

Что стоит за поддерживающим автономию и контролирующим стилями преподавания у учителей

Тамара Гордеева, Олег Сычев

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2024 г.

Гордеева Тамара Олеговна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований. Адрес: 125009 Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: tamgordeeva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678> (контактное лицо для переписки)

Сычев Олег Анатольевич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Бийского филиала, Алтайский государственный педагогический университет; доцент кафедры психотерапии качества жизни, Московский институт психоанализа. E-mail: osn1@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Аннотация

Почему многие учителя стихийно склонны использовать мотивирующие учащихся стили преподавания, в то время как другие тяготеют к демотивирующим? Исследования поддержки автономии как педагогического стиля уже имеют продолжительную традицию, подтверждены позитивные последствия применения такого стиля взаимодействия для мотивации учащихся, а также их успешности и психологического благополучия. С опорой на современные представления о мотивации — теорию самодетерминации, теорию самоэффективности и концепцию имплицитных теорий интеллекта — выдвинуты гипотезы о роли трех типов переменных как факторов предпочтения учителем того или иного стиля преподавания и взаимодействия с учениками.

Проведено исследование с целью выявить личностные и мотивационные факторы, значимые с точки зрения использования учителями четырех стилей взаимодействия с учащимися — поддерживающего автономию, структурирующего, хаотического и контролирующего. Анализировалась связь предпочтения учителем того или иного стиля с характером его профессиональной мотивации, верой в собственный потенциал и представлениями о возможностях развития интеллекта. Выборку составили учителя начальной школы и учителя-предметники ($N = 391$). С помощью структурного моделирования показана существенная роль качества мотивации педагогов, а также их самоэффективности и избыточной теории интеллекта в предпочтении ими поддерживающего автономию и структурирующего стилей взаимодействия. С другой стороны, выяснилось, что за хаотическим и контролирующим стилями стоят мотивация вынужденного занятия преподаванием и представления о фиксированности интеллекта. Полученные результаты могут быть использованы в прогнозировании эффективности преподавательской деятельности, а также при разработке рекомендаций и интервенций, направленных на повышение квалификации учителей, обучение их эффективным стилям взаимодействия с учащимися и поддержке продуктивной мотивации.

- Ключевые слова** стили преподавания, поддержка автономии, структурирующий стиль взаимодействия, контролирующий стиль взаимодействия, хаотический стиль взаимодействия, учителя, самооффективность, имплицитные теории интеллекта, автономная мотивация, контролируемая мотивация
- Для цитирования** Гордеева Т.О., Сычев О.А. (2025) Что стоит за поддерживающим автономию и контролирующим стилями преподавания у учителей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 90–116. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21425>

What Are the Antecedents of Autonomy Supportive and Controlling Teaching Styles?

Tamara Gordeeva, Oleg Sychev

Tamara O. Gordeeva — Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research. Address: 11/9 Mokhovaya St., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: tamgordeeva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678> (corresponding author)

Oleg A. Sychev — Candidate of Sciences in Psychology, Senior Researcher at the Biysk branch, Altai State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Quality of Life Psychotherapy, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: osn1@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>

Abstract Why do many teachers spontaneously tend to use motivating teaching styles, while others tend to use demotivating ones, what is behind them? Previous studies have examined the autonomy supportive style in sufficient detail, showing its positive consequences for student motivation, as well as their academic achievement and well-being. Based on theories of motivation (self-determination theory, self-efficacy theory and implicit theories of intelligence), hypotheses are put forward about the role of three types of motivational variables in the teacher's preference for different types of interaction. This study was conducted to determine what stands behind the use of four teaching styles ($N=391$, teachers from primary and secondary schools in Russia) — autonomy support, structure, chaos and control, how they are related to the quality of their professional motivation, self-efficacy, and implicit theories of intelligence. Using structural equation modeling, the importance of autonomous motivation, as well as self-efficacy and incremental theory of intelligence in the preference for autonomy support and structuring teaching styles is shown. On the other hand, it is shown that controlled motivation and entity theory of intelligence lie behind the chaotic and controlling teaching styles. The results obtained are useful for predicting the effectiveness of teaching, as well as for developing recommendations and interventions aimed at improving teachers' interaction style, and supporting students' autonomous motivation.

Keywords teaching styles, autonomy support, structure, control, chaos, teachers, self-efficacy, implicit theories of intelligence, autonomous motivation, controlled motivation

For citing Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2025) What Are the Antecedents of Autonomy Supportive and Controlling Teaching Styles. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 90–116 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21425>

Одно из ключевых направлений в исследованиях образования — выявление факторов, способных оказывать позитивное или негативное влияние на учебную мотивацию и академические достижения школьников. Критически важная роль в формировании мотивации учащихся и улучшении результатов обучения принадлежит учителю, в частности уровню его квалификации [Барбер, Муршед, 2008]. Высокий уровень квалификации учителей в лучших образовательных системах мира достигается путем отбора лучших учителей, т.е. наиболее подготовленных и мотивированных. Доказано, что качество мотивации школьников определяет уровень их академических достижений [Howard et al., 2021], а сама мотивация во многом зависит от стиля общения педагогов с учащимися [Гордеева, Сычев, 2024а; Aelterman et al., 2019; Bureau et al., 2022; Gordeeva et al., 2024]. Задача определить особенности педагогических стилей, эффективных с точки зрения поддержки мотивации у школьников, приобрела особую актуальность в последние годы, поскольку исследования констатируют снижение учебной мотивации у современных учащихся [Гордеева, Сычев, Сухановская, 2022].

Стили педагогической деятельности и характер взаимодействия учителей с учащимися на протяжении последних десятилетий неоднократно становились предметом психолого-педагогических и педагогических работ (например, [Кан-Калик, Никандров, 1990]). Однако созданным классификациям педагогических стилей не хватало либо теоретических оснований, либо убедительных эмпирических данных, которые раскрывали бы вероятные последствия их применения как для самих учителей, так и для учащихся — для их мотивации, достижений и благополучия. Также отсутствовали валидные и надежные методики диагностики стилей преподавания, которые бы соответствовали современным критериям в психодиагностике.

Перспективной с точки зрения создания классификации педагогических стилей представляется модель, состоящая из четырех основных стилей взаимодействия: двух мотивирующих (поддержка автономии и структура) и двух демотивирующих (контроль и хаос), каждый из которых подразделяется на два подтипа [Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2021]. Этой модели мы и будем придерживаться. Ее теоретическим основанием является теория самодетерминации — современный подход к изучению учебной мотивации, ее источников и стратегий ее поддержки, получивший надежную эмпирическую поддержку и широкое применение в практике образования [Guay, 2022; Reeve, Cheon, 2021]. Эмпирическую основу модели составляют психолого-педагогические исследования отдельных составляющих выделенных стилей, и прежде всего стиля поддержки автономии. Под мотивирующим стилем взаимодействия понимаются практики и действия

учителя, направленные на поддержку мотивации учащегося: используемые учителем способы побуждения ребенка к учебной деятельности, обратной связи по ее результатам, как успешным, так и неуспешным, реакции на нежелание ученика работать и на его негативные чувства.

В основании данной классификации стилей лежит такая характеристика деятельности учителя, как поддержка им в ходе взаимодействия с учениками их психологических потребностей в автономии и компетентности, которые являются ключевыми условиями формирования внутренней мотивации к обучению и обеспечения благополучия субъекта деятельности. Для оценки этих стилей созданы надежные инструменты [Aelterman et al., 2019; Vermote et al., 2020; Гордеева, Сычев, 2021], что сделало возможным проведение исследований стилей взаимодействия учителей, их последствий и источников. Стиль взаимодействия может оцениваться как учителем, так и его учениками. На рис. 1 представлены основные стили взаимодействия учителей с учениками.

