



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

## **Вопросы образования / Educational Studies Moscow №1, 2024**

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77-68125 от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

**Главный редактор** Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

### **Редакционная коллегия**

И.В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

В.А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)

Е.Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

А.И. Подольский (МГУ им. М.В. Ломоносова)

А.М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)

Е.А. Терентьев (НИУ ВШЭ)

А.П. Тряпицына (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург)

И.Д. Фрумин

М.М. Юдкевич

Ассоциированные редакторы

М.О. Абрамова (ТГУ)

К.А. Баранников

А.А. Бочавер (НИУ ВШЭ)

А.И. Любжин (Университет Дмитрия Пожарского)

И.А. Прахов (НИУ ВШЭ)

### **Редакционный совет**

М.Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

А.Г. Асмолов (МГУ им. М.В. Ломоносова)

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д.Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В.А. Куренной (НИУ ВШЭ)

О.Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И.М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А.Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

В.М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)

С.Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

### **Редакция**

Отв. секретарь Д.П. Платонова, лит. редактор Т.А. Гудкова,

корректор Е.Е. Андреева, дизайнер-верстальщик Н.Е. Пузанова,

менеджер М.А. Мальцев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2024

# Содержание № 1, 2024

Введение в специальный выпуск . . . . . 8

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СТАТЬИ

**Диана Ахмеджанова**

Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения  
в школьном возрасте . . . . . 11

**Полина Гавриленко**

Что думают учителя о самостоятельности детей в школе . . . . . 44

**Михаил Гошин, Павел Сорокин**

Проявления и факторы проактивного поведения  
у участников кружкового движения НТИ России . . . . . 73

**Мария Добрякова, Олеся Юрченко**

Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной  
самостоятельности . . . . . 100

**Алена Куляпина, Анна Фам, Алена Золотарева**

Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика . . . . . 127

**Дмитрий Леонтьев**

От феномена самостоятельности к механизмам  
самодетерминации . . . . . 142

**Ирина Мироненко**

Психологические исследования в полидисциплинарном  
дискурсе агентности: проблемы и перспективы . . . . . 162

**Екатерина Морозова**

Обучение студентов российских вузов  
предпринимательству как способ формирования  
агентности . . . . . 185

**Катерина Поливанова, Александра Бочавер**

Детство: парадоксы самостоятельности . . . . . 214

**Павел Сорокин, Тимофей Редько**

Современные исследования агентности в сфере  
образования: систематизация ключевых понятий  
и разработок . . . . . 236

**Людмила Федина, Жанна Брук, Людмила Волосникова**

Взаимосвязь детской агентности и субъективного  
благополучия . . . . . 265

БАЗЫ ДАННЫХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Юлия Дюличева**

Датасет и разработка инструмента учебной аналитики  
для извлечения проявлений студенческой агентности  
из текстов отзывов на MOOK .....288

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow  
No 1, 2024**

established in 2004, is an academic journal published quarterly  
by the HSE University

**ISSN 1814-9545 (Print)**

**ISSN 2412-4354 (Online)**

The mission of the journal is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

Target audience: Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Address

HSE University

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 \*15511 \*15512

E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

## **Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow**

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Academic Supervisor, HSE, Russian Federation

### **Editorial Board**

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association for Educational Assessment, Russian Federation

Isak Froumin

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich

### **Associate Editors**

Maria Abramova, National Research Tomsk State University, Russian Federation

Kirill Barannikov

Alexandra Bocharov, HSE, Russian Federation

Alexey Lyubzhin, Dmitry Pozharsky University, Russian Federation

Ilya Prakhov, HSE, Russian Federation

### **Editorial Council**

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, USA

Vladimir Briller, Pratt Institute, USA

Martin Carnoy, Stanford University, USA

John Douglass, University of California in Berkeley, USA

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, USA

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, USA

David Konstantinovskiy, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, USA

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

### **Editorial Staff**

Executive Editor D. Platonova, Literary Editor T. Gudkova,

Proof Reader E. Andreeva, Pre-Press N. Puzanova,

Managing Editor M. Maltsev

# Table of contents

## No 1, 2024

Introduction to the special issue . . . . . 8

### RESEARCH ARTICLES

**Diana Akhmedjanova**

Role of Social and Self-Regulated Learning  
in School Contexts . . . . . 11

**Polina Gavrilenko**

What Teachers Think about Children's Autonomy at School. . . . . 44

**Mikhail Goshin, Pavel Sorokin**

Factors and Conditions for the Manifestation of Proactive  
Behavior in Children Participating in the NTI-Club Movement . . . . .73

**Maria Dobryakova, Olesya Yurchenko**

Student Motivation: Barriers and Incentives for Agency . . . . . 100

**Alena Kulyapina, Anna Fam, Alena Zolotareva**

Sence of Agency: Concept, Structure, Assessment. . . . . 127

**Dmitry Leontiev**

From the Phenomenon of Self-Sufficiency to the Mechanisms  
of Self-Determination . . . . . 142

**Irina Mironenko**

Psychological Research in the Multidisciplinary Discourse  
of Agency: Problems and Prospects . . . . . 162

**Ekaterina Morozova**

Entrepreneurial Education of Russian Universities' Students  
as a Way to Form Agency. . . . . 185

**Katerina Polivanova, Alexandra Bochaver**

Childhood: The Paradoxes of Autonomy . . . . . 214

**Pavel Sorokin, Timofey Redko**

Contemporary Research on Agency in Education:  
A Systematization of Key Concepts and Developments . . . . . 236

**Ludmila Fedina, Zhanna Bruk, Ludmila Volosnikova**

The Relationship of Child Agency and Subjective Well-Being . . . . .265

DATASETS IN EDUCATION

**Yulia Dyulicheva**

Dataset and Development of Learning Analytic Tool to Extract  
Manifestations of Students' Agency from Texts of Comments  
from MOOCs . . . . .288



# Развитие самостоятельности и способности к созидательному действию через образование: теоретические подходы, полидисциплинарные дискуссии и практические решения

Возрастающая значимость осознанного самостоятельного созидательного действия, проактивно поддерживающего или трансформирующего окружающую среду, — характерная примета нашего времени. Самостоятельное действие стало необходимым условием как индивидуального успеха, так и общественного благополучия, устойчивости и даже простого выживания общества в период быстрых и зачастую непредсказуемых изменений. Возможности и ограничения, механизмы и составляющие такого действия выходят на первый план и в фундаментальном социальном знании, и в образовательной, демографической и социально-экономической политике. В частности, в рамках государственной программы «Приоритет-2030» НИУ ВШЭ реализует сегодня стратегический проект «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире». По проекту «Научные центры мирового уровня» создан консорциум «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала», который ведет широкий круг научных и образовательных программ, посвященных ключевым навыкам и компетенциям человека в эпоху технологических трансформаций.

Положение исследований и разработок, связанных с образованием как научной областью, в кругу других наук о человеке социально-экономического и социально-гуманитарного профиля, приходится признавать неоднозначным. С одной стороны, теоретические основы и концептуальные призмы для исследователей и специалистов в области образования традиционно приходят преимущественно извне — из таких дисциплин, как психология, социология, экономика, философия. Наука педагогика играет важную роль в формировании «идейных столпов» исследований образования, но она не доминирует, как показывает, к примеру, портфель рукописей, которые почти ежедневно получает журнал «Вопросы образования». С другой стороны, ученые, занимающиеся прикладными вопросами образования, имеют значимое конкурентное преимущество перед специалистами других дисциплинарных профилей: анализ эффективности образовательных интервенций, а также многочисленные проекты по оценке качества образования давно получили признание в числе приоритет-

ных направлений прикладных исследований как в России, так и в мировой практике.

В международной науке очевиден дефицит дискуссий, которые объединяли бы, с одной стороны, представителей так называемых *grand theories*, а с другой — специалистов по эмпирическим исследованиям, а также по дизайну и оценке результативности отдельных образовательных инициатив. Такие дискуссии могли бы помочь выработать новые подходы к пониманию места человека в социально-экономическом развитии и соответствующие этим подходам решения для практического совершенствования образования. Найти такие подходы — насущная задача науки в условиях продолжающейся в последние годы череды кризисных событий в мировой экономике и других областях общественной жизни и обострения глобальной конкуренции.

В попытке продвинуться в этом направлении мы с коллегами решили инициировать данный спецвыпуск, рассматривая его не как окончательную сборку ключевых тезисов о самостоятельности как элементе человеческого потенциала и способах его формирования, но скорее как приглашение к дискуссии, в которой, как мы надеемся, наш журнал осветит множество интересных научных открытий и практически полезных решений, предложенных исследователями.

