже повлияет (№ 12) Даже обсуждаю с ними, например, как вам лучше, что лучше : прорешать тесты, чтобы закрепить материал, или же мы, например, с вами будем работать с тем же учебником или печатной рабочей тетрадью (№ 14)
Обсуждение содержания учебного материала	Мои дети всегда рядом со мной и активно участвуют в обсуждениях. Что нам рассмотреть, как рассмотреть, сформулировать, что бы они хотели. Иногда спрашиваю: «Ребята, а что бы вы хотели , чтобы я вам рассказала, показала, что бы вы подготовили? ». Они находят материал по этим темам, интересный достаточно, иногда я с удовольствием слушаю даже (№ 16) Я сторонник того, чтобы заранее, допустим, на неделю вперед, определять, чем мы будем заниматься. На этой неделе столько уроков по такому произведению, столько по такому. Что бы вы хотели, как бы вы хотели, чтобы мы изучали? (№ 21)
Обсуждение формата урока	Изучили уже само понятие, а теперь давайте посмотрим, что бы вы хотели на следующем уроке про эти десятичные дроби: урок-путешествие у нас бывает, им очень нравится по станциям путешествовать (№ 12)
<i>«Ложный» выбор и голос: информирование обучающихся</i>	
Объявление формата работы	Я могу заранее сказать, если мы проводим урок в виде игры, что следующий урок у нас будет такой . Распределитесь сами на команды, чтобы я не делила (№ 18)
Объявление содержания будущего урока	К примеру, тема «Имя существительное» у нас была, то есть мы с детьми сначала составили схему, что мы знаем по этой теме из начальной школы. Значит, дети сказали, что они знают. В пятом классе – что мы нового узнаем по данной теме . В результате – чем мы должны овладеть, чему новому мы научимся, где эти знания нам пригодятся, в какой области (№ 3) Бывает так, что у нас может остаться время, мы можем порешать или они начинают спрашивать: «Ага, мы прошли обыкновенные дроби, а завтра тоже будем их решать или что-то еще?». И я предлагаю тему, которая будет на следующем уроке или чуть попозже. Они, конечно, начинают задавать вопросы: «Это сложно или легко?» или «А что там такого, а там будет интересно?». Бывает такое, что мы обсуждаем будущие уроки (№ 8)

«Ложный» выбор и голос: информирование обучающихся	
Подготовка учащихся к занятию	Я просто иногда говорю: «Ребят, у нас на следующий урок надо будет приготовить что-то», – чтобы они повторили, например, потому что мы будем проходить, предположим, падежные окончания имен существительных, то есть повторите склонения или что-то другое (№ 11) Или, допустим, когда нужно, допустим, что-то повторить к следующему уроку или принести с собой , если мы не пользовались какими-то инструментами на предыдущем уроке, то нужно их заранее предупредить, чтобы они взяли на следующий урок циркуль и линейку, транспортир. Естественно, объяснять, что будет у нас на следующем уроке (№ 17)

В материалах интервью связи между конструктивистскими убеждениями учителя, оцененными на основе методики NorBa, и реализацией им концепции «голос и выбор» в педагогической практике не обнаружено. Респонденты с высоким показателем по шкале «конструктивизм» могут не обсуждать с учениками содержание будущих занятий, и, наоборот, некоторые информанты с низким или средним показателем конструктивизма утверждают, что учитывают голос и выбор обучающихся.

Большинство респондентов высказывают в беседе положительное отношение к предоставлению учащимся права выражать свое мнение об обучении. К преимуществам учета голоса учащихся учителя часто относят возможность стимулировать таким образом их самостоятельность, интерес и любознательность, мотивацию и креативность:

Это [учет пожеланий ученика] положительно влияет: у детей возникает любознательность — они не просто просидели на уроке «от звонка до звонка» и сделали все, что требовалось, они заинтересованы, у них любознательность появляется и интерес к этому уроку (№ 19).

Однако высказываемое учителями положительное отношение к учету пожеланий вступает в противоречие с данными об актуальном применении концепции «голос и выбор» в педагогической практике. Признавая ценность учета мнения и выбора учеников, информанты не всегда используют соответствующие практики на уроке:

В образовательном процессе главным у нас остается ученик <...> полагаться на его пожелания, конечно, нужно не на 100%, потому что пожелания могут быть не совсем искренние (№ 20).