Рис. 1. Круговая модель стилей преподавания



1. Характерные для учителей стили взаимодействия с учениками и их последствия

При *поддерживающем автономию* стиле взаимодействия учитель стремится понять интересы и предпочтения учащихся, чтобы поддержать их активную включенность в учебный процесс; он объясняет основания своих требований, использует в речи приглашающие формулировки («вы можете / мы можем») и избегает контролирующих («ты должен», «вы обязаны делать, что (как) я сказала»), предлагает возможности выбора (задач, уровня их

трудности, подходов к их решению), признает негативные чувства, возникающие по ходу освоения учебного материала, если оно вызывает трудности. Эти действия учителя способствуют удовлетворению базовой потребности учащихся в автономии, т.е. желания быть источником и субъектом собственной деятельности [Reeve, Cheon, 2021].

При выраженном *контролирующем стиле* взаимодействия возникает фрустрация потребности ребенка в автономии: учащийся чувствует себя не субъектом, а объектом внешних воздействий, потому что учитель ригидно действует в соответствии с собственными планами и ожиданиями, контролируя учащихся и оказывая на них давление, принуждая их думать и действовать определенным «правильным» образом. Давление может быть как поведенческим (угрозы, разные виды наказаний и наград), так и психологическим, включающим манипуляции, игру на чувствах стыда или вины («Как тебе не стыдно!»). Контролирующий стиль взаимодействия — это вариант выделяемого во многих классификациях, начиная с К. Левина, авторитарного/директивного стиля, в рамках которого ученикам предписывается, что им следует делать, думать и чувствовать, независимо от их собственных предпочтений; сам же учитель ценит в первую очередь послушание и подчинение, использует оценки и похвалу как средство контроля, действуя «кнутом и пряником», наградами и критикой [Aelterman et al., 2019]. В исторической перспективе контролирующий стиль становится постепенно все менее востребованным, и в современных образовательных и воспитательных средах он проявляется не так ярко, как в те периоды развития общества, когда телесные наказания и прилюдное унижение непослушного ученика считались нормой.

К ключевым особенностям *структурирующего стиля* относятся четкое обозначение учителем его ожиданий относительно желательного поведения и результатов деятельности ученика, исчерпывающие объяснения, как именно нужно действовать для их достижения, конструктивная обратная связь в процессе и по результатам деятельности, представление критериев оценки результатов. Этот стиль способствует поддержанию потребности в компетентности, выступающей, как и автономия, источником внутренней мотивации [Ryan, Deci, 2017; Гордеева, 2015].

Учителя с *хаотически-попустительским стилем* взаимодействия фрустрируют у ученика переживание компетентности, выдвигая нечеткие, непоследовательные, противоречивые требования, не предоставляя необходимой помощи и обратной связи, нередко занимая позицию наблюдателя. Такое поведение учителя не дает учащимся возможности понять, что нужно делать, как развивать свою компетентность и сохранять уверенность в своих силах. Хаотический стиль взаимодействия у учителей наиме-

нее исследован, и его изучение составляет одно из направлений дальнейшей работы над типологией стилей взаимодействия в обучении.

В результате сопоставления оценок стилей взаимодействия, полученных от самого учителя и от школьников, которые у него учатся, установлено, что согласованность таких оценок максимальна относительно поддерживающего автономию стиля, умеренна в случае контролирующего и структурирующего стилей и отсутствует для хаотического стиля. То есть учителя не согласны со школьниками, оценивающими их стиль взаимодействия как хаотический, хотя иногда сами находят его у себя [Aelterman et al., 2019]. Кроме того, учителя значимо чаще оценивали себя как поддерживающих автономию и структуру и значимо реже — как использующих хаотический и контролирующий стили, чем это виделось их ученикам. При этом поддерживающий автономию и структурирующий мотивирующие стили оказались достаточно тесно связанными. И так же тесно связаны друг с другом хаотический и контролирующий стили взаимодействия.

Учащиеся, оценивающие своего учителя как практикующего поддерживающий автономию и структурирующий стили преподавания, проявляют более сильную автономную мотивацию к изучению предмета, который преподает данный учитель, они склонны к осуществлению учебной саморегуляции, для них характерны более глубокие стратегии учения — планирование действий, мониторинг результатов, настойчивость в достижении целей. В целом эти ученики выше оценивали своего учителя и его манеру преподавания, были готовы рекомендовать его другим и продолжать обучение в его классе на следующий год. У тех учащихся, которые оценивали своего учителя как склонного к проявлению контролирующего и/или хаотического стиля, обнаружена преимущественно контролируемая учебная мотивация и амотивация. Они не были готовы рекомендовать своего учителя другим и продолжать обучение у него [ibid.]. Эти результаты представляют существенный интерес, поскольку исследования систематически показывают, что выраженная внутренняя и низкая контролируемая мотивация по предмету надежно связаны с учебными достижениями школьников [Howard et al., 2021].

В рассмотренных выше исследованиях стили взаимодействия учителей с учащимися оценивались с помощью методики *Situations-in-School*, эта методика адаптирована для использования на русском языке [Гордеева, Сычев, 2021]. Полученные данные согласуются с результатами исследования отдельных стилей и их составляющих, прежде всего поддержки учителем автономии учеников. В частности, показано, что воспринимаемая учащимися поддержка их автономии со стороны учителя тесно связана с внутренней мотивацией, настойчивостью, более глубокими стра-

тегиями обучения, удовлетворенностью базовых психологических потребностей учащихся и позитивными эмоциями (см., например, [Kaap-Deeder van der et al., 2017], метаанализ [Bureau et al., 2022]). На российских выборках школьников также обнаружены позитивные эффекты поддержки учителем автономии учащихся для формирования у них внутренней учебной мотивации и различных показателей благополучия учащихся, включая самоуважение [Chirkov, Ryan, 2001]. По данным целого ряда исследований, структурирующий стиль преподавания связан и является причиной ряда позитивных результатов (см. метаанализ [Patall et al., 2023]), включая высокую вовлеченность школьников на уроке (когнитивную, эмоциональную и поведенческую), их уверенность в собственной компетентности, академические достижения, а также повышение уровня саморегуляции и показателей психологического благополучия. Напротив, воспринимаемый контроль со стороны учителя связан с широким спектром негативных последствий для учащихся, включая амотивацию, внешнюю мотивацию, снижение академических достижений, состояния тревоги, гнева, реакции неповиновения и сопротивления учителю [Haerens et al., 2015].

Поддерживающий автономию и структурирующий стили преподавания приносят пользу не только ученикам, но и самим учителям, препятствуя профессиональному выгоранию и деперсонализации [Aelterman et al., 2019]. Напротив, хаотический и контролирующий стили связаны с повышенной вероятностью выгорания и деперсонализации у учителей.

Таким образом, выделенные стили взаимодействия учителя с учениками в разной мере поддерживают или фрустрируют потребности учащихся в автономии и компетентности: поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия являются мотивирующими, а контролирующий и хаотический, напротив, демотивирующими и связанными с показателями негативного функционирования как у самих учителей, так и у школьников.