Цель настоящего выпуска — вовлечь широкий круг авторов, представляющих разные организации, дисциплины и уровни образования, в дискуссии о реально наблюдаемой и потенциально возможной роли сферы образования в развитии индивидуальной самостоятельности.

Статьи специального выпуска отражают, с одной стороны, ключевые теоретические и методологические подходы к пониманию самостоятельности, в частности связанные с понятиями «субъектность», «агентность», «предпринимательский элемент человеческого капитала» (см. статьи Д.А. Леонтьева, И.А. Мироненко, П.С. Сорокина), а с другой — современный опыт эмпирических исследований и практических шагов, направленных на формирование индивидуальной способности к эффективному самостоятельному действию, которые предпринимаются в секторе школьного образования, дополнительного образования детей (см., например, статьи К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер, М.С. Добряковой и О.В. Юрченко), высшего образования (см. статью Е.В. Морозовой).

Мы рады, что в данный спецвыпуск вошли не только эмпирические работы, в которых используются и при необходимости адаптируются уже известные в мире инструменты, но и концептуальные тексты, предлагающие новый взгляд на природу самостоятельности, а также попытки разработки и валидации оригинальных инструментов для измерения соответствующих

концептов. В этих теориях и инструментах измерения отразились современные дискуссии, ведущиеся в социальных науках, и в том числе их пока фрагментарный характер. Мы рассчитываем, что предлагаемый вниманию читателей специальный выпуск придаст новый импульс уже разворачивающимся на страницах журнала обсуждениям.

Редакторы спецвыпуска *П.С. Сорокин,*  
*К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер*

# Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте

Диана Ахмеджанова

Статья поступила в редакцию в мае 2023 г. **Ахмеджанова Диана Рафаильевна** — Ph.D., доцент Департамента образования программ и Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский переулок, 16, стр. 10. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

**Аннотация** Концепты самостоятельной и социальной регуляции обучения рассматриваются как совокупность практик, позволяющих учащимся развивать «мягкие» навыки для выполнения учебных заданий. Саморегуляция обучения — как навык и как практики — дает возможность учащимся самостоятельно ставить цели, выбирать пути выполнения заданий, отслеживать прогресс и контролировать свои аффективные и мотивационные состояния. Практики социальной регуляции обучения представляют собой выполнение заданий с участием других людей, с применением информационных технологий и факторов окружающей среды и создают предпосылки для совместного регулирования обучения. Соотношение социальной регуляции обучения с саморегуляцией — один из актуальных открытых вопросов в данной области исследований.

В статье рассматривается содержание концептов «саморегуляция обучения» и «социальная регуляция обучения», проведен обзор исследований компонентов этих конструктов, представлена комплексная теоретическая рамка самостоятельной и социальной регуляции обучения, в которой выделены компоненты для целевого изучения в разных образовательных контекстах, описаны результаты исследований на основе этой теоретической рамки и обозначены перспективы изучения саморегуляции и социальной регуляции обучения. Научная актуальность и новизна проведенного исследования состоит в сопоставлении результатов отечественных и зарубежных исследований для оценки актуальных научных представлений о социальной и самостоятельной регуляции обучения и их взаимосвязи в аутентичных школьных контекстах.

**Ключевые слова** саморегуляция обучения, социальная регуляция обучения, самоэффективность, метапознание, мотивация, обратная связь, формирующее оценивание

**Для цитирования** Ахмеджанова Д.Р. (2024) Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 11–43. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>

# Role of Social and Self-Regulated Learning in School Contexts

Diana Akhmedjanova

**Diana R. Akhmedjanova** — Ph.D., Assistant Professor at the Department of Educational Programmes, Centre of Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University. Address: Bld 10,16 Potapovskiy lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: dakhmedjanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

**Abstract** Self- and socially regulated learning skills allow students to develop soft skills or competencies to tackle learning tasks. Self-regulated learning skills help students set learning goals, choose learning strategies, monitor their progress, and control their affective and motivational states when working on learning tasks. Socially regulated learning skills help students to use self-regulated learning practices recognizing the reciprocal influence of other people, technology, and environment, creating opportunities for joint regulation of learning. However, it is still not clear how social regulation of learning relates to self-regulated learning. The purpose of this article is to describe the constructs of self- and socially regulated learning, report on the results of recent research studies of their components, introduce a theoretical model of the self- and socially regulated learning, discuss the results of our studies, and identify the areas for future research. The scientific contribution of this article is an attempt to compare the scholarly evidence and theoretical views of Russian and foreign researchers in order to understand the state of research of self- and socially regulated learning in authentic school contexts.

**Keywords** self-regulated learning, socially regulated learning, metacognition, motivation, self-efficacy, feedback, formative assessment

**Abstract** Akhmedjanova D.R. (2024) Rol' sotsial'noy i samostoyatel'noy regulyatsii obucheniya v shkol'nom vozraste [Role of Social and Self-Regulated Learning in School Contexts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 11–43. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>

В последние десятилетия в фокусе внимания психологии и педагогики оказалось функционирование индивидов по отношению к самим себе, но с учетом взаимодействия с другими в различных сферах социума. Умение конструктивно коммуницировать с окружающим миром, находить компромиссы — эти и другие схожие компетенции относят к категории мягких навыков, а в контексте образования их называют метапредметными навыками [Локтаева, 2019].

В Федеральных государственных образовательных стандартах для начального, основного и среднего общего образования отмечается важность развития метапредметных навыков и результатов, таких как умение ставить цели и достигать их, выбирать и использовать доступные ресурсы и стратегии для достижения целей, успешно взаимодействовать с другими участниками в процессе учебной деятельности, владеть навыком познаватель-

ной рефлексии, а также умение понимать причины успеха и неуспеха в процессе обучения. Эти и другие метапредметные результаты становятся элементами самостоятельной и социальной регуляции обучения.

Один из важнейших концептов, которые современная наука использует для описания взаимодействия индивида с самим собой, — это «самостоятельная регуляция», или «саморегуляция». Под саморегуляцией понимается управление человеком своим поведением, эмоциями, мыслями и мотивацией для достижения заданных целей при помощи выбора стратегий, контроля и корректировки результатов [Zimmerman, 2002]. Концепт саморегуляции широко исследуется в последние годы как в отечественной, так и в зарубежной психологии и педагогике [Леонтьев, 2011; Leontiev, 2012; Зинченко, Моросанова, 2020; Pintrich, 2004; Winne, 1995; Zimmerman, 2002]. В.И. Моросанова с соавторами [Моросанова, Бондаренко, 2015; Моросанова и др., 2020. С. 14] определяют саморегуляцию «как многоуровневую и динамическую метасистему процессов, состояний и свойств, являющуюся инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека». Отечественные психологи исследуют саморегуляцию в разных видах деятельности человека, в частности в занятиях спортом, в профессиональном развитии [Моросанова, 2011]. И отечественные, и зарубежные ученые едины в том, что саморегуляция включает процессы целеполагания, моделирования значимых условий их достижения, программирования последовательности и способов действий, оценивания и корректирования их результатов [Зинченко, Моросанова, 2020; Zimmerman, 2002; Zimmerman, Schunk, 2011].

С недавних пор, исследуя процессы деятельности человека, исследователи стали учитывать и внешние влияния, так называемую социальную регуляцию [Леонтьев, 2011; Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018]. Как и саморегуляция, она включает целеполагание, выбор стратегий, контроль и корректировку результатов, но с участием других людей, технологий и факторов окружающей среды, и создает предпосылки для совместного регулирования [Леонтьев, 2011; Andrade, Brookhart, Yu, 2021; Hadwin, Järvelä, Miller, 2011, 2018; Panadero, 2017]. Работы, посвященные саморегуляции в различных сферах деятельности человека, уже составляют внушительный пласт публикаций, а вот исследования концепта социальной регуляции достаточно редки и не систематизированы. Тем не менее все больше исследователей принимают во внимание тот факт, что становление или развитие саморегуляции обусловливается социальной регуляцией поведения, эмоций, мыслей и мотивации для достижения заданных целей [Леонтьев, 2011; Andrade, Brookhart, Yu, 2021; Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018; Panadero, 2017].

Конструкты «социальная регуляция обучения» и «самостоятельная регуляция обучения» представлены в разных теоретических рамках, которыми пользуются как отечественные, так и зарубежные исследователи. В большинстве исследований процессы социальной и самостоятельной регуляции обучения рассматриваются в отрыве друг от друга [Леонтьев, 2011; Leontiev, 2012; Зинченко, Моросанова, 2020; Pintrich, 2004; Winne, 1995; Zimmerman, 2002]. При этом основы представлений о предполагаемой взаимосвязи между ними закладывались еще в начале XX в. Так, в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная и самостоятельная регуляция обучения связаны посредством интериоризации. Дальнейшее развитие эта идея получила в теории планомерно-позапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [2009], а также в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова [Давыдов, 1986] и в понятии коллективно-распределенной учебной среды (КРУС) [Рубцов, 1987; Талызина, 1998].