В некоторых случаях учителя не предоставляют учащимся возможности выбора, но учитывают их пожелания в образовательном процессе. Причины учета пожеланий обучающихся приведены в табл. 3.

Некоторые учителя говорят об учете пожеланий учеников (голос) с осторожностью: «это, конечно, дозировать нужно» (№ 21) и «полностью полагаться на пожелания учащихся, очевидно, нет возможности» (№ 6). Респонденты не высказывают негативизма по отношению к обсуждению содержания обучения и пожеланий по поводу формата занятий с учениками, но упоминают ряд барьеров, препятствующих реализации концепции «голос и выбор». В ходе беседы учителя отвечали на вопрос о препятствиях в обеспечении учащихся возможностью выразить свое мнение и выбирать.

Таблица 3. Причины учета пожеланий обучающихся

Причина	Пример
Помощь в работе педагога	Если дети предложат другой путь решения цели, прислушиваюсь, да. Мне даже порой это в помощь (№ 10)
Развитие интереса	Я думаю, что это создает их интерес к будущим темам . Если судить по моему пятому классу, то им хотелось бы побыстрее приступить к чему-то новому (№ 8)
Развитие творческого мышления	Это [учет пожеланий] развивает творческое мышление детей, дает самостоятельность их выбору, возможность моделировать свое образование, чего-то хотеть. Стремиться к достижению каких-то целей. Это лучше выглядит, чем назидание сверху (№ 22)
Усвоение материала	Если ребенок заинтересован, то и обучение будет идти проще, легче, чтобы он замотивирован был, чтобы ему было интересно, и легче ему будет усваивать этот материал . Когда ребенку понятно, для чего он учится, для чего он все это делает, тогда и результаты будут, и ребенок будет учиться <...> конечно, мнение ребенка – оно важно (№ 16)
Установление контакта с учениками	Может быть, больше контакт с ними будет, если сделать то, что они захотят (№ 11)
Осознание значимости учащегося в обучении	Если проходишь какую-то тему, одну заканчиваем, начинаем другую, многие интересуются, где взять дополнительный материал, самому посмотреть. Ему [учащемуся] тоже бывает недостаточно тех знаний, которые мы даем на уроке. Он хочет прочувствовать свою значимость , что ли, что он это понимает, знает (№ 13)

Интервью проводились для изучения педагогической практики в 5-х классах, т.е. ответы информантов относятся именно к данной группе школьников. Оказалось, что учителя считают реализацию концепции «голос и выбор» не совсем подходящей для учеников 5-х классов:

Дети есть дети <...>, поэтому пока нет [не обсуждаем содержание уроков] (№ 7).

У пятых классов желания не всегда соответствуют действительности (№ 18).

Большинство респондентов убеждены, что учет пожеланий ученика и предоставление ему возможности выбора возможны в старшей школе, и приводят примеры из своей практики препода-

давания в 9–11-х классах. На основе ответов учителей выделим барьеры к реализации концепции, связанные непосредственно с обучающимися:

- возраст: «они слишком маленькие» (№ 7);
- нехватка фоновых знаний: «они еще имеют очень маленький жизненный опыт» (№ 9);
- нехватка предметных знаний: «они еще не совсем понимают, наверное, перспективы дальнейшего изучения предмета» (№ 5);
- нежелание учиться: «у них желание ничего не делать у большинства» (№ 13), «пожелания могут быть не совсем искренние, а в плане того, что полегче» (№ 21).

Таким образом, данные преграды к реализации концепции на практике связаны с воспринимаемой учителями неопытностью школьников 5-х классов.

Барьеры, относящиеся к преподаванию:

- численность учеников в классе: «*их 28 человек сейчас. Будет 28 пожеланий*» (№ 9). Информант отмечает сложность в учете пожеланий каждого ученика;
- учебная программа: «У нас русский язык, мы должны многому научиться за пятый и шестой класс, программа очень сжатая. Все это будет потом на экзаменах, поэтому мне нужно прежде всего реализовать программный материал» (№ 2). Педагог своей приоритетной задачей считает освоение школьниками программного материала, знания которого будут проверяться на экзаменах, например на Всероссийских проверочных работах;
- специфика предмета. Учителя, участвовавшие в интервью, проводили занятия по математике, русскому языку и литературе. Уроки русского языка и литературы в школе обычно проводит один и тот же учитель, таким образом, информанты часто отвечали на вопросы с учетом опыта проведения занятий не только по русскому языку, но и по литературе. Занятия по литературе учителя считают более подходящими для предоставления учащемуся права голоса и выбора:

Мы с ними обсуждаем, что бы им хотелось узнать, но это чаще литература, чем русский язык, потому что он ближе к естественным наукам: там теория, освоение, практика и результат. Литература дает больше возможностей для творчества (№ 22).