2. Внутренние предикторы стилей преподавания

Учитывая доказанную значимость четырех стилей взаимодействия учителей с учениками как фактора мотивации, достижений и благополучия учащихся, а также фактора предотвращения профессионального выгорания у учителей, важно определить, какие личностные черты и характеристики мотивации учителя могут служить предикторами того или иного стиля взаимодействия и, соответственно, как можно поддержать наиболее продуктивные из них.

2.1. Личность и стиль взаимодействия

Нам удалось найти лишь единичные исследования, эмпирически подтверждающие значимость личностных переменных как предиктора стиля взаимодействия у учителя. В частности, установ-

лено, что поддерживающий автономию стиль взаимодействия связан с открытостью к опыту и доброжелательностью, а склонность к личностному росту выступает предиктором его использования в долговременной перспективе, при этом контролирующий стиль взаимодействия связан с авторитаризмом как личностной чертой [Reeve, Jang, Jang, 2018]. В ходе исследования всех четырех стилей с помощью общих линейных моделей и структурного моделирования выявлено, что наиболее важными характеристиками личностного потенциала (по Д.А. Леонтьеву), вносящими независимый вклад в стили взаимодействия, выступают ответственность, жизнестойкость и системная рефлексия учителей. Школьные учителя с высокими показателями этих характеристик личностной зрелости склонны использовать более конструктивные стили взаимодействия с учащимися (поддерживающий автономию и структурирующий), обеспечивая их ясными представлениями о правилах выполнения заданий и структуре материала, предлагая выбор и объясняя значимость определенной задачи, в то время как учителя со сниженными показателями этих характеристик склонны к использованию контролирующего и хаотического стилей [Гордеева, Сычев, 2024b].

2.2. Мотивационные источники стилей взаимодействия

Основанием для выделения мотивационных источников стиля взаимодействия в данном исследовании являются три базовые теории мотивации, раскрывающие источники эффективности деятельности, в том числе преподавательской: теория самодетерминации [Ryan, Deci, 2017], теория самоэффективности [Bandura, 1997] и концепция имплицитных теорий интеллекта [Dweck, 2000]. Концепция К. Дузк в последние годы подвергалась критике на основании серии метаанализов, показавших, что непосредственные связи между двумя типами представлений о природе интеллекта и академическими достижениями являются очень слабыми [Sisk et al., 2018]. Тем не менее мы используем данную концепцию в нашем исследовании, учитывая, что она предполагает главным образом не прямую связь достижений с представлениями о природе интеллекта, а опосредованную мотивационными переменными, такими, например, как типы целей [Burnette et al., 2013].

2.3. Качество мотивации

«Почему я учу детей?» — важный вопрос, ответы на который характеризуют качество мотивации учителя. В рамках теории самодетерминации оцениваются в первую очередь два характерных типа ответов: «Мне нравится это делать, и я вижу в этом смысл» (автономная мотивация) и «Я должен это делать, меня вынуждают обстоятельства / требуют другие люди (начальник)» (контролируемая мотивация). Большинство исследований посвящено

мотивационным источникам поддержки автономии. Метаанализ данных, полученных на материале 102 выборок, показал, что автономная мотивация у учителей позитивно связана со склонностью поддерживать автономию учащихся, а также с общим благополучием, удовлетворенностью работой и негативно — с выгоранием и стрессом. Напротив, контролируемая мотивация связана с редким обращением к стратегиям поддержки автономии, а также со стрессом у учителей [Slemp, Field, Cho, 2020]. Анализ использования всех четырех стилей взаимодействия на выборке бельгийских учителей показал, что автономный и структурирующий стили взаимодействия связаны с автономной мотивацией, в то время как хаотический и контролирующий стили — с высоким уровнем контролируемой мотивации [Aelterman et al., 2019]. Мы ожидаем воспроизвести эти данные на российской выборке учителей.

2.4. ИмPLICITНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Концепция имплицитных теорий интеллекта [Dweck, 2000; Дуэк, 2024] предполагает, что учителя могут придерживаться данности теории, рассматривая интеллект как врожденную, скорее стабильную, фиксированную черту, которую невозможно изменить, или так называемой прибыльной теории, согласно которой интеллект можно изменить в результате обучения и усилий. Результаты исследований свидетельствуют о значимой роли имплицитных теорий интеллекта учителя в формировании его установок относительно преподавания. Представления о фиксированности интеллекта связаны с использованием учителем личностной похвалы и социальных сравнений [Jonsson et al., 2012]. По данным наблюдений, которые проводились на уроках учителей начальной школы, те из них, кто считает интеллект скорее неизменной характеристикой, чаще используют на уроке оценивание, критику и оказывают учащимся меньше поддержки, реже предоставляют им выбор [Stipek et al., 2001], слабо вовлекаются в диалог, не склонны учитывать точку зрения учащихся, проявлять эмпатию [Leroy et al., 2007]. При этом прибыльная теория интеллекта вносит вклад в формирование поддерживающего автономию образовательного климата, причем эта связь опосредована самоэффективностью учителя [Ibid.].

На выборке преподавателей вузов показано, что представления об изменчивости интеллекта выступают предиктором использования структурирующего стиля взаимодействия со студентами; напротив, убежденность в том, что интеллект — фиксированная характеристика, связана с использованием контролирующего и хаотического стилей, а также с меньшей вероятностью применения поддерживающего автономию стиля взаимодействия [Vermote et al., 2020]. Однако в целом связь приверженности прибыльной теории интеллекта со стилем преподавания оказалась

слабозначимой, что, возможно, обусловлено спецификой выборки, состоявшей из взрослых, сложившихся студентов.

2.5. Самоэффективность

Под самоэффективностью понимается вера субъекта в свою способность осуществить поведение, необходимое для достижения в деятельности ожидаемых результатов [Bandura, 1997]. Согласно А. Бандуре, самоэффективность — это не личностная черта, она всегда соотносится с конкретной деятельностью и, соответственно, предсказывает успешность именно в этом виде деятельности. Исследования показывают, что педагогическая самоэффективность связана с ответственностью, вовлеченностью в работу и практиками мастерства, включающими признание индивидуального прогресса учащихся, высокое качество преподавания и управления классом [Holzberger, Philipp, Kunter, 2013; Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998]. Поэтому есть основания предполагать, что самоэффективность может быть предиктором использования поддерживающего автономию и структурирующего стилей и неиспользования контролирующего и хаотического стилей.

На стиль взаимодействия с учениками и на установки учителя может оказывать влияние культура, сложившаяся в социуме. Так, учителя в коллективистских культурах более склонны, по сравнению с их коллегами, принадлежащими к сообществам, в которых господствует индивидуалистическая культура, использовать контролирующий стиль взаимодействия, верить в его эффективность и рассматривать его как нормативную практику в рамках своей культуры [Reeve et al., 2014]. Культурная универсальность роли имплицитных теорий интеллекта и их вклада в мотивацию и успешность деятельности также подвергается сомнению на том основании, что в некоторых культурах и отдельных регионах мира не удается обнаружить ожидаемых связей и даже обнаруживаются обратные [Costa, Faria, 2018]. Несогласованность результатов исследований, проведенных в разных странах, может быть обусловлена, в частности, тем, что усилия и настойчивость, которые воспринимаются как главное достоинство учеников в одних культурах, например в Китае, в других культурах, в частности в США, расцениваются как имплицитный показатель недостатка способностей [Ли, 2015].