Система развивающего обучения занимает влиятельные позиции в отечественной психологии и педагогике. В созданной в рамках этой теории модели обучения присутствуют элементы рефлексии, анализа и планирования, — эти элементы являются и основными компонентами социальной и самостоятельной регуляции обучения, но они не артикулированы как таковые в данной системе. Например, в системе развивающего обучения преподаватели дают обратную связь по мере освоения обучающимися учебной деятельности и решения учебных задач, но обратная связь не рассматривается как регулирование обучения и предоставляется только учителем. В исходной теоретической рамке КРУС имеется компонент совместной деятельности обучающего и обучающихся, а в дальнейшем в понятие КРУС был введен и компонент совместной деятельности обучающихся [Рубцов, 1987]. Таким образом, КРУС включает получение обратной связи и от других учащихся, что способствует кооперации, координации (регуляции), планированию и организации учащимися совместной общей деятельности. Таким образом, исследования отечественных психологов и педагогов показывают, что в аутентичных школьных контекстах саморегуляция и социальная регуляция обучения тесно переплетены. Их элементы учитываются в теоретических рамках этих исследований, но не всегда подробно описаны и, как следствие, изучены.

Таким образом, проблему, которой посвящена данная статья, составляет соотношение социальной регуляции обучения с саморегуляцией. Основная цель публикации заключается в том, чтобы описать конструкты саморегуляции и социальной регуляции обучения и показать результаты исследований проявления этих конструктов в школьных контекстах. Кроме описания названных

концептов и рассмотрения результатов современных исследований компонентов этих конструкций мы представим теоретическую рамку изучения самостоятельной и социальной регуляции обучения, а также определим направления для будущих исследований. Мы представляем также результаты исследований практик самостоятельной и социальной регуляции обучения с применением описанной теоретической рамки: данные опроса детей и родителей в общеобразовательных школах, а также глубинных интервью с родителями, выбравшими семейное образование для своих детей.

Научная актуальность и новизна данного исследования состоит в том, что в нем сопоставляются результаты отечественных и зарубежных исследований с целью анализа актуальных научных представлений о социальной и самостоятельной регуляции обучения, а также об их взаимосвязи в аутентичных образовательных контекстах. Кроме того, в статье представлена комплексная теоретическая рамка саморегуляции и социальной регуляции обучения, в которой совмещены оба конструкта и выделены их компоненты для целевого изучения.

## **1. Теоретический обзор**

### **1.1. Понятия саморегуляции и социальной регуляции обучения**

Из всего многообразия видов человеческой деятельности и способов ее регуляции в этой статье мы фокусируемся на самостоятельной и социальной регуляции обучения. Развитие этих навыков происходит в результате образовательных практик, применяемых на разных уровнях образования. Далее в тексте мы будем рассматривать социальную и самостоятельную регуляцию только применительно к детям и подросткам школьного возраста.

Саморегуляция обучения (*self-regulated learning, self-directed learning, internal regulation*) представляет собой динамичный процесс, включающий постановку целей, отслеживание прогресса в достижении целей и контроль когнитивных, метакогнитивных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих и средовых факторов при работе над учебными заданиями [Andrade, 2013; Pintrich, 2004; Winne, 1995; Zimmerman, 2002; Zimmerman, Schunk, 2011]. Многочисленные данные исследований, проводившихся с учащимися разных возрастных групп в ходе изучения ими различных дисциплин, свидетельствуют о положительном влиянии формирования навыков саморегуляции обучения на успеваемость учащихся, в том числе школьников с особенностями развития [Моросанова, Бондаренко, 2020; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2020; Graham, Perin, 2007; Greene et al., 2015; Harris et al., 2011; Theobald, 2021; Wong et al., 2019]. Метаанализы результатов экспериментов по развитию у учащихся навыков саморегуляции обучения в традиционных, смешанных и онлайн-форматах показывают, что наибольший эффект от формирования этих навыков



наблюдается у учащихся начальных классов и несколько меньший — у учащихся средней школы и студентов университетов [Dignath, Büttner 2008; Xu et al., 2022]. Учащиеся с высоким уровнем навыков саморегуляции обучения показывают хорошие академические результаты: по математике размер эффекта от формирования навыка составляет 0,96, по точным наукам — 0,88, по школьным предметам, исключая математику и чтение, — 0,64, по чтению — 0,44 [Dignath, Büttner 2008; Xu et al., 2022].

С недавних пор в западной научной литературе фокус внимания сместился с саморегуляции обучения на социально регулируемое обучение<sup>1</sup> (*socially-shared regulation, co-regulation, external regulation, other regulation*). Социально регулируемое обучение также представляет собой процесс постановки целей, отслеживания прогресса и контроля процессов, но оно отличается от саморегуляции тем, что происходит с участием других людей, технологий и факторов окружающей среды, и при этом создаются предпосылки для совместного регулирования обучения [Леонтьев, 2011; Andrade, Brookhart, Yu, 2021; Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018; Panadero, 2017]. При социально регулируемом обучении все источники информации об обучении интерактивно влияют друг на друга. Поскольку практики саморегуляции обучения часто осуществляются как результат тесного взаимодействия между учащимся, с одной стороны, и социальными или предметными источниками регулирования в учебной среде, т.е. учителями, одноклассниками, цифровыми технологиями, учебными материалами и инструментами оценивания — с другой, обучение превращается в процесс взаимного социального регулирования [Andrade, Brookhart, Yu, 2021].

За рубежом сложилось несколько научных подходов, каждый из которых реализует собственную линию исследований социально регулируемого обучения. Так, Э. Хэдвин с коллегами [Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018] утверждают, что саморегуляция, социальная и совместная регуляция осуществляются для создания конечного продукта коллективом путем вовлечения всех членов этого коллектива в достижение поставленных учебных целей. Они проводят разграничение между социально-распределенной (*socially-shared*) и совместной (*co-regulation*) регуляцией обучения. Если в случае социально-распределенной регуляции целеполагание, выбор стратегий, контроль достижения целей и реф-

<sup>1</sup> В этой статье социальная регуляция рассматривается только в контексте обучения с опорой на теоретические рамки Э. Хэдвин с коллегами [Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018] и Х. Андраде [Andrade, 2013]. Во время личного разговора с Хайди Андраде мы пришли к выводу, что с точки зрения теоретической рамки, которая будет представлена далее в тексте, наиболее корректным будет использовать термин «социальная регуляция обучения», потому что он объединяет понятия *socially-shared regulation, co-regulation, external regulation, other regulation*.

лекция выполняются всей группой, то при совместной регуляции социальное регулирование группы подкрепляется саморегуляцией обучения отдельных ее членов. Таким образом, есть общая цель — выполнение учебного задания всей группой, но каждый участник группы ставит перед собой и собственные цели, например быстрое выполнение своей части задания, чтобы переключиться на какие-то другие цели и задачи.

Х. Андраде [Andrade, 2013], напротив, фокусируется на исследовании наблюдаемых результатов обучения отдельных учащихся, таких как сочинение на заданную тему, безусловно признавая при этом наличие социального регулирования посредством обратной связи от сверстников, учителей и цифровых технологий (*other regulation*). В ее понимании учащиеся выполняют индивидуальную работу, а затем вовлекаются в социальное регулирование.

Если описание социальной регуляции у Э. Хедвин с коллегами сходно с компонентами КРУС по Рубцову [1987], то в теории Х. Андраде нельзя не заметить близости с элементами усвоения учебных действий по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова [Давыдов, 1986; Талызина, 1998].