Судя по данным интервью, предоставление обучающимся права голоса и выбора наталкивается на практике на препятствия,

связанные как с характеристиками обучающихся, так и со спецификой преподавания.

4. Дискуссия и заключение

Результаты анализа материалов проведенных интервью свидетельствуют о том, что только небольшая часть учителей предоставляют выбор в обучении ученикам 5-х классов, большинство респондентов на это не решаются. Эти данные соответствуют выводам исследований, проведенных за рубежом [Skerritt, Brown, O'Hara, 2023; Morgan, 2011]. Многие опрошенные нами учителя, как и учителя школ в США и в Шотландии [Flowerday, Schraw, 2000; Moore, 2022], выражают определенные опасения относительно последствий предоставления школьникам голоса и выбора. С другой стороны, учителя считают возможным учет пожеланий учащихся и обсуждение с ними содержания уроков в старших классах, что также ценно для ПО, согласно результатам исследований [Netcoh, 2017; Bray, McClaskey, 2014].

Высказывая определенные опасения по поводу самой концепции «голос и выбор» и ее реализации, учителя в то же время, по их словам, положительно относятся к учету пожеланий и мнений учеников (голос) и обсуждению содержания занятий (выбор), что вполне соответствует результатам других исследований мнений педагогов [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015]. Налицо противоречие между отмеченной информантами ценностью концепции «голос и выбор» для образовательного процесса, которая состоит, в частности, в стимулировании автономности, интереса и любопытства, мотивации и креативности учащихся, и ее фактическим применением в педагогической практике. С нашей точки зрения, это противоречие может быть связано с отсутствием в представлениях учителя о ПО определенности относительно «объемов» голоса и выбора, который они могут предоставить учащимся. Опрошенные нами учителя по-разному воспринимали формулировку «обсуждение содержания с учениками». В большинстве случаев ее интерпретировали как относящуюся не к возможности выбора. Однако в некоторых высказываниях мы обнаружили два типа выбора: организационный (правила взаимодействия учащегося с учителем в классе) и когнитивный выбор (свобода в выражении собственного мнения) [Netcoh, 2017]. Следовательно, в выборке представлены учителя, придерживающиеся разных взглядов на объем выбора, который может быть предоставлен учащемуся в образовательном процессе. Вторая причина обнаруженного противоречия может состоять в нехватке знаний и навыков организации совместной работы учителя и обучающегося [Lundy, 2007], особенно применительно к учащимся 5-го класса — детям в возрасте 10–11 лет.

Выявленные по результатам применения метода оценки убеждений по отношению к преподаванию (NorBa) конструктив-

стские убеждения учителей оказались не связаны с предоставлением учащимся возможности выражать свое мнение и выбирать. Мы предполагаем, что отсутствие связи между конструктивистскими убеждениями и конструктивистской педагогической практикой может быть обусловлено возрастом школьников, с которыми работают опрошенные учителя: информанты часто отмечают, что учет пожеланий детей и предоставление им выбора в обучении на этом возрастном этапе они не считают верным решением. Нам представляется, что учителям на данной ступени обучения привычнее применять инструмент «исполнение поставленных задач», при котором педагог передает учащимся необходимое содержание, т.е. осуществляется видимая педагогика по Б. Бернштейну [2008]. Для опрошенных нами учителей возраст школьников и ступень обучения служат критерием для предоставления учащимся права голоса и выбора. Точно так же и американские учителя убеждены, что ученики младшей и средней школы не склонны принимать рациональные решения в образовательном процессе [Flowerday, Schraw, 2000]. При этом некоторые информанты считают целесообразной передачу учащимся контроля над обучением в старших классах.