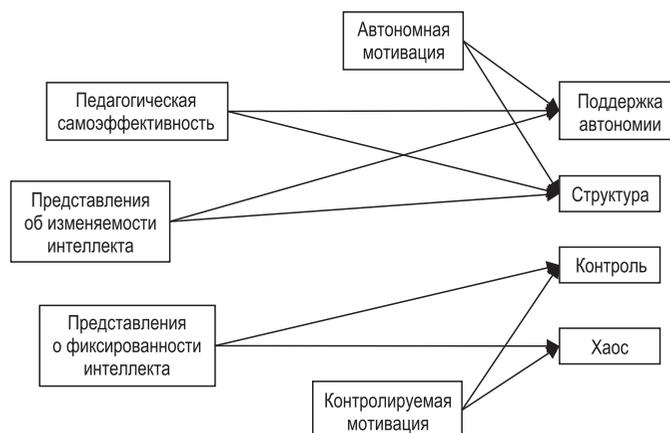
3. Гипотеза исследования

Таким образом, представленный анализ исследований показывает, что эмпирические данные относительно мотивационных предикторов поддерживающего автономию, структурирующего, хаотического и контролирующего стилей взаимодействия у учителей только начинают появляться и, во-первых, характери-

зуются разрозненностью (проверяются отдельные переменные, а не система мотивационных факторов), а во-вторых, касаются преимущественно поддерживающего автономию стиля взаимодействия. Однако для понимания личностно-мотивационных ресурсов, обеспечивающих эффективные стили взаимодействия учителей с учащимися, важно знать, как связаны наиболее существенные характеристики профессиональной мотивации учителей и их представления об интеллекте и собственном потенциале со стилем взаимодействия с учащимися. Комплексной модели, которая интегрировала бы эти характеристики в единое целое и показывала относительный вклад каждой из них, а также взаимодействия между ними, до сих пор не существует.

Наше исследование во многом продолжает работу бельгийских психологов образования [Vermote et al., 2020], которые изучали независимый вклад мотивации и имплицитных теорий интеллекта в формирование стилей взаимодействия со студентами у преподавателей вузов. Однако, в отличие от этой работы, на выборке российских учителей мы рассматриваем связи мотивационных переменных системно, с включением педагогической самооффективности как важного предиктора эффективности деятельности. Кроме того, опираясь на данные о роли стажа [Lego et al., 2007; Кузьмина, Корешникова, Енчикова, 2018], мы включили в нашу гипотетическую модель предикторов стиля взаимодействия стаж педагогов, а также уровень обучения, на котором они работают, — младшая или средняя школа.

Рис. 2. Теоретическая модель связей между представлениями о природе интеллекта, педагогической самооффективностью, мотивацией и стилями преподавания



Примечание: Стрелки указывают на ожидаемые прямые связи. Контролируемые переменные – стаж и уровень обучения – опущены для упрощения рисунка.

В соответствии с рассмотренными выше теориями и ранее проведенными исследованиями мы сформулировали гипотезу данного исследования: внутренняя и автономная мотивация, педагогическая самоэффективность и представления об изменчивости интеллекта прямо связаны с более эффективными стилями взаимодействия (поддерживающим автономию и структурирующим), а контролируемая мотивация и представления педагога об интеллекте как фиксированном свойстве — с менее эффективными, или демотивирующими, стилями (контролирующим и хаотическим) (рис. 2).

4. Выборка и методы исследования

4.1. Выборка

В онлайн-опросе принял участие 391 педагог из числа приглашенных к участию в ходе прохождения программы повышения квалификации. Среди них 121 учитель начальных классов (31%) и 270 учителей-предметников (69%). Стаж работы учителей варьирует от менее 1 года до 43 лет. Учителя начальной школы преподают все основные предметы, среди учителей-предметников есть преподаватели математики, русского языка, литературы, истории, обществознания, биологии, географии, химии, иностранного языка, физики, астрономии, информатики. Гендерный состав выборки соответствует характерному для российских школ: 375 женщин (96%), 14 мужчин (3%), два человека (1%) пол не указали. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

4.2. Методики

Для оценки стилей преподавания использовался опросник «Ситуации в школе» (*Situations-in-School, SIS*) Н. Эльтерман с коллегами [Aelterman et al., 2019] в русскоязычной адаптации [Гордеева, Сычев, 2021]. Методика состоит из четырех основных шкал и восьми субшкал; в данном исследовании использовались только основные шкалы, характеризующие четыре стиля: поддерживающий автономию, структурирующий, контролирующий, хаотический. Методика включает 15 характерных ситуаций, с которыми сталкивается учитель в классе. Для каждой ситуации описаны четыре возможных варианта поведения, и учителю предлагают по 7-балльной шкале оценить, насколько каждый вариант характерен для его стиля поведения.

Пример: ситуация «Домашнее задание».

Вы задаете домашнее задание. Вы... 1) даете понять, что домашнее задание должно быть выполнено хорошо, иначе будут плохие оценки; 2) сообщите, что нужно, чтобы правильно выполнить домашнее задание. Убедитесь, что все понимают, что требуется для успешного выполнения домашней работы; 3) предложите несколько разных домашних заданий и попро-

сите учеников выбрать из них; 4) полагаете, что домашнее задание говорит само за себя и нет нужды все без конца объяснять.

Коэффициенты внутренней согласованности α Кронбаха для показателей по методике «Ситуации в школе» и последующих показателей приведены в табл. 1.

Для оценки профессиональной мотивации использовался универсальный опросник мотивации (*Universal Perceived Locus of Causality Scale*, UPLOC) [Sheldon et al., 2017], разработанный одновременно на русском и английском языках. Педагоги оценивали свое согласие с каждым из 24 вариантов ответа на вопрос «В настоящее время я выполняю свою работу, потому что...» по шкале Ликерта от 1 до 5. Примеры ответов: «Мне нравится моя работа, она доставляет мне радость» (внутренняя мотивация), «Я хочу гордиться собой и больше себя уважать» (позитивная интроецированная мотивация). Опросник включает шесть шкал, соответствующих структуре мотивационного континуума в теории самодетерминации — от внутренней мотивации к амотивации. С целью компактного представления наиболее существенных результатов в соответствии с рекомендациями [Ibid.] подсчитывались показатели автономной мотивации (среднее по внутренней мотивации, идентифицированной и позитивной интроецированной) и контролируемой мотивации (среднее по шкалам негативной интроецированной, экстеральной мотивации и амотивации), что позволило представить два наиболее характерных типа мотивации.

Для оценки профессиональной самоэффективности применялась минимально модифицированная Шкала общей самоэффективности [Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996], состоящая из 10 утверждений, согласие с которыми учителя оценивали по шкале Ликерта от 1 до 4. Часть исходных утверждений шкалы уточнена по отношению к профессиональной деятельности. Пример утверждения: «Если я как следует постараюсь, то я всегда найду решение даже сложным рабочим проблемам».

Для выявления представлений об изменяемости или фиксированности интеллекта на основе оригинальных инструментов [Dweck, 2000] разработан опросник с двумя шкалами. Шкала представлений об изменяемости интеллекта включает следующие утверждения: «Неважно, кем вы являетесь сейчас, вы можете серьезно изменить свои умственные способности», «Человек всегда может значительно изменить свою сообразительность», «Неважно, насколько вы умны, вы всегда можете это немного изменить». Шкала представлений о фиксированности интеллекта включает утверждения: «Человек ничего не может сделать, чтобы изменить свою сообразительность», «Вы можете выучить что-то новое, но не можете изменить свои умственные способности»,

«Ум человека — это то, что он не может сильно изменить». По шкале Ликерта от 1 до 6 учителя оценивали степень своего согласия с этими утверждениями. Модель с двумя коррелирующими факторами, соответствующими шкалам методики, хорошо согласуется с данными: $\chi^2 = 11,97$; $df = 6$; $p = 0,063$; CFI = 0,992; TLI = 0,931; RMSEA = 0,050; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000–0,092; PCLOSE = 0,433; $N = 391$.