**1.2. Само-  
регуляция  
и социальная  
регуляция  
обучения  
в отечественном  
дискурсе**

Становление саморегуляции обучения происходит в процессе социальной регуляции обучения посредством совместного регулирования обучения. Механизмом такого становления является интериоризация [Выготский, 1983; Гальперин, 2009]. По Л.С. Выготскому [1983], интериоризация любого навыка происходит в три этапа. На первом этапе все действия ребенка выполняются совместно со взрослым — здесь возможна параллель с совместной регуляцией обучения по Х. Андраде [Andrade, 2013]. Например, учитель показывает, как пользоваться рубриками для обратной связи при чтении черновика сочинения и приглашает детей повторять за ним: читать черновик своего сочинения и отмечать критерии в рубрике. На втором этапе интериоризации ребенок совершает действия в присутствии взрослого, который напоминает или дает подсказки, как выполнить задание. В примере с сочинением учитель может напомнить детям достать рубрику и просмотреть критерии, прежде чем они приступят к чтению черновика своего сочинения. Третий этап интериоризации наступает, когда дети усвоили навык и могут пользоваться им самостоятельно без взрослых и без напоминаний, а также могут применять этот навык при выполнении других заданий, т.е. у них произошел перенос (*transfer*) навыка в новые учебные ситуации [Salomon, Perkins, 1989]. Например, дети научились пользоваться рубриками для самостоятельной проверки черновиков своих сочинений и будут это делать и при выполнении других письменных заданий. Из этого примера видно, что совместное и социальное

регулирование навыка использования рубрики для проверки сочинений развивается в самостоятельный навык предоставления обратной связи самому себе (*self-assessment*) при написании сочинений [Andrade et al., 2021].

Понятие интериоризации получило дальнейшее развитие в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [2009; 2017]. Согласно этой теории формирование умственных действий учащихся происходит в пять этапов: 1) формирование ориентировочной основы действия, когда учащийся знакомится с «составом и требованиями» действия; 2) непосредственное осуществление действия «с использованием предметов»; 3) освоение действия без манипулирования предметами, его заменяет громкое проговаривание хода выполнения действия; 4) громкое проговаривание заменяется выполнением действия «про себя»; 5) усвоение, или интериоризация, умственного действия. Исследования П.Я. Гальперина и его коллег показывают, что в тех случаях, когда учитель моделирует выполнения действия, а учащиеся следят и подсказывают, действие усваивается успешнее, чем если учащиеся совершают действие совместно с учителем.

П.Я. Гальперин указывает, что выполнение действия сопровождается знанием о цели, контролем выполнения действия и регуляцией умственного действия в зависимости от содержания задания. Это процессы целеполагания, выбора стратегий обучения и метакогнитивного контроля, если мы говорим о саморегуляции обучения. При этом П.Я. Гальперин [2009] подчеркивает, что немаловажную роль в выполнении ребенком учебного действия играет и учитель посредством «словесных указаний, разъяснений и поправок». Другими словами, саморегуляция сочетается с социальной регуляцией освоения действия учащимся.

Процессу интериоризации большое внимание уделено в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [Давыдов, 1986; Талызина, 1998]. Это одна из наиболее известных и хорошо исследованных теоретических рамок, в которой представлены многие элементы социальной и самостоятельной регуляции обучения. В основе теории развивающего обучения лежит постулат о формировании «психологических новообразований» посредством развития теоретического мышления у учащихся. По В.В. Давыдову [1986], у учащихся имеется мотив или потребность в учебной деятельности, в которую они вовлекаются посредством постановки учебной задачи и выполнения учебных действий для достижения своих целей. Выполнение учебных действий, принимая во внимание условия их достижения, позволяет учащимся развивать теоретическое мышление посредством рефлексии, анализа и планирования. Н.Ф. Талызина подчеркивает, что учение является ведущей деятельностью для учеников

и, как следствие, оно может способствовать развитию знаний и навыков при активной вовлеченности знающих взрослых, таких как учителя, тьюторы или родители. Чтобы сделать обучение более успешным, Н.Ф. Талызина предлагает составлять совместно с учащимися схему ориентировочной основы деятельности, для того чтобы они чувствовали свою причастность к процессу обучения. Такой практике соответствует формирующее оценивание, исследованное Х. Андраде [Andrade, 2013]. Н.Ф. Талызина [1998] уделяет особое внимание процессу усвоения знаний, используя при его анализе положения теории развивающего обучения. Учащиеся проявляют мотивацию к выполнению действия и формируют схему ориентировочной основы деятельности. В ходе выполнения учебного задания внешняя деятельность трансформируется во внутреннюю, что приводит к возникновению психических новообразований.

Многие процессы, из которых складывается регуляция обучения, в том числе планирование, целеполагание, анализ, рефлексия и даже элементы обратной связи, хорошо представлены и исследованы в отечественной педагогике и психологии, но предложенные теоретические рамки в основном фокусируются на начальном образовании. Например, в рамках системы развивающего обучения учебная программа разработана только для начальной школы [Талызина, 1998]. В данной статье мы предлагаем более комплексную систему изучения компонентов саморегуляции и социальной регуляции обучения посредством измерения таких конструктов, как мотивация и самоэффективность, изучения не только процесса интериоризации, но и различных типов стратегий, используемых учащимися при выполнении учебных заданий и освоении новых навыков и знаний, таких как когнитивные стратегии, стратегии организации времени и среды, запросы о помощи. В эту систему включены и процессы планирования и рефлексии, а также метапознание. Мы полагаем, что саморегуляцию и социальную регуляцию обучения можно и нужно изучать и по возможности развивать не только в начальной, но и в средней школе. Прежде чем представить теоретическую рамку, рассмотрим основные результаты современных исследований элементов саморегуляции и социальной регуляции обучения.

### 1.3. Исследования самостоятельной и социальной регуляции обучения

Эмпирически установлено, что процессы саморегуляции и социальной регуляции обучения можно развивать и поддерживать [Леонтьев, 2011; Leontiev, 2012; Зинченко, Моросанова, 2020; Andrade, Brookhart, Yu, 2021; Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018; Zimmerman, 2002].

В исследованиях саморегуляции обучения анализируется взаимодействие школьников с учебными заданиями. Так, при зна-

комстве с новыми учебными заданиями у учащихся активируются фоновые знания о предмете, знания о стратегиях выполнения задания и учебная мотивация. Фоновые знания, т.е. знания данной предметной области, облегчают взаимодействие учащихся с учебными задачами [Salomon, Perkins, 1989; Schraw, 2012]. Учащиеся, хорошо владеющие знаниями по предмету, так называемые ученики-эксперты, как правило, лучше понимают, какие стратегии и ресурсы использовать, чем ученики с меньшим запасом знаний — «новички» [Salomon, Perkins, 1989].

Знания о стратегиях — это представления о когнитивных, мотивационных и поведенческих операциях, которые позволяют выполнять задания [Pressley, Harris, 2009]. Знания о стратегиях бывают трех видов: декларативные, т.е. знание самой стратегии, процедурные, т.е. знание, как применять стратегию, и условные — знание, когда и где использовать ту или иную стратегию [Harris et al., 2009; Oxford, 2017; Pressley, Harris, 2009]. Учащиеся используют при выполнении учебных заданий все три типа знаний о стратегиях, причем запас знаний о стратегиях и навыки их использования растут с возрастом и опытом учащихся. Однако учащиеся, как правило, непоследовательны в использовании новых стратегий и иногда не могут перенести их в новые ситуации [Pressley, Harris, 2009].

Другим важным элементом саморегуляции и социальной регуляции обучения является мотивация, которую можно рассматривать и как процесс, и как состояние [Anderman, Wolters, 2008]. Процессуально мотивация представляет собой когнитивные операции и аффективные состояния, необходимые для поддержания нужного уровня активности для обучения. В качестве же состояния мотивация — это готовность. Готовность учащихся выполнять задания. Мотивация связана с учебными достижениями учащихся и зависит от целей, ценностей, эмоций и самооффективности (уверенности учащихся в своей способности выполнить то или иное учебное задание), которые ученики привносят в учебные ситуации [Anderman, Wolters, 2008]. Множество исследований, проведенных в школах, показывают, что при высокой внутренней мотивации учащиеся добиваются лучших академических показателей, чем при внешней мотивации, а также характеризуются более высокой самооффективностью и более сильным желанием учиться [Ryan, Deci, 2016].

Необходимое условие успешного выполнения задания — понимание этого задания учащимися. Они должны понять смысл задания и его требования, прежде чем ставить конкретные цели и выбирать стратегии для его выполнения [Butler, Cartier, 2004; Hadwin, Winne, 2012]. Поставив перед собой цель, учащиеся концентрируют свое внимание на задании, прилагают больше усилий, настойчивее работают и испытывают более позитивные чув-

ства в результате целенаправленной учебной деятельности. Для того чтобы цели имели ценность для учащегося в процессе обучения, они должны быть конкретными, близкими по времени и организованными иерархически — как краткосрочные и долгосрочные. Они должны быть сложными, но достижимыми, и ученик должен сам определять эти цели, сфокусировавшись на задаании [Zimmerman, 2008].