Среди барьеров, препятствующих предоставлению учащимся права голоса и выбора в обучении, учителя называют характеристики учеников: возраст, недостаток знаний по предмету, а также условия преподавания — численность учеников в классе, учебные программы, специфику предмета. Те же барьеры упоминаются и в других работах, посвященных голосу и выбору учащихся в обучении [Flowerday, Schraw, 2000]. При этом учителя считают уроки литературы более подходящими для передачи контроля ученикам и учета их пожеланий, чем уроки русского языка, для которых характерны структурированность и последовательность тем, необходимость согласования тем урока с учебной программой. В нашем исследовании обнаружены два дополнительных барьера: убежденность некоторых учителей в том, что у учащихся 5-го класса нет желания учиться, и большая численность обучающихся в классе, делающая невозможным принятие во внимание каждого голоса.

Концепция «голос и выбор» — ключевой элемент ПО. Отсутствие учета пожеланий учащегося и предоставления ему выбора характеризует образовательный процесс как «учителецентрический»: педагог принимает все решения сам и не всегда слышит ученика. Судя по результатам нашего исследования, учителя 5-х классов, несмотря на пройденное обучение по интеграции в практику преподавания методологии ПО, не используют приемы предоставления ученикам голоса и выбора. При обучении интеграции ПО на этапе знакомства с методологией представляется важным демонстрировать примеры реализации права голоса и выбора учащихся на практике, например посредством проведе-

ния открытых уроков от коллег, которые успешно персонализируют обучение. Более того, учителям следует иметь в своей практике инструментарий, который позволит проводить мониторинг выбора и голоса учащегося: ведение записей для фиксации мнений и последующего учета, составление профилей обучающихся. Помочь им освоить необходимые навыки может развитие горизонтальных связей и обсуждение с коллегами способов и путей реализации выбора и голоса.

Перспективным направлением изучения рассматриваемой в данной работе проблематики может быть исследование связи объема «голоса», предоставленного обучающимся, с успешностью персонализации обучения, т.е. поиск ответа на вопрос: возможна ли ПО только с учетом пожеланий ученика — «голоса», при отсутствии предоставления выбора в обучении? Важно также оценить особенности предоставления учащимся выбора в обучении при интеграции в школьную практику цифровых образовательных технологий. Представляется целесообразным расширить спектр применяемых методов исследования внедрения ПО за счет проведения наблюдений в классе и интервью с обучающимися для уточнения их представлений о голосе и выборе. Дополнительного исследования требует реализация концепции «голос и выбор» в старших классах, которая, судя по данным нашего исследования, может существенно отличаться от ее использования в средней школе.

5. Ограничения

Исследование имеет некоторые ограничения, которые следует учитывать при интерпретации и использовании его результатов. Во-первых, фактические действия учителя могут не совпадать с описанными в ходе интервью педагогическими практиками. Во-вторых, исследование проводилось в особый для школьного образования период — период пандемии. Образовательный процесс претерпел изменения, в частности произошел переход в онлайн-формат, и педагогические практики могли трансформироваться. В данный период в некоторых школах отмечались нехватка материально-технических ресурсов и недостаток навыков работы с цифровыми ресурсами, как педагоги, так и учащиеся чаще обычного сталкивались со стрессовыми ситуациями.

Приложение

Профиль и социально-демографические характеристика информантов

Номер информанта	Предмет	Тип школы	Год рождения	Опыт работы (лет)	Номер профиля
Учитель 1	Математика	Сельская	1961	36	9
Учитель 2	Русский язык	Городская	1978	20	6
Учитель 3	Русский язык	Городская	1975	22	9

Окончание табл.

Номер информанта	Предмет	Тип школы	Год рождения	Опыт работы (лет)	Номер профиля
Учитель 4	Математика	Городская	1986	12	9
Учитель 5	Русский язык	Городская	1972	26	8
Учитель 6	Русский язык	Городская	1977	24	4
Учитель 7	Математика	Городская	1972	26	9
Учитель 8	Математика	Городская	1988	6	8
Учитель 9	Русский язык	Городская	1957	44	6
Учитель 10	Русский язык	Городская	1983	5	9
Учитель 11	Русский язык	Городская	1958	37	3
Учитель 12	Математика	Сельская	1988	10	6
Учитель 13	Русский язык	Сельская	1971	29	н/д
Учитель 14	Русский язык	Сельская	1980	12	1
Учитель 15	Математика	Сельская	1958	36	7
Учитель 16	Русский язык	Сельская	н/д	31	н/д
Учитель 17	Математика	Сельская	1990	8	н/д
Учитель 18	Математика	Городская	1987	11	н/д
Учитель 19	Русский язык	Сельская	1966	35	9
Учитель 20	Математика	Городская	1984	11	9
Учитель 21	Русский язык	Сельская	1972	27	2
Учитель 22	Русский язык	Городская	1974	5	5
Учитель 23	Русский язык	Сельская	1973	27	5
Учитель 24	Математика	Городская	1961	35	2