4.3. Методы статистического анализа

Анализ проводился в программе Statistica 10, конфирматорный факторный анализ и структурное моделирование выполнялись с помощью *Mplus 8*. С описательными целями рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона между всеми показателями, описательные статистики и коэффициенты внутренней согласованности шкал. Доля испытуемых, допустивших пропуски при заполнении опросников, составила 2%. В ходе корреляционного анализа использовалось их попарное исключение.

В процессе структурного моделирования применялся метод максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR) и обработкой пропущенных случаев методом FIML [Enders, Bandalos, 2001], обеспечивающий наиболее эффективную оценку модели на основе всех имеющихся наблюдений. В качестве критериев для оценки соответствия модели данным использовались следующие рекомендации [Mueller, Hancock, 2018]: значение стандартизованного среднеквадратического остатка (SRMR) должно быть менее 0,08; значение среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) и границы ее доверительного интервала не должны превышать 0,08 (предпочтительно не выше 0,05); величина сравнительного индекса согласия (CFI) и индекса согласия Такера — Льюиса (TLI) должна быть не менее 0,95. Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в модели использовался бутстреп-анализ (5000 выборок).

5. Результаты

Описательная статистика и корреляции изучаемых переменных друг с другом представлены в табл. 1. Как и ожидалось, показатели продуктивных стилей взаимодействия — «поддержка автономии» и «структура» — положительно коррелируют с автономной мотивацией учителя, его педагогической самоэффективностью, представлением об изменяемости интеллекта и отрицательно — с контролируемой мотивацией. Напротив, стили «контроль» и «хаос» положительно коррелируют с контролируемой мотивацией и представлениями о фиксированности интеллекта.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами для анализа системы личностных и мотивационных факторов, значимых с точки зрения формирования стилей преподавания, проверена структурная

Таблица 1. **Описательная статистика и корреляции показателей личностных, мотивационных факторов и стилей преподавания**

Переменные и показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Стиль: поддержка автономии	–									
2. Стиль: структурирующий	0,66***	–								
3. Стиль: контролирующий	–0,18***	0,08	–							
4. Стиль: хаотический	–0,23***	–0,28***	0,60***	–						
5. Автономная мотивация	0,26***	0,28***	–0,13*	–0,29***	–					
6. Контролируемая мотивация	–0,21***	–0,19***	0,20***	0,33***	–0,53***	–				
7. Педагогическая самоэффективность	0,22***	0,20***	–0,08	–0,13*	0,27***	–0,23***	–			
8. Представления об изменяемости интеллекта	0,16**	0,12*	0,06	–0,04	0,08	–0,07	0,12*	–		
9. Представления о фиксированности интеллекта	–0,11*	–0,04	0,15**	0,17**	–0,10*	0,19***	–0,16**	–0,40***	–	
10. Стаж работы	0,21***	0,15**	–0,23***	–0,18***	0,15**	0,03	0,02	–0,17***	0,18***	–
α Кронбаха	0,86	0,84	0,90	0,87	0,92	0,89	0,90	0,67	0,75	–
Среднее	5,44	5,73	3,45	2,26	4,00	2,02	3,09	4,39	3,18	16,79
Стандартное отклонение	0,88	0,77	1,15	0,94	0,71	0,74	0,45	0,79	1,00	10,76
Асимметрия	–0,40	–0,43	0,21	1,07	–1,33	1,01	–0,88	–0,11	0,36	0,20
Экссесс	–0,41	–0,53	–0,43	0,96	3,07	1,32	3,12	–0,12	–0,34	–1,11

Примечание. Значимость: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. Номера столбцов соответствуют номерам переменных в строках. Использовалось попарное исключение пропущенных значений, N составляет от 388 до 391.

модель, в которой все стили зависят от мотивации (автономной и контролируемой), при этом стили поддержки автономии и структуры могут также зависеть от представлений об изменяемости интеллекта и педагогической самоэффективности, а контролирующий и хаотический стили — от представлений о фиксированности интеллекта. Чтобы учесть возможные опосредованные связи, допущалось также существование зависимости автономной и контролируемой мотивации от педагогической самоэффективности и от представлений о природе интеллекта — такое допущение соответствует логике теории самодетерминации, в которой компетентность и ощущение контроля рассматриваются как главные источники внутренней и автономной мотивации деятельности [Ryan, Deci, 2017].

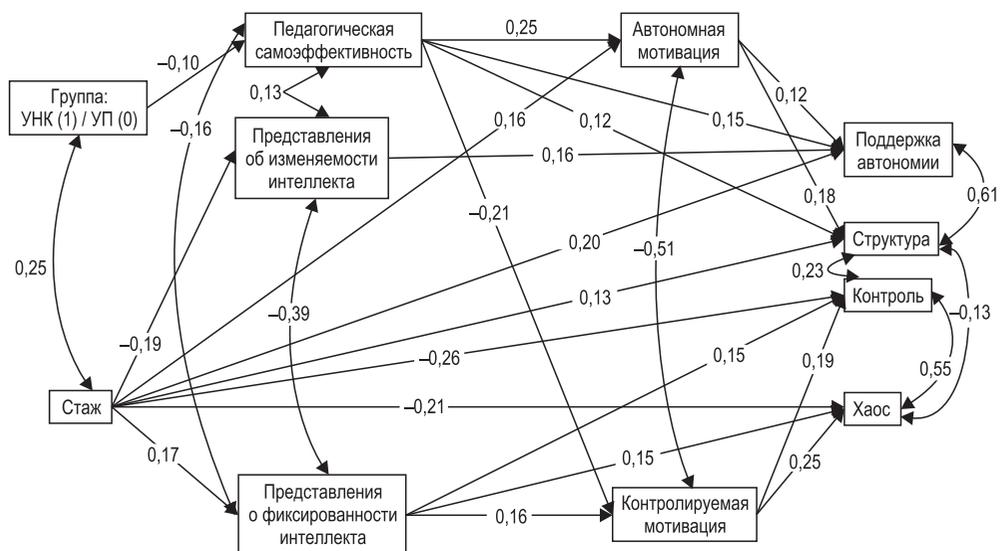
Для контроля профессиональных характеристик участников исследования в модель включены стаж работы и принадлежность

к группам учителей начальных классов или учителей-предметников со всеми возможными эффектами влияния этих переменных на другие. Допускались ковариации личностных и мотивационных переменных друг с другом, что соответствует данным предыдущих исследований [Chen, Tutwiler, 2017; Sheldon et al., 2017]. Для стилей преподавания с учетом соответствия их организации круговой модели (см. рис. 1) допускались ковариации между смежными стилями. После предварительной оценки модели на основе индексов модификации в нее добавлена ковариация между стилями «хаос» и «структура», отражающая их противоположное расположение на одной оси в круговой модели стилей, а также ковариация между стажем и группой, отражающая тот факт, что в нашей выборке учителя начальных классов имели несколько больший опыт работы.

Полученная модель (рис. 3) показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 12,28$; $df = 8$; $p = 0,139$; $CFI = 0,994$; $TLI = 0,963$; $SRMR = 0,020$; $RMSEA = 0,037$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: 0,000–0,076; $PCLOSE = 0,662$; $N = 391$.