При выполнении учебного задания учащиеся обращаются либо к знакомым стратегиям обучения, либо к новым. Речь идет не только о когнитивных стратегиях, но и о стратегиях управления средой обучения, мотивацией, эмоциональными состояниями и обращением за помощью. Стратегии распределения времени и организации среды обучения широко представлены в различных моделях саморегуляции и социальной регуляции обучения [Pintrich, 2004; Usher, Schunk, 2017; Zimmerman, 2002]. В педагогической практикоориентированной литературе большое внимание уделяется развитию этих навыков [Nilson, 2013; Seli, Dembo, 2020]. Тем не менее наиболее исследованными являются когнитивные стратегии, или стратегии и методы, позволяющие учащимся усваивать новые знания и навыки. Так, Д. Данлоски с коллегами выявили 10 наиболее эффективных стратегий усвоения текстовой информации, среди них резюмирование, пересказ, перечитывание и распределенная практика подготовки к усвоению теста. Эмпирически установлено, что использование когнитивных стратегий помогает учащимся лучше усваивать новые знания и получать более высокие оценки [Dunlosky et al., 2013]. К сожалению, многие учащиеся часто обращаются к неподходящим стратегиям при выполнении учебных задач. Д. Данлоски с коллегами установили, что, даже когда учащиеся прибегают к новым стратегиям, они редко переносят их на новые задания.

Контроль или мониторинг выполнения задания — значимый аспект саморегуляции и социальной регуляции обучения. Он состоит в самостоятельном оценивании учащимися своего поведения и мотивации с целью определить, какие стратегии работают при выполнении заданий, а какие нет [Zimmerman, Kitsantas, 2007]. На этом этапе учащиеся соотносят свои действия с результатами выполнения заданий — так они могут решить, продолжать ли действовать по первоначальному плану выполнения задания или внести изменения. Этот аспект саморегуляции также влияет на мотивационные убеждения о ценности выполняемого задания, об уровне самооффективности, на общее впечатление о задании, интерес к нему и определяет выбор, продолжать ли работать над заданием [Winne, Hadwin, 2008].

Рефлексия, одна из главных составляющих саморегуляции и социальной регуляции обучения, позволяет учащимся оценить степень выполнения задания и сформировать суждения о том,

насколько хорошо они справились с задачей и что следует или не следует делать дальше [Pintrich, 2000; Pintrich, Zusho, 2002; Winne, 2010; Zimmerman, 2011]. Б. Циммерман [Zimmerman, 2011] выделяет в составе рефлексии два типа процессов: это, во-первых, самооценка или оценка учащимся своей работы и установление причинно-следственной связи результатов этого оценивания с успехами и неудачами в выполнении задания и, во-вторых, изменение отношения к самому себе или аффективные реакции учащихся на результаты своей работы. Результатом этих процессов может быть чувство удовлетворенности собой или выводы о необходимости что-то менять в своей учебной деятельности. Исследования показывают, что учащиеся с высоким уровнем развития навыков саморегуляции связывают неудовлетворительные результаты своей работы с недостатком прилагаемых усилий или неправильным использованием стратегий, и такая атрибуция неуспеха в дальнейшем способствует постановке более точных целей, выбору адекватных стратегий и, как следствие, повышению академических результатов [Pintrich, 2000; Pintrich, Zusho, 2002; Winne, 2010; Zimmerman, 2011]. Напротив, учащиеся, которые объясняют неудовлетворительные результаты своей работы причинами, недоступными их контролю, склонны прибегать к неадаптивным стратегиям, например сдаваться при первых трудностях. Ход и результаты рефлексии влияют на постановку целей, управление процессами выполнения задания, на выбор и использование стратегий и мониторинг прогресса в последующем обучении. Учащиеся, которые не справились с заданием и приписали свой неуспех доступным их контролю факторам, например недостатку затраченных усилий и использованию неверных стратегий, с большей вероятностью приложат больше усилий и будут испытывать больше удовольствия при выполнении других заданий, чем учащиеся, приписывающие свои неудачи неконтролируемым факторам, таким как сложность задания [Pintrich, 2000; Pintrich, Zusho, 2002; Zimmerman, 2011].

В совокупности рассмотренные здесь элементы саморегуляции и социальной регуляции обучения можно назвать метапознанием или метакогнитивными навыками, т.е. навыками понимания учебного процесса и контроля учащимися своих познаний [Sternberg, 2007]. Фоновые знания и мотивация, понимание задания, постановка целей, выбор стратегий, метакогнитивный контроль или мониторинг, а также рефлексия — все это компоненты метапознания [Veenman, 2013]. Учащиеся с хорошо развитыми навыками метапознания, как правило, преуспевают в учебе. Например, исследования показывают, что систематический когнитивный контроль приводит к лучшему пониманию усвоенного материала и повышению успеваемости [Zimmerman, Cleary, 2009]. Большое внимание уделяется метапознанию или метакогнитив-

ным процессам и в отечественной литературе [Бызова, Перикова, 2022; Веракса, Веракса, 2021; Перикова, Бызова, 2020; Перикова, Ловягина, Бызова, 2020]. В частности, опрос 186 студентов в возрасте 20 лет показал, что показатели саморегуляции связаны с метакогнитивными процессами контроля и регуляции познания, но факторный анализ данных не выявил прямых связей между саморегуляцией и компонентами метапознания [Перикова, Бызова, 2020].

Процесс обучения продвигается вперед и корректируется с помощью формирующего оценивания. Такое оценивание и обратная связь способствуют развитию навыков саморегуляции и социальной регуляции обучения [Andrade, Brookhart, Yu, 2021]. Для того чтобы обратная связь была конструктивной, она должна быть сосредоточена на задании и на тех процессах, которые помогают в выполнении этого задания. При этом она должна быть конкретной, предоставляться своевременно и с учетом типа задания и личных характеристик учащихся [Hattie, Timperley, 2007; Shute, 2008]. Обратная связь неразрывно связана с саморегуляцией и социальной регуляцией обучения, так как она помогает учащимся отслеживать прогресс, приспосабливать методы работы к требованиям конкретного задания и вносить изменения в продукты и результаты обучения [Hadwin, Järvelä, Miller, 2011]. Множеством исследований подтвержден положительный эффект формирующей обратной связи для академических показателей школьников в разных дисциплинах [Hattie, Timperley, 2007]. Обратную связь можно как получить от людей и, с недавнего времени, от технологий, так и предоставить себе самостоятельно. Во всех случаях, чтобы быть конструктивной, обратная связь должна быть основана на четких критериях оценивания [Andrade, Brookhart, Yu, 2021].

#### 1.4. Выводы по теоретическому обзору

Проведенный теоретический обзор показывает, что в отечественных и зарубежных исследованиях представлены многие элементы саморегуляции и социальной регуляции обучения. Выделение этих элементов основано на доказательной базе, полученной в психологии и педагогике. Однако существующие теоретические рамки либо фокусируются только на саморегуляции обучения [Моросанова, Бондаренко, 2020; Pintrich, 2000; Pintrich, Zusho, 2002; Zimmerman, 2011], либо рассматривают самостоятельную и социальную регуляцию обучения в контексте конкретных образовательных практик, например проектного обучения [Hadwin, Järvelä, Miller, 2011; 2018]. Более подробное описание саморегуляции и социальной регуляции обучения дает Х. Андраде [Andrade, 2013], но и ее исследование преимущественно сосредоточено на одном из видов такого рода навыков — на социальной регуляции посредством формирующего оценивания. Далее мы представим

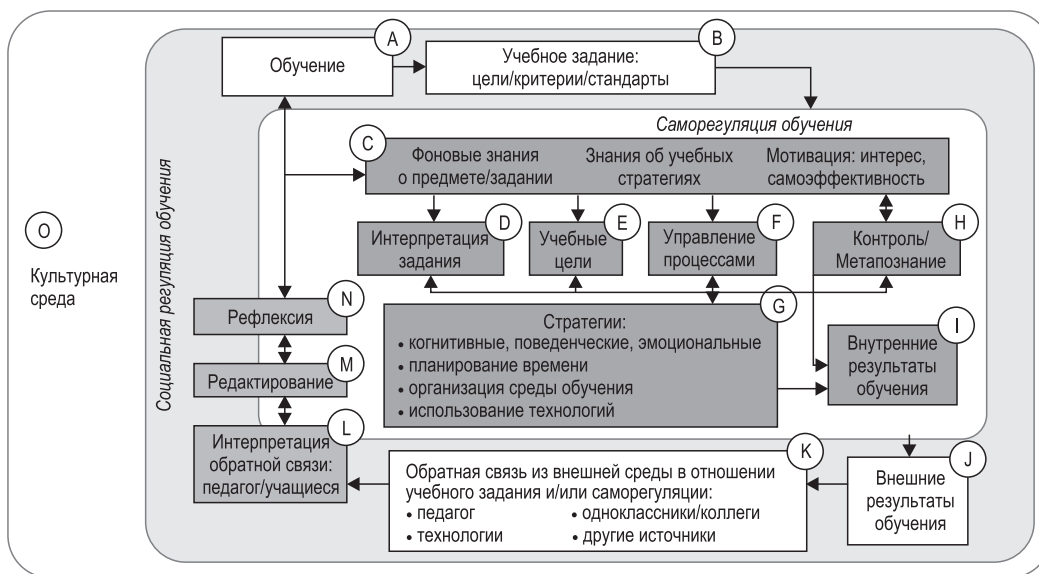


теоретическую рамку, включающую элементы и самостоятельной, и социальной регуляции обучения и максимально учитывающую имеющиеся теоретические наработки.