Литература

1. Бернштейн Б. (2008) *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса*. М.: Просвещение.
2. Крайнова П.О., Обухов А.С. (2020) Система персонализированного обучения в школьном образовании: проблемы внедрения и адаптации. *Проблемы современного образования*, № 5, сс. 142–152. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-5-142-152>
3. Карданова Е., Пономарева А., Осин Е., Сафуанов И. (2014) Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 44–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
4. Куликова А. (2019) *Методология использования данных международных сравнительных исследований для изучения учительского корпуса России: дис. ... канд. наук об образовании*. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-ispolzovaniya-dannykh-mezhdunarodnykh-sravnitelnykh-issledovaniy-dlya-izucheniy> (дата обращения 24.11.2024).
5. Руссо Ж.-Ж. (1981) Эмиль, или О воспитании. *Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. (ред. Г.Н. Джибладзе)*, М.: Педагогика, т. 1.
6. Сафонова М.А., Сафонов А.А. (2020) Персонализация образования в России. *Педагогика*, № 11, сс. 5–14.
7. Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А. (2020) Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению. *Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов*. М.: Дело, сс. 188–195.

8. Ainscow M., Messiou K. (2017) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
9. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. (2020) Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 322–352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
10. Baroutsis A., McGregor G., Mills M. (2015) Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 24, no 1, pp. 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
11. Bragg S. (2007) 'Student Voice' and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458905>
12. Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
13. Bray B., McClaskey K. (2014) *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.
14. Bunting L., af Segerstad Y.H., Barendregt W. (2021) Swedish Teachers' Views on the Use of Personalised Learning Technologies for Teaching Children Reading in the English Classroom. *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 27, March, Article no 100236. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100236>
15. Burnard P. (1999) Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences. *Nursing and Health Sciences*, vol. 1, no 4, pp. 241–247. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00031.x>
16. Cardno C., Tolmie E., Howse J. (2017) New Spaces — New Pedagogies: Implementing Personalised Learning in Primary School Innovative Learning Environments. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, vol. 32, no 1, pp. 111–124. <http://dx.doi.org/10.21307/jelpp-2017-010>
17. Conner J., Posner M., Nsowaa B. (2022) The Relationship between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *The Urban Review*, vol. 54, pp. 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
18. Courcier I. (2007) Teachers' Perceptions of Personalised Learning. *Evaluation & Research in Education*, vol. 20, no 2, pp. 59–80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
19. Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
20. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer.
21. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
22. Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
23. Duraiappah A., Atteveldt N., Buil J., Singh K., Wu R. (2022) *Summary for Decision Makers, Reimagining Education: The International Science and Evidence Based Education Assessment*. Available at: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F3da077f3-c2ad-41e0-82f9-1bc13811c179_SDM-Finalised.pdf (accessed 27 November 2024).
24. Finneran R., Mayes E., Black R. (2021) Pride and Privilege: The Affective Dissonance of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1876158>