Приведенная на рис. 3 модель показывает, что поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия с учениками связаны с автономной мотивацией педагогов и их педагогической самоэффективностью. Представление об изменяемости интеллекта имеет значение лишь для поддерживающего

Рис. 3. Структурная модель связей мотивационных и личностных переменных со стилями преподавания при контроле стажа и группы



Примечание: УНК – учителя начальных классов, УП – учителя-предметники. Все приведенные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, незначимые пути и путевые коэффициенты, а также остатки опущены для упрощения рисунка.

автономию стиля взаимодействия. Контролирующий и хаотический стили зависят от контролируемой мотивации и представления о фиксированности интеллекта. При этом стаж имеет значение для всех стилей: он положительно связан с поддерживающим автономию и структурирующим стилями и отрицательно — с контролирующим и хаотическим. Принадлежность к группе учителей начальных классов оказалась связана только с относительно низким уровнем педагогической самоэффективности.

Дополнительный анализ опосредованных эффектов личностных переменных показал, что влияние педагогической самоэффективности на поддержку автономии, опосредованное через автономную мотивацию, не является статистически значимым. Остальные опосредованные эффекты имеют ожидаемое направление связи и статистически значимы при $p \leq 0,05$, однако с учетом скромной величины (от 0,03 до 0,05) в их подробной интерпретации нет необходимости.

6. Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования получена системная картина (модель) мотивационных и личностных источников четырех стилей преподавания — поддерживающего автономию, структурирующего, контролирующего и хаотического. Наше исследование базируется на трех теоретических подходах: теории самодетерминации, теории самоэффективности и концепции имплицитных теорий интеллекта. На основании этих теорий выдвинуты гипотезы относительно роли мотивации, самоэффективности и имплицитных представлений об интеллекте как предикторов эффективного (мотивирующего) поведения учителя. Проведенное исследование позволяет комплексно представить систему предикторов (коррелятов) стилей взаимодействия учителя с учениками. В подтверждение данных ранее проведенных исследований [Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2024b] мы установили, что поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия тесно связаны друг с другом, а также связаны хаотический и контролирующий стили, что свидетельствует о направленности учителей первого типа на поддержку потребностей учащихся, а второго — на их игнорирование и фрустрацию.

Основная гипотеза исследования в целом нашла свое подтверждение. Во-первых, учителя с автономной мотивацией, занимающиеся преподаванием по причине интереса к своей профессии, осознания ее важности, склонны использовать поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия, напротив, учителя с преобладающей контролируемой мотивацией, при которой доминирует ощущение внешней заданности и вынужденности преподавания, чаще предпочитают контролирующий и хаотический стили. Полученные результаты

свидетельствуют о существенно различающемся вкладе в стиль преподавания двух основных типов мотивации профессиональной деятельности учителя — автономной и контролируемой; оба показателя являются важными и информативными для предсказания стилей преподавания у учителей. Эти данные расширяют представления о связи мотивации педагогов со стилем поддержки автономии, сложившиеся ранее [Slemp, Field, Cho, 2020].

Во-вторых, в соответствии с предсказаниями теории самоэффективности вера педагога в свою способность справляться с трудными профессиональными задачами служит предиктором использования поддерживающего автономию и структурирующего стилей. То есть учителя с высокой самоэффективностью склонны меньше говорить и приказывать, а больше слушать, использовать приглашающий язык общения, структурированно объяснять материал и давать информирующую обратную связь.

В-третьих, стихийно складывающиеся представления педагога о возможностях развития способностей также важны для понимания стиля взаимодействия. Учителя, которые верят, что способности можно развивать, если приложить усилия, чаще обращаются к поддерживающему автономию стилю преподавания. Напротив, учителя, считающие интеллект заданной и фиксированной характеристикой, склонны к демотивирующим стилям взаимодействия — контролю учащихся и хаотическому, непоследовательному поведению.

Наши выводы хорошо согласуются с данными Б. Вермота с коллегами, полученными на выборке преподавателей бельгийских вузов и колледжей [Vermote et al., 2020]. Они собраны с помощью инструмента, аналогичного тому, который использовали мы, и оценивают те же четыре стиля взаимодействия преподавателя с учащимися — поддерживающий автономию, структурирующий, контролирующий и хаотический, а также их источники. При этом организация нашего исследования имеет значимые отличия: оно проведено на школьных учителях и в культурной среде, для которой характерны существенно иные представления о пользе контроля [Reeve et al., 2014]. Кроме того, в нашем исследовании анализировалась роль еще одной важной установки — представлений учителей о собственной профессиональной эффективности [Гордеева, 2015] и учитывался вклад стажа преподавания. Методы, которые мы использовали для комплексного анализа данных (структурное моделирование), также отличаются от применявшихся в исследовании Б. Вермота с коллегами. И тем не менее, несмотря на различия образовательных сред (школа и университет), на разное соотношение индивидуалистичности и коллективистичности в культурах России и Бельгии, полученные результаты очень схожи — и в отношении связи стилей преподавания с показателями качества мотивации, и в том, что касается роли представлений о природе интеллекта и способностей.

Как на бельгийской, так и на российской выборке преподавателей именно данностная теория интеллекта оказалась более важным предиктором стилей преподавания, а вовсе не прибыльная, на роли которой было сосредоточено большинство предыдущих исследований и метаанализов [Sisk et al., 2018]. В целом результаты показывают, что два типа имплицитных теорий интеллекта у учителей целесообразно оценивать отдельно для лучшего понимания источников их стиля преподавания. Наши данные также свидетельствуют в пользу идеи К. Дуэк о том, что у учителей необходимо формировать представления об изменчивости интеллекта и способностей и обучать их практике хвалить учащихся за приложенные усилия и за эффективные стратегии решения задач [Дуэк, 2024]. Сходство результатов, полученных на разных выборках учителей, свидетельствует об универсальности выделяемых стилей взаимодействия с учениками и их источников.

Наши результаты перекликаются с полученными ранее данными о связи между поддерживающим автономию стилем взаимодействия и стажем как контролируемой переменной [Leroy et al., 2007] и расширяют представления об этой связи: согласно нашим данным, учителя с более продолжительным стажем работы больше склонны к использованию поддерживающего автономию и структурирующего стилей и меньше — контролирующего и хаотического. При этом учителя со стажем более автономно мотивированы. Естественно предположить, что имеет место стихийное обучение на основании собственного опыта преподавания, в результате которого с увеличением продолжительности стажа учителя становятся более эффективными. Это предположение соотносится с данными более ранних исследований, показавших, что склонность молодых учителей к сильному контролю связана с тем, что они считают его более «реалистичной» и легкой в использовании стратегией [Lamote, Engels, 2010]. Однако в других образовательных средах, в частности на выборке корейских учителей [Reeve, Jang, Jang, 2018], обнаруживаются обратные связи стажа со стилем поддержки автономии, т.е. учителя с возрастом могут становиться и более авторитарными.

При этом учителя со стажем отличаются от начинающих педагогов менее продуктивными, пессимистичными установками в отношении возможностей развития интеллекта, среди них преобладают приверженцы данностной теории интеллекта. Эти результаты согласуются с выводами других исследователей [Jonsson et al., 2012] и свидетельствуют о том, что с опытом и с возрастом учителя приходят к убеждению, что успешность обучения зависит от многих факторов, лежащих вне их контроля. При этом стаж не связан с большей самоэффективностью. То есть с опытом преподавания растет поведенческая эффективность учителя, но не когнитивно-мотивационная.