**2. Теоретическая рамка самостоятельной и социальной регуляции обучения**

Теоретическая рамка помогает понять, как вышеописанные элементы самостоятельной и социальной регуляции обучения проявляются в общеобразовательных контекстах (рис. 1) [Akhmedjanova, 2020; Akhmedjanova, Moeuyaert, 2022]. Рамка организована вокруг трех обширных сфер: саморегуляция обучения (C-I, L-N), социальная регуляция обучения (A-B, J-L) и культурная среда (O). Для каждой сферы характерен собственный набор процессов, способствующих развитию навыков и знаний по изучаемому предмету, а также саморегуляции и социальной регуляции обучения. Таким образом, социальная регуляция обучения включает методы обучения (A-B), а также методы формирующего оценивания, в основном обратную связь, и эти методы применяются в классе (J-K). К саморегуляции обучения относятся процессы, активизирующие фоновые знания по дисциплине, по учебному заданию, а также мотивационные убеждения, что приводит к выбору стратегий и методов выполнения заданий (C-I, M-N). Процессы L-N расположены как в саморегулируемом, так и в социально регулируемом обучении (рис. 1), поскольку они применяются как отдельными учащимися, так и совместно при выполнении задания вместе со сверстниками, учителями и с использованием информационных технологий. Наконец, культурная среда (O) помещает оба типа процессов в социокультурный контекст.

Рис. 1. Самостоятельная и социальная регуляция обучения



Любой процесс обучения новой информации начинается с изучения определенной дисциплины, например физики или биологии (А). В рамках обучения (А) учитель задает ученикам учебные задания (В) и формулирует критерии их выполнения. Например, при изучении млекопитающих учащиеся 7-го класса готовят доклад о любом животном на выбор, описывая классификацию вида, внешнее и внутреннее строение, ареал обитания и т.д. Полученное задание активизирует фоновые знания учащихся по предмету или по схожим заданиям, знания стратегий или методов выполнения задания, а также мотивационные убеждения (С), такие как интерес и самооффективность. Далее учащиеся интерпретируют учебные задания (D). Каждый учащийся интерпретирует задания по-своему в зависимости от прошлого опыта и фоновых знаний (С). Способ интерпретации задания влияет на личные цели учащихся (Е) и управление процессами его выполнения (F), а также на самооффективность и мотивацию (С) учащихся. Основываясь на своей интерпретации задания, учащиеся ставят цели мастерства (*mastery*) или цели результативности (*performance*; Е). В случае с докладом о млекопитающих предоставление учителем ученику возможности выбрать любое животное помогает пробудить его интерес и создать внутреннюю мотивацию (С). Наличие заданных критериев выбора материалов, которые нужно включить в доклад, активизирует фоновые знания, помогает понять задание (D) и определить, каких знаний не хватает для его выполнения. На этом этапе учащиеся формулируют краткосрочную цель, к примеру найти недостающую информацию (Е) о выбранном животном.

Управление процессами (F) включает когнитивные стратегии для решения конкретных задач по определенному заданию, а также поведенческие и психоэмоциональные стратегии управления временем, средой обучения и мотивацией учащихся. Например, при написании доклада о животных учащиеся могут найти недостающую информацию в домашней библиотеке или в интернете, т.е. обратиться к книгам или воспользоваться информационными технологиями (G). Учащиеся могут применять когнитивные стратегии резюмирования, рисования или синтеза информации из разных источников (G).

Выполняя задание, учащиеся следят за своим прогрессом (H), оценивая свою работу. При этом они используют метакогнитивные стратегии. Учащиеся также корректируют свои мотивационные убеждения в зависимости от того, насколько успешно они работают. Фаза контроля прогресса (H) при выполнении задания информирует фазу управления процессами (F), поскольку позволяет учащимся определить, какие из когнитивных, поведенческих и психоэмоциональных стратегий (G) работают хорошо, а какие нет. На основе этой информации учащиеся вносят коррективы в свой подход к выполнению задания, выбирая новые стратегии

и/или изменяя старые. Например, при подготовке доклада в шумном месте, скажем на кухне, где собирается вся семья, учащийся обнаруживает, что не может сосредоточиться (H). В этом случае он может уйти в другую комнату (F) и в тишине продолжить работу (G), что позволит завершить задание и усвоить новые знания (I).

В результате действий на этапах A-I и M (рис. 1) учащиеся генерируют внешне наблюдаемые результаты, такие как решенная задача, написанное эссе или выполненный проект (J). На этом этапе педагоги могут осуществлять социальное регулирование обучения или создавать условия для социального регулирования, давая возможность учащимся предоставлять и получать обратную связь от сверстников, а также отзывы от преподавателей и информационных технологий (K). Например, учащиеся могут принести первый черновик доклада о млекопитающих в класс, почитать доклады друг друга и, используя чек-лист, дать обратную связь своим одноклассникам. Обратная связь позволяет учащимся вносить коррективы в готовые продукты до получения итоговой оценки (M) посредством интерпретации информации, полученной от преподавателей, сверстников или цифровых технологий (L). Например, если у кого-то из учащихся получился слишком длинный доклад, одноклассники и учитель могут посоветовать, как его сократить или изменить.

Рефлексия (N) происходит на протяжении всего процесса выполнения задания, но на схеме этот процесс размещен на заключительных этапах, потому что его основная цель — проинформировать учащихся и учителей о том, что сработало хорошо, а что не очень. Такое размышление может способствовать улучшению знаний учащихся о дисциплине и стратегиях, а также об их мотивационных убеждениях (C). В случае с докладом о животных учащиеся могут понять, что, если не откладывать работу над ним на последний момент, а работать в течение нескольких дней, можно получить более высокую оценку. Кроме того, рефлексия может облегчить преподавателям адаптацию процесса обучения (A). Например, рефлексия может привести учителей к пониманию, какие именно аспекты дисциплины нужно объяснить учащимся еще раз. А если некоторые ученики затруднялись в выборе, о каком животном писать доклад, в следующий раз учитель может предложить список животных на выбор.

Описанные процессы происходят в классах, объединяющих учителей и учащихся, которые принадлежат к разным культурам. Все участники привносят в процесс обучения свои культурные взгляды и представления о том, как следует выполнять задания и взаимодействовать с преподавателем, сверстниками и цифровыми технологиями. Следовательно, как социальная регуляция, так и саморегуляция обучения проявляются в рамках культурной среды (O).

Может показаться, что описание и визуализация элементов на рис. 1 отражают линейный характер процессов саморегуляции и социальной регуляции обучения. На самом деле теоретическая рамка представляет общую последовательность саморегуляции и социальной регуляции обучения, которая не является строго линейной. Все представленные процессы интерактивны, многие из них происходят одновременно и «информируют» друг друга в процессе обучения, что обозначено двойными стрелками на рис. 1. Таким образом, процессы саморегуляции и социальной регуляции рекурсивны, и учащиеся обращаются к тем или иным процессам в зависимости от своих потребностей при выполнении учебных заданий. В этой теоретической рамке мы рассматриваем социальную и саморегуляцию обучения и как навык, и как процесс. Навык можно формировать и развивать при помощи элементов и практик, описанных выше. Процесс саморегуляции и социальной регуляции обучения включает элементы (рис. 1), которые активируются в зависимости от типов заданий, целей и потребностей учащихся.

Представленная комплексная теоретическая рамка отражает множество рекурсивных процессов самостоятельной и социальной регуляции обучения и включает целый ряд элементов, подробно исследованных в отечественной и зарубежной научной литературе. В следующем разделе мы представляем результаты двух исследований, проводившихся в контексте традиционной школы и семейного образования с использованием инструментов и кодирования, разработанных на основе представленной теоретической рамки.