25. Flowerday T., Schraw G. (2000) Teachers' Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 4, pp. 634–645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
26. Gerasimova J., Schevlyagin M. (2021) How Personalized Learning Platforms Could Improve Social-Emotional Skills. Proceedings of the *15th International Technology, Education and Development Conference (online, 2021, March 8–9)*, pp. 10033–10040. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.2097>
27. Hayward G., Hodgson A., Johnson J., Oancea A., Pring R., Spours K., Wilde S., Wright S. (2006) *The Nuffield Review of 14–19 Education & Training: Annual Report 2005–2006*. Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
28. Keddie A. (2015) Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, no 2, pp. 225–244. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977806>
29. Kukulska-Hulme A., Bossu C., Coughlan T., Ferguson R., FitzGerald E. et al. (2021) *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report no 9*. Milton Keynes: Open University.
30. Lepik M., Pipere A. (2011) Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and Practices. *Acta Paedagogica Vilnensia*, vol. 27, pp. 115–123. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.27.2960>
31. Lundy L. (2007) 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, vol. 33, no 6, pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
32. Mayes E. (2020) Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, vol. 61, no 3, pp. 380–397. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1455721>
33. Mitra D. (2018) Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change. *Journal of Educational Administration*, vol. 56, no 5, pp. 473–487. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007>
34. Moore I. (2022) The Effect of Student Voice on the Perception of Student Agency. *International Journal of Educational Research*, vol. 112, no 7, Article no 101923. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
35. Morgan B. (2011) Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in one School. *Research Papers in Education*, vol. 26, no 4, pp. 445–467. <https://doi.org/10.1080/02671520903330992>
36. Morgan D.L. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
37. Murphy M., Redding S., Twyman J. (eds) (2016) *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing; Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University.
38. Netcoh S. (2017) Balancing Freedom and Limitations: A Case Study of Choice Provision in a Personalized Learning Class. *Teaching and Teacher Education*, vol. 66, August, pp. 383–392. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
39. Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L. (2015) *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365>
40. Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L., Pane J. (2017) *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2042>
41. Parasuraman A., Colby C.L. (2015) An Updated and Streamlined Technology Readiness Index: TRI 2.0. *Journal of Service Research*, vol. 18, no 1, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094670514539730>
42. Pearce T.C., Wood B.E. (2019) Education for Transformation: An Evaluative Framework to Guide Student Voice Work in Schools. *Critical Studies in Education*, vol. 60, no 1, pp. 113–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>

43. Perry-Hazan L. (2019) Conceptualising Conflicts between Student Participation and Other Rights and Interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 42, no 2, pp. 184–198. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324>
44. Pérez-Expósito L. (2015) Scope and Quality of Student Participation in School: Towards an Analytical Framework for Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 20, no 3, pp. 346–374. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
45. Robinson C., Sebba J. (2010) Personalising Learning through the Use of Technology. *Computers & Education*, vol. 54, no 3, pp. 767–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.021>
46. Robinson C., Taylor C. (2013) Student Voice as a Contested Practice: Power and Participation in Two Student Voice Projects. *Improving Schools*, vol. 16, no 1, pp. 32–46. <https://doi.org/10.1177/1365480212469713>
47. Rogers C.R. (1983) “As a Teacher, Can I Be Myself?” *Freedom to Learn for the 80’s*. Columbus, OH: C.E. Merrill Pub. Co.
48. Rudduck J. (2007) Student Voice, Student Engagement, and School Reform. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (ed. D. Thiessen, A. Cook-Sather), Dordrecht: Springer, pp. 587–610. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2>
49. Skerritt C., Brown M., O’Hara J. (2023) Student Voice and Classroom Practice: How Students Are Consulted in Contexts without Traditions of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 5, pp. 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
50. Skerritt C., O’Hara J., Brown M., McNamara G., O’Brein Sh. (2022) Student Voice and the School Hierarchy: The Disconnect between Senior Leaders and Teachers. *Oxford Review of Education*, vol. 48, no 5, pp. 606–621. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003189>
51. Shchevliagin M. (2022) Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling. *Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference (online, 2022, March 7–8)*, pp. 6967–6977. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1765>
52. Shchevliagin M., Koroleva D. (2024) Four Scenarios of Personalized Learning Integration Mediated by a Digital Platform. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 25, no 2, pp. 76–95. <https://doi.org/10.17718/tojde.1267577>
53. Steiner E., Hamilton L., Stelitano L., Rudnick M. (2017) *Designing Innovative High Schools: Implementation of the Opportunity by Design Initiative after Two Years*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr2005>
54. Vermette L., McGrenere J., Birge C., Kelly A., Chilana P.K. (2019) Freedom to Personalize My Digital Classroom. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Glasgow, 2019, May 4–9)*, Paper no 18. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300548>
55. Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123540-en>
56. Walkington C., Bernacki M.L. (2020) Appraising Research on Personalized Learning: Definitions, Theoretical Alignment, Advancements, and Future Directions. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 235–252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
57. Williams J.D., Wallace T.L., Sung H.C. (2016) Providing Choice in Middle Grade Classrooms: An Exploratory Study of Enactment Variability and Student Reflection. *Journal of Early Adolescence*, vol. 36, no 4, pp. 527–550. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431615570057>
58. Young Digital Planet (2015) *The Book of Trends in Education 2.0*. Gdynia: Sanoma.