Основным ограничением проведенного исследования является его корреляционный характер, не позволяющий делать однозначные выводы причинно-следственного характера о роли качества мотивации и личностных установок в поведении учителей. В частности, о возможности обратного влияния стиля преподавания на мотивацию свидетельствуют результаты тренингов, нацеленных на формирование у учителей умения использовать стиль поддержки автономии: со временем (через четыре месяца) участие в таких тренингах приводило к росту автономной мотивации у преподавателей [Cheon et al., 2014].

7. Заключение

Мотивация и личностные установки выступают важными источниками стилей преподавания у учителей. Учителя с автономной мотивацией, занимающиеся преподаванием по причине интереса к своей профессии и осознания ее важности, склонны использовать поддерживающий автономию и структурирующий стили взаимодействия. Напротив, учителя с преобладающей контролируемой мотивацией, при которой доминирует ощущение внешней заданности и вынужденности преподавания, тяготеют к контролирующему и хаотическому стилям.

Учителя с высоким уровнем самоэффективности и имплицитной прибыльной теорией интеллекта, подразумевающей возможность его изменения под влиянием усилий, склонны обращаться к поддерживающему автономию и структурирующему стилям. Напротив, учителя с низким уровнем самоэффективности и с представлениями о способностях как фиксированной характеристике субъекта отдадут предпочтение контролирующему и хаотическому стилям.

Контролирующий и хаотический стили во многом соответствуют директивному и либеральному стилям взаимодействия педагога с учениками, которые было принято выделять начиная с 30-х годов XX в. (например, [Кан-Калик, Никандров, 1990]). Полученные нами данные расширяют сложившиеся представления и показывают, что контролируемая, т.е. вынужденная и внешне заданная, мотивация преподавания и низкая самоэффективность учителя, другими словами, его неверие в свою способность эффективно справиться с задачами обучения и взаимодействия с детьми, являются основными факторами риска формирования контролирующего и хаотического стилей взаимодействия, имеющих негативные последствия для мотивации и благополучия школьников.

Результаты исследования имеют непосредственное отношение к педагогической практике, поскольку и внутреннюю мотивацию, и самоэффективность как веру в свой преподавательский потенциал, и прибыльную теорию интеллекта у учителей можно развивать. Учителей можно целенаправленно обучать продук-

тивным и конструктивным стилям преподавания, поддерживающим у учащихся чувства компетентности и автономии [Гордеева, 2022]. Установка на поддержку автономии и компетентности учащихся внесет вклад в решение и проблемы оценки как главного мотиватора в современных школах, и проблемы с группировкой учащихся по способностям. В мире уже существует опыт подобных разработок для учителей с опорой на теорию самодетерминации, и прежде всего на поддержку потребности учащихся в автономии, с демонстрацией их педагогической и психологической эффективности [Guay, 2022]. Данные о мотивационных характеристиках и личностных установках учителей, выбирающих более эффективные мотивирующие стили взаимодействия, могут быть использованы при отборе претендентов на должность или подборе учителей для определенных классов.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-01076 «Автономный и контролирующий стили преподавания как источники учебной мотивации учащихся российских школ».

Авторы выражают признательность благотворительному фонду Сбербанка «Вклад в будущее» за помощь в сборе данных. Авторы также благодарят анонимных рецензентов журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» за ценные замечания, способствовавшие улучшению статьи.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. (2008) Как добиться стабильно высокого качества обучения. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 7–60. <https://vo.hse.ru/article/view/15180>
2. Гордеева Т.О. (2022) *Мотивация школьников XXI века: практические советы*. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».
3. Гордеева Т.О. (2015) *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А. (2024a) Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению). *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 1, сс. 75–86. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А. (2024b) Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя. *Сибирский психологический журнал*, № 92, сс. 44–63. <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
6. 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>
7. 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 г. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 104–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>

8. Дуэк К. (2024) *Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
9. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. (1990) *Педагогическое творчество*. М.: Педагогика.
10. Кузьмина Ю.В., Корешникова Ю.Н., Енчикова Е.С. (2018) Связь установок и стажа учителей с образовательными достижениями учащихся в начальной школе. *Педагогика и психология образования*, № 1, сс. 18–31.
11. Ли Ц. (2015) *Культурные основы обучения: Восток и Запад*. М.: НИУ ВШЭ.
12. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. (1996) Русская версия шкалы общей самооэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, № 7, сс. 71–77.
13. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. (2019) Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, vol. 111, no 3, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
14. Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Worth Publishers.
15. Bureau J.S., Howard J.L., Chong J.X.Y., Guay F. (2022) Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, vol. 92, no 1, pp. 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
16. Burnette J.L., O'Boyle E.H., VanEpps E.M., Pollack J.M., Finkel E.J. (2013) Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 3, pp. 655–701. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029531>
17. Chen J.A., Tutwiler M.S. (2017) Implicit Theories of Ability and Self-Efficacy: Testing Alternative Social Cognitive Models to Science Motivation. *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 225, no 2, pp. 127–136. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000289>
18. Cheon S.H., Reeve J., Yu T.H., Jang H.R. (2014) The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support during Physical Education Instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 36, no 4, pp. 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
19. Chirkov V.I., Ryan R.M. (2001) Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 5, pp. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
20. Cohen R., Katz I., Aelterman N., Vansteenkiste M. (2023) Understanding Shifts in Students' Academic Motivation across a School Year: The Role of Teachers' Motivating Styles and Need-Based Experiences. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 38, no 3, pp. 963–988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
21. Costa A., Faria L. (2018) Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, June, Article no 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>
22. Dweck C.S. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
23. Enders C.K., Bandalos D.L. (2001) The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 8, no 3, pp. 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
24. Gordеева Т.О., Сычев О.А., Кorniенко Д.С., Руднова Н.А., Дедыкина М.И. (2024) To Stay or to Leave: The Role of School, Family, and Prosocial Goals in

- Migration Intentions of Russian High School Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 17, no 1, pp. 78–92. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0105>
25. Guay F. (2022) Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 37, no 1, pp. 75–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
 26. Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. (2015) Do Perceived Autonomy-Supportive and Controlling Teaching Relate to Physical Education Students' Motivational Experiences through Unique Pathways? Distinguishing between the Bright and Dark Side of Motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 16, part 3, March, pp. 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
 27. Holzberger D., Philipp A., Kunter M. (2013) How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no 3, pp. 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
 28. Howard J.L., Bureau J.S., 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. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
 29. Jonsson A.-C., Beach D., Korp H., Erlandson P. (2012) Teachers' Implicit Theories of Intelligence: Influences from Different Disciplines and Scientific Theories. *European Journal of Teacher Education*, vol. 35, no 4, pp. 387–400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662636>
 30. Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. (2017) Children's Daily Well-Being: The Role of Mothers', Teachers', and Siblings' Autonomy Support and Psychological Control. *Developmental Psychology*, vol. 53, no 2, pp. 237–251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
 31. Lamote C., Engels N. (2010) The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
 32. Leroy N., Bressoux P., Sarrazin P., Trouilloud D. (2007) Impact of Teachers' Implicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of an Autonomy Supportive Climate. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 22, December, Article no 529. <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
 33. Mueller R.O., Hancock G.R. (2018) Structural Equation Modeling. *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (eds G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller). New York; London: Routledge, pp. 445–456.
 34. Patall E.A., Yates N., Lee J., Chen M., Bhat B.H., Lee K. et al. (2023) A Meta-Analysis of Teachers' Provision of Structure in the Classroom and Students' Academic Competence Beliefs, Engagement, and Achievement. *Educational Psychologist*, vol. 59, no 1, pp. 42–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
 35. Reeve J., Cheon S.H. (2021) Autonomy-Supportive Teaching: Its Malleability, Benefits, and Potential to Improve Educational Practice. *Educational Psychologist*, vol. 56, no 1, pp. 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
 36. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. (2014) The Beliefs That Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation. *Motivation and Emotion*, vol. 38, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
 37. Reeve J., Jang H.-R., Jang H. (2018) Personality-Based Antecedents of Teachers' Autonomy-Supportive and Controlling Motivating Styles. *Learning and Individual Differences*, vol. 62, February, pp. 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>

38. Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford.
39. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. (2017) Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 43, no 9, pp. 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
40. Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. (2018) To What Extent and under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, vol. 29, no 4, pp. 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
41. Slemp G.R., Field J.G., Cho A.S.H. (2020) A Meta-Analysis of Autonomous and Controlled Forms of Teacher Motivation. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 121, September, Article no 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
42. Stipek D., Givvin K., Salmon J., Macgyvers V. (2001) Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, iss. 2, pp. 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)
43. Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K. (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, no 2, pp. 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
44. Vermote B., Aelterman N., Beyers W., Aper L., Buyschaert F., Vansteenkiste M. (2020) The Role of Teachers' Motivation and Mindsets in Predicting a (De)Motivating Teaching Style in Higher Education: A Circumplex Approach. *Motivation and Emotion*, vol. 44, no 2, pp. 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

References

- Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. (2019) Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, vol. 111, no 3, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Worth Publishers.
- Barber M., Murshed M. (2008) Consistently High Performance: Lessons from the World's Top Performing School Systems. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 7–60 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15180>
- Bureau J.S., Howard J.L., Chong J.X.Y., Guay F. (2022) Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, vol. 92, no 1, pp. 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burnette J.L., O'Boyle E.H., VanEpps E.M., Pollack J.M., Finkel E.J. (2013) Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 3, pp. 655–701. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029531>
- Chen J.A., Tutwiler M.S. (2017) Implicit Theories of Ability and Self-Efficacy: Testing Alternative Social Cognitive Models to Science Motivation. *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 225, no 2, pp. 127–136. <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000289>
- Cheon S.H., Reeve J., Yu T.H., Jang H.R. (2014) The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support during Physical Education Instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 36, no 4, pp. 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Chirkov V.I., Ryan R.M. (2001) Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 5, pp. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>

- Cohen R., Katz I., Aelterman N., Vansteenkiste M. (2023) Understanding Shifts in Students' Academic Motivation across a School Year: The Role of Teachers' Motivating Styles and Need-Based Experiences. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 38, no 3, pp. 963–988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
- Costa A., Faria L. (2018) Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, June, Article no 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>
- Dweck C. (2024) *Mindset. The New Psychology of Success*. Moscow: MIF (In Russian).
- Dweck C.S. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Enders C.K., Bandalos D.L. (2001) The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 8, no 3, pp. 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Gordeeva T.O. (2022) *Motivation of Learners of the XXI Century: Practical Tips*. Moscow: Charitable Foundation “Investment to the Future” (In Russian).
- Gordeeva T.O. (2015) *Psychology of Achievement Motivation*. Moscow: Smysl (In Russian).
- Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2024a) Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018 Reading Data). *Psychological Science and Education*, vol. 29, no 1, pp. 75–86 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
- Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2024b) What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential. *Siberian Journal of Psychology*, no 92, pp. 44–63 (In Russian). <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
- Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2021) 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 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
- Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sukhanovskaia A.V. (2022) Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 104–112 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>
- Gordeeva T.O., Sychev O.A., Kornienko D.S., Rudnova N.A., Dedyukina M.I. (2024) To Stay or to Leave: The Role of School, Family, and Prosocial Goals in Migration Intentions of Russian High School Students. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 17, no 1, pp. 78–92. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0105>
- Guay F. (2022) Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 37, no 1, pp. 75–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. (2015) Do Perceived Autonomy-Supportive and Controlling Teaching Relate to Physical Education Students' Motivational Experiences through Unique Pathways? Distinguishing between the Bright and Dark Side of Motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 16, part 3, March, pp. 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Holzberger D., Philipp A., Kunter M. (2013) How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no 3, pp. 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

- Howard J.L., Bureau J.S., 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. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jonsson A.-C., Beach D., Korp H., Erlandson P. (2012) Teachers' Implicit Theories of Intelligence: Influences from Different Disciplines and Scientific Theories. *European Journal of Teacher Education*, vol. 35, no 4, pp. 387–400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662636>
- Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. (2017) Children's Daily Well-Being: The Role of Mothers', Teachers', and Siblings' Autonomy Support and Psychological Control. *Developmental Psychology*, vol. 53, no 2, pp. 237–251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. (1990) *Pedagogical Creative Work*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Kuzmina Yu.V., Koreshnikova Yu.N., Enchikova E.S. (2018) The Correlation between the Teacher's Experience and Students' Achievements in Primary School. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya / Pedagogy and Psychology of Education*, no 1, pp. 18–31 (In Russian).
- Lamote C., Engels N. (2010) The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Leroy N., Bressoux P., Sarrazin P., Trouilloud D. (2007) Impact of Teachers' Implicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of an Autonomy Supportive Climate. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 22, December, Article no 529. <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Li J. (2015) *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Moscow: HSE (In Russian).
- Mueller R.O., Hancock G.R. (2018) Structural Equation Modeling. *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (eds G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller), New York; London: Routledge, pp. 445–456.
- Patal E.A., Yates N., Lee J., Chen M., Bhat B.H., Lee K. et al. (2023) A Meta-Analysis of Teachers' Provision of Structure in the Classroom and Students' Academic Competence Beliefs, Engagement, and Achievement. *Educational Psychologist*, vol. 59, no 1, pp. 42–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- Reeve J., Cheon S.H. (2021) Autonomy-Supportive Teaching: Its Malleability, Benefits, and Potential to Improve Educational Practice. *Educational Psychologist*, vol. 56, no 1, pp. 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. (2014) The Beliefs That Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation. *Motivation and Emotion*, vol. 38, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Reeve J., Jang H.-R., Jang H. (2018) Personality-Based Antecedents of Teachers' Autonomy-Supportive and Controlling Motivating Styles. *Learning and Individual Differences*, vol. 62, February, pp. 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford.
- Sheldon K.M., Osin E.N., Gordеева T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. (2017) Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 43, no 9, pp. 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
- Schwarzer R., Erusalem M., Romek V. (1996) The Russian Version of General Self-Efficacy Scale of R. Schwarzer Schwarzer and M. Erusalem. *Inostrannaya psikhologiya*, no 7, pp. 71–77 (In Russian).

- Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. (2018) To What Extent and under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, vol. 29, no 4, pp. 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Slemp G.R., Field J.G., Cho A.S.H. (2020) A Meta-Analysis of Autonomous and Controlled Forms of Teacher Motivation. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 121, September, Article no 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Stipek D., Givvin K., Salmon J., Macgyvers V. (2001) Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, iss. 2, pp. 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K. (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, no 2, pp. 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vermote B., Aelterman N., Beyers W., Aper L., Buyschaert F., Vansteenkiste M. (2020) The Role of Teachers' Motivation and Mindsets in Predicting a (De)Motivating Teaching Style in Higher Education: A Circumplex Approach. *Motivation and Emotion*, vol. 44, no 2, pp. 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>