### **3. Результаты исследований на основе теоретической рамки**

Проект «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность»<sup>2</sup> стартовал осенью 2022 г. Первая волна сбора данных проводилась в 40 государственных школах Нижегородской области. Выборка состояла из 1002 пар «школьник и его мать» в 1-м классе и 717 пар в 4-м классе. Возраст матерей варьировал от 24 до 56 лет: для матерей первоклассников  $M = 36,09$ ,  $SD = 5,33$ , для матерей четвероклассников  $M = 38,08$ ,  $SD = 5,46$ . Для измерения навыков саморегуляции обучения использовался авторский опросник из 18 утверждений с оцениванием по шкале Ликерта от 1 до 4 (1 — почти никогда, 4 — почти всегда). Опросник включает четыре шкалы: организация среды обучения, организация времени, стратегии обучения и обращение за помощью ( $\alpha = 0,81$ ). Для измерения социальной регуляции обучения также использовался авторский опросник из 17 утверждений с 4-балльной шкалой Ликерта. Опросник включает те же четыре шка-

<sup>2</sup> <https://ioe.hse.ru/failure-factors/>

лы, но утверждения сформулированы с точки зрения родителей ( $\alpha = 0,78$ ). Кроме того, применялись опросники самооэффективности по математике ( $\alpha = 0,8$ ) и чтению ( $\alpha = 0,79$ ).

Результаты исследования показали, что у мальчиков в 1-м классе показатель социальной регуляции обучения выше, чем у девочек. У детей из семей со средним достатком уровень социальной регуляции чуть выше, чем у детей из семей с высоким и очень высоким достатком. Других статистически значимых различий в уровнях социальной регуляции между группами детей, выделенных на основании социально-экономического статуса семьи, не обнаружено. Не выявлено различий по уровню социальной регуляции в зависимости от типа поселения и культурного капитала семьи. При этом вклады отдельных шкал опросника в академические результаты по математике и чтению различаются. Например, статистические данные свидетельствуют, что модель, включающая показатели шкалы стратегий обучения наряду с предикторами самооэффективности по математике, такими как переменные пола, социально-экономического статуса и культурного капитала семьи и типа поселения, успешно предсказывает академические результаты по математике у первоклассников, объясняя 12% вариативности результатов. Модель, включающая показатели шкалы организации среды обучения и такие предикторы, как самооэффективность по чтению, социально-экономический статус и культурный капитал семьи и тип городского поселения, успешно предсказывает результаты по чтению у первоклассников и объясняет 20% вариативности результатов.

В 4-м классе уровень саморегуляции у девочек оказался выше, чем у мальчиков. У детей из малых городов Нижегородской области уровень саморегуляции чуть выше, чем у детей из Нижнего Новгорода. Разница в уровнях саморегуляции между детьми из Нижнего Новгорода и из сел, а также между детьми из малых городов и сел не достигает статистической значимости. Не выявлено различий в уровне саморегуляции в зависимости от социально-экономического статуса и культурного капитала семьи. Модель множественной линейной регрессии, включающая шкалы организации среды обучения, стратегий обучения и запроса о помощи наряду с предикторами самооэффективности по математике, социально-экономическим статусом и культурным капиталом семьи, предсказывает академические результаты по математике у четвероклассников и объясняет 20% вариативности. Модель, включающая шкалы организация среды и времени, а также такие предикторы, как самооэффективность по чтению, пол, социально-экономический статус и культурный капитал семьи, предсказывает результаты по чтению у четвероклассников, но объясняет только 8% вариативности результатов.

Дополнительные исследования связей саморегуляции с другими конструктами с применением структурного моделирова-

ния выявили слабый отрицательный эффект саморегуляции для академических показателей по математике и чтению у учеников 4-х классов. При этом самоэффективность выступает медиатором связи между саморегуляцией и академическими результатами по математике и чтению, объясняя около 50% вариативности в результатах.

Второе исследование проводилось в рамках Мониторинга экономики образования и представляло собой индивидуальные полуструктурированные интервью с родителями, выбравшими семейную форму образования для своих детей [Поливанова и др., 2023]. В интервью приняли участие 39 респондентов: 38 матерей и 2 отца (в одном интервью участвовали оба родителя), отобранные на основе критериальной выборки. У половины респондентов ребенок или дети посещали традиционную школу. Большинство детей ( $n = 46$ ) респондентов учатся в начальной школе (2–5-е классы) и около 20 детей — учащиеся 6–8-х классов.

Материалы интервью обработаны с помощью метода тематического анализа с использованием кодов, разработанных на основе теоретической рамки социальной и самостоятельной регуляции обучения (см. рис. 1): цели, распределение времени, организация среды обучения, стратегии обучения, метакогнитивный контроль обучения, обращение за помощью, рефлексия и обратная связь. Эти коды распределены по двум темам: социальная регуляция обучения и саморегуляция обучения.

Результаты тематического анализа интервью родителей выявили явное преобладание кодов по социальной регуляции обучения ( $n = 1, 749$ ) над кодами по саморегуляции обучения ( $n = 510$ ). «Стратегии обучения» ( $n = 546$ ), «организация среды обучения» ( $n = 523$ ), «распределение времени» ( $n = 240$ ) и «рефлексия» ( $n = 168$ ) — наиболее частые коды социальной регуляции в интервью. По результатам тематического анализа можно сделать вывод, что родители активно вовлечены в социальную регуляцию обучения своих детей, особенно родители младших школьников. При этом все родители стараются развивать самостоятельность своих детей и считают, что помогают в формировании этого навыка. Например, одна из респонденток так объясняет необходимость развития саморегуляции у детей:

Эта саморегуляция, которая мне тоже хочется, чтобы она у них была, она у них формируется, я бы сказала, что, например, у дочки лучше, а у сына с этим сложнее, с саморегуляцией. Он может пересидеть и устать от чего-то, от интенсивной игры например, там когда у него какие-то на сервере игры. И это то, что мы с ним обсуждаем, что «Смотри, ты это сегодня делал, и ты устал, надо отдохнуть, как ты можешь отдохнуть, как ты хочешь отдохнуть?». Это саморегуляция, она же тоже формиру-

ется постепенно, и я могу ее помочь формировать, опять же если я знаю, что это такое. Если родители про это не знают, ему будет, наверное, сложнее (респондент № 33).

Коды «стратегии обучения» ( $n = 133$ ), «цели» ( $n = 116$ ), «распределение времени» ( $n = 96$ ) и «обращение за помощью» ( $n = 60$ ) наиболее часто встречались в теме саморегуляции обучения. Коды «организация среды обучения», «метакогнитивный контроль» и «обратная связь» менее представлены в теме саморегуляции, чем в теме социальной регуляции.

Результаты качественного исследования показали, что родители, выбравшие семейную форму образования для своих детей, помогают детям с выбором стратегий обучения, организацией среды обучения и времени, а также с рефлексией. Родители активно вовлечены в социальную регуляцию обучения своих детей, особенно родители младших школьников, что может быть обусловлено особенностями когнитивного и психоэмоционального развития в этом возрасте. При этом все родители стараются развить самостоятельность своих детей и считают, что помогают в формировании навыка саморегуляции. Чем старше ребенок, чем больше у него академического опыта, тем меньше помогают родители организовывать и контролировать процесс его обучения. Дети становятся более самостоятельными в выборе стратегий обучения, постановке целей, обращении за помощью, сами отслеживают свои успехи и трудности. Возможно, детям требуется больше помощи в развитии навыков метакогнитивного контроля и обратной связи для оценки своей работы.

На основе исследований практик саморегуляции и социальной регуляции обучения в начальной школе и семейном образовании можно проследить, что родители помогают своим детям моделировать и регулировать когнитивные, метакогнитивные, эмоциональные, мотивационные, поведенческие и средовые факторы при работе над учебными заданиями, особенно существенную помощь оказывают родители детям младшего школьного возраста. По мере взросления, развития когнитивной гибкости и функциональности, а также приобретения опыта обучения и наблюдения за «умеющими» взрослыми и сверстниками у детей развиваются и навыки саморегуляции обучения. У учащихся 4-х классов саморегуляция в сфере организации среды обучения и времени, а также самоэффективность вносят вклад в академические результаты вне зависимости от социально-экономического статуса и культурного капитала семьи.

Описанные исследования раскрывают некоторые закономерности формирования саморегуляции и социальной регуляции обучения в школьных контекстах РФ, но эти процессы нуждаются в дальнейшем изучении.