References

- Ainscow M., Messiou K. (2017) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. (2020) Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 322–352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Baroutsis A., McGregor G., Mills M. (2015) Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 24, no 1, pp. 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bernstein B. (2008) *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Bragg S. (2007) 'Student Voice' and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray B., McClaskey K. (2014) *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.
- Bunting L., af Segerstad Y.H., Barendregt W. (2021) Swedish Teachers' Views on the Use of Personalised Learning Technologies for Teaching Children Reading in the English Classroom. *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 27, March, Article no 100236. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100236>
- Burnard P. (1999) Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences. *Nursing and Health Sciences*, vol. 1, no 4, pp. 241–247. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00031.x>
- Cardno C., Tolmie E., Howse J. (2017) New Spaces — New Pedagogies: Implementing Personalised Learning in Primary School Innovative Learning Environments. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, vol. 32, no 1, pp. 111–124. <http://dx.doi.org/10.21307/jelpp-2017-010>
- Conner J., Posner M., Nsowaa B. (2022) The Relationship between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *The Urban Review*, vol. 54, pp. 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
- Courcier I. (2007) Teachers' Perceptions of Personalised Learning. *Evaluation & Research in Education*, vol. 20, no 2, pp. 59–80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
- Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Duraiappah A., Atteveldt N., Buil J., Singh K., Wu R. (2022) *Summary for Decision Makers, Reimagining Education: The International Science and Evidence Based Education Assessment*. Available at: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F3da077f3-c2ad-41e0-82f9-1bc13811c179_SDM-Finalised.pdf (accessed 27 November 2024).
- Finneran R., Mayes E., Black R. (2021) Pride and Privilege: The Affective Dissonance of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1876158>

- Flowerday T., Schraw G. (2000) Teachers' Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 4, pp. 634–645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Gerasimova J., Schevlyagin M. (2021) How Personalized Learning Platforms Could Improve Social-Emotional Skills. Proceedings of the *15th International Technology, Education and Development Conference (online, 2021, March 8–9)*, pp. 10033–10040. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.2097>
- Hayward G., Hodgson A., Johnson J., Oancea A., Pring R., Spours K., Wilde S., Wright S. (2006) *The Nuffield Review of 14–19 Education & Training: Annual Report 2005–2006*. Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
- Kardanova E., Ponomareva A., Osin E., Safuanov I. (2014) A Comparative Study of Mathematics Teachers' Beliefs and Practices in Russia, Estonia, and Latvia. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 44–81 (In Russian). <https://doi.10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
- Keddie A. (2015) Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, no 2, pp. 225–244. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977806>
- Khavenson T., Gizatullin M. (2020) Digital Technology Readiness of Teachers: Approaches to Measuring. *Trends in the Development of Education. The Effectiveness of Educational Institutions*. Moscow: Delo, pp. 188–195 (In Russian).
- Kraynova P.O., Obukhov A.S. (2020) The System of Personalized Instruction in School Education: Problems of Implementation and Adaptation. *Problems of Modern Education*, no 5, pp. 142–152 (In Russian). <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-5-142-152>
- Kukulska-Hulme A., Bossu C., Coughlan T., Ferguson R., FitzGerald E. et al. (2021) *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report no 9*. Milton Keynes: Open University.
- Kulikova A. (2019) *Methodology of Data Preparation and Data Analysis for International Comparative Studies Aimed at the Research of Russian Teachers* (PhD Thesis), Moscow: HSE (In Russian). Available at: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-ispolzovaniya-dannykh-mezhdunarodnykh-sravnitelnykh-issledovaniy-dlya-izucheniya> (accessed 24 November 2024).
- Lundy L. (2007) 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, vol. 33, no 6, pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lepik M., Pipere A. (2011) Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and Practices. *Acta Paedagogica Vilnensia*, vol. 27, pp. 115–123. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.27.2960>
- Mayes E. (2020) Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, vol. 61, no 3, pp. 380–397. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1455721>
- Mitra D. (2018) Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change. *Journal of Educational Administration*, vol. 56, no 5, pp. 473–487. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007>
- Moore I. (2022) The Effect of Student Voice on the Perception of Student Agency. *International Journal of Educational Research*, vol. 112, no 7, Article no 101923. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
- Morgan B. (2011) Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in one School. *Research Papers in Education*, vol. 26, no 4, pp. 445–467. <https://doi.org/10.1080/02671520903330992>
- Morgan D.L. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Murphy M., Redding S., Twyman J. (eds) (2016) *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing; Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University.

- Netcoh S. (2017) Balancing Freedom and Limitations: A Case Study of Choice Provision in a Personalized Learning Class. *Teaching and Teacher Education*, vol. 66, August, pp. 383–392. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
- Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L. (2015) *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365>
- Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L., Pane J. (2017) *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2042>
- Parasuraman A., Colby C.L. (2015) An Updated and Streamlined Technology Readiness Index: TRI 2.0. *Journal of Service Research*, vol. 18, no 1, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094670514539730>
- Pearce T.C., Wood B.E. (2019) Education for Transformation: An Evaluative Framework to Guide Student Voice Work in Schools. *Critical Studies in Education*, vol. 60, no 1, pp. 113–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pérez-Expósito L. (2015) Scope and Quality of Student Participation in School: Towards an Analytical Framework for Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 20, no 3, pp. 346–374. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
- Perry-Hazan L. (2019) Conceptualising Conflicts between Student Participation and Other Rights and Interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 42, no 2, pp. 184–198. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324>
- Robinson C., Sebba J. (2010) Personalising Learning through the Use of Technology. *Computers & Education*, vol. 54, no 3, pp. 767–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.021>
- Robinson C., Taylor C. (2013) Student Voice as a Contested Practice: Power and Participation in Two Student Voice Projects. *Improving Schools*, vol. 16, no 1, pp. 32–46. <https://doi.org/10.1177/1365480212469713>
- Rogers C.R. (1983) “As a Teacher, Can I Be Myself?” *Freedom to Learn for the 80’s*. Columbus, OH: C.E. Merrill Pub. Co.
- Rousseau J.J. (1981) *Emile, or On Education*. *Rousseau J.J. Pedagogical essays: In 2 vols* (ed. G.N. Djibladze), Moscow: Pedagogika, vol. 1 (In Russian).
- Rudduck J. (2007) Student Voice, Student Engagement, and School Reform. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (eds D. Thiessen, A. Cook-Sather), Dordrecht: Springer, pp. 587–610. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2>
- Safonova M.A., Safonov A.A. (2020) Personalised Learning in Russia. *Pedagogics*, no 11, pp. 5–14 (In Russian).
- Skerritt C., Brown M., O’Hara J. (2023) Student Voice and Classroom Practice: How Students Are Consulted in Contexts without Traditions of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 5, pp. 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Skerritt C., O’Hara J., Brown M., McNamara G., O’Brein Sh. (2022) Student Voice and the School Hierarchy: The Disconnect between Senior Leaders and Teachers. *Oxford Review of Education*, vol. 48, no 5, pp. 606–621. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003189>
- Shchevliagin M. (2022) Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling. *Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference (online, 2022, March 7–8)*, pp. 6967–6977. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1765>
- Shchevliagin M., Koroleva D. (2024) Four Scenarios of Personalized Learning Integration Mediated by a Digital Platform. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 25, no 2, pp. 76–95. <https://doi.org/10.17718/tojde.1267577>

- Steiner E., Hamilton L., Stelitano L., Rudnick M. (2017) *Designing Innovative High Schools: Implementation of the Opportunity by Design Initiative after Two Years*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr2005>
- Vermette L., McGrenere J., Birge C., Kelly A., Chilana P.K. (2019) Freedom to Personalize My Digital Classroom. Proceedings of the *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Glasgow, 2019, May 4–9)*, Paper no 18. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300548>
- Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Walkington C., Bernacki M.L. (2020) Appraising Research on Personalized Learning: Definitions, Theoretical Alignment, Advancements, and Future Directions. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 235–252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
- Williams J.D., Wallace T.L., Sung H.C. (2016) Providing Choice in Middle Grade Classrooms: An Exploratory Study of Enactment Variability and Student Reflection. *Journal of Early Adolescence*, vol. 36, no 4, pp. 527–550. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431615570057>
- Young Digital Planet (2015) *The Book of Trends in Education 2.0*. Gdynia: Sanoma.