**4. Актуальные исследовательские задачи и заключение**

Краткий обзор, приведенный выше, свидетельствует о том, что многие процессы саморегуляции и социальной регуляции обучения на разных ступенях образования достаточно подробно исследованы. В российских исследованиях образования саморегуляция обучения изучается в основном на выборках студентов высших учебных заведений [Вилкова, 2022; Бызова, Перикова, 2022; Моросанова, Бондаренко, 2015] и учеников средней и старшей школы [Воропаев, Неумывакин, 2023; Моросанова, Бондаренко, 2015]. Чаще всего это бывают учащиеся школ Москвы и Московской области.

По результатам многочисленных исследований с детьми в возрасте от 6 до 14 лет В.И. Моросанова и И.Н. Бондаренко [2015] пришли к выводу, что имеющиеся методики анкетирования плохо работают на выборках детей моложе 9 лет. Этот вывод подтверждают и другие исследования, кратко представленные выше. Опросники, которые используются для сбора данных на больших выборках, дают усредненное представление об имеющихся у учащихся навыках и не позволяют проследить вариативность и индивидуальные траектории развития навыков саморегуляции и социальной регуляции обучения. К тому же исследователи не раз указывали на ограничения анкетирования как исследовательского метода, обусловленные тем, что инструменты самоотчета основаны на ретроспекции респондентов. В ответах на вопросы анкет проявляется эффект социальной желательности, который трудно контролировать, и его влияние чревато проблемами с валидностью [Greene, Robertson, Costa, 2011; Winne, Perry, 2000]. Мы предлагаем расширить спектр исследовательских методов, применяемых при изучении элементов и процессов саморегуляции и социальной регуляции обучения. Для этих целей могут быть полезны (видео)наблюдение за учащимися младшего возраста, протоколы вербализации мыслей (*think-aloud protocols*) при выполнении учебных заданий с детьми постарше, а также анализ цифровых следов при использовании информационных технологий в обучении [Greene, Robertson, Costa, 2011; Winne, Perry, 2000]. При исследовании процессов саморегуляции и социальной регуляции обучения в младшей школе целесообразно сфокусироваться на таком элементе, как обратная связь. Немало вопросов остается в изучении процессов постановки целей, выбора и применения стратегий, метапознания, а также навыка рефлексии у школьников.

Применительно к обратной связи (К, см. рис. 1) есть методические пособия [Пинская, 2010] и множество публикаций о практическом использовании данного приема в обучении и реакциях преподавателей [Мосина, 2020], но очень мало исследований экспериментального характера, в которых проверялась бы эффективность этих практик и их влияние на академические пока-



затели российских школьников [Савиных, 2022; Шаповалова, Ефремова, 2020]. Мы также не знаем, как учащиеся, школьники и студенты понимают обратную связь (L) и как с ней работают при корректировке своих работ (M). Следует также обратить внимание на эффекты разных типов обратной связи — предоставляемой самому себе, получаемой от преподавателей, сверстников и информационных технологий (K) — для академических показателей.

В контексте школьного образования мало известно о том, как соотносятся фоновые предметные знания, знания о стратегиях и внутренняя/внешняя мотивация при усвоении новых знаний (C, см. рис. 1). И в отечественной, и в зарубежной научной литературе мало исследований, посвященных тому, как именно учащиеся понимают и интерпретируют учебные задания (D, см. рис. 1). Перспективным представляется исследование повседневных школьных практик: учат ли школьников ставить учебные цели (E), обучают ли их использованию когнитивных стратегий, а также стратегий организации времени и среды обучения (F-G), какую роль в развитии или торможении этих навыков играют цифровые технологии в российской школе.

Исследование на выборке студентов открытых онлайн-курсов на платформе «Открытое образование» показало, что наиболее ценным компонентом саморегуляции обучения является навык планирования, который включает постановку целей [Вилкова, 2022]. Исследования стратегий необходимо продолжать и со школьниками. В ходе этих исследований следует, в частности, выяснить, как школьники контролируют выполнение заданий (H, см. рис. 1) и какие причинно-следственные связи выстраивают в зависимости от имеющегося опыта и обратной связи, которую они получают.

Процессы и элементы метапознания сегодня на пике интереса в отечественной психологии, об их значимости в когнитивном развитии детей и подростков, говорил, например, профессор В.Ф. Спиридонов в пленарном выступлении на конференции «Подросток в мегаполисе» в апреле 2023 г. Однако большинство исследований метапознания в России проводится на выборках молодежи и студентов бакалавриата [Перикова, Бызова, 2020]. Актуальная задача состоит в измерении и изучении развития этого навыка на выборках детей и подростков в разных образовательных контекстах.

Влиятельные отечественные научные школы, такие как система развивающего обучения Эльконина — Давыдова и концепция коллективно-распределенной учебной среды В.В. Рубцова, внесли существенный вклад в исследование отдельных элементов саморегуляции и социальной регуляции обучения. Однако исследований, в которых рассматривались бы в совокупности если не все,

то хотя бы многие элементы из представленных на рис. 1, очень мало. Среди них исследование О.Н. Шаповаловой и Н.Ф. Ефремовой [2020] о связи формирующего оценивания и саморегуляции обучения. К тому же выборки в таких исследованиях, как правило, небольшие, что затрудняет распространение выводов и рекомендаций на общую совокупность учащихся. Возникает закономерный вопрос об экологической валидности результатов и практических рекомендаций. В российских школах следует также принимать во внимание и учитывать школьную и культурную среду (О, см. рис. 1), которая может сильно различаться в разных регионах ввиду их культурной разнородности.

Отдельный вектор исследований составляет изучение развития саморегуляции у маленьких детей. Существует предположение, что саморегуляция как навык нарабатывается с опытом и по мере взросления детей [Zimmerman, 2008; Леонтьев, 2011]. Эти процессы необходимо рассматривать в связи со становлением регуляторных функций человеческого мозга [Веракса, Веракса, 2021; Diamond, 2016]. Когнитивная гибкость у детей формируется при условии социальной регуляции их деятельности знающими взрослыми. В поле исследований детей младшего возраста немало открытых вопросов, один из них — как происходит переход от социальной к самостоятельной регуляции обучения. Для ответов на эти вопросы, возможно, следует обратиться и к методам исследований, используемым в нейрокогнитивных науках [Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021].

Итак, многие процессы саморегуляции и социальной регуляции обучения нуждаются в дополнительном изучении в российских образовательных контекстах. Особое внимание следует уделить изучению развития навыков социальной и самостоятельной регуляции обучения у младших школьников и учащихся средней школы, так как до сих пор исследования проводились в основном на выборках учащихся старших классов и студентов вузов [Воропаев, Неумывакин, 2023; Моросанова, Бондаренко, 2015].

### **Благодарности**

Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ: проект «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» (2022–2024 гг.). <https://www.hse.ru/org/projects/834293129>

Выражаю благодарность А.А. Бочавер, А.С. Струковой, Н.И. Каримову, а также двум анонимным рецензентам за конструктивную обратную связь на начальных этапах написания статьи.

**Литература**

1. Бызова В.М., Перикова Е.И. (2022) *Психология метапознания: системный подход*. СПб.: Скифия-принт.
2. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. (2021) Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, сс. 79–113. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.04>
3. Вилкова К.А. (2022) *Саморегулируемое обучение в МООК: измерение, связь с образовательными результатами и возможности развития навыков при помощи интервенций*: дис. на соискание степени PhD. М.: НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/sci/diss/227916624>
4. Воропаев М.В., Неумывакин В.С. (2023) Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников. *Психолого-педагогические исследования*, т. 15, № 3, сс. 80–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150306>
5. Выготский Л.С. (1983) История развития высших психических функций. *Собрание сочинений Л.С. Выготского*. М.: Педагогика-1, т. 3, сс. 5–328.
6. Гальперин П.Я. (2017) Опыт изучения формирования умственных действий. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 4, сс. 3–20. <https://doi.org/10.11621/Мр.2017.04.03>
7. Гальперин П.Я. (2009) Система исторической психологии Л.С. Выготского и некоторые положения к ее анализу (тезисы). *Культурно-историческая психология*, т. 5, № 1, сс. 118–123.
8. Давыдов В.В. (1986) *Проблемы развивающего обучения*. М.: Педагогика.
9. Зинченко Ю.П., Моросанова В.И. (2020) *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. М.; СПб.: Нестор-История.
10. Леонтьев Д.А. (2011) Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип. *Психология саморегуляции в XXI в.* (ред. В.И. Моросанова), М.; СПб.: Нестор-История, сс. 74–89.
11. Локтаева Н.Н. (2019) Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 4 (64), сс. 28–35.
12. Моросанова В.И. (2011) Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. *Вопросы психологии*, № 3, сс. 106–118.
13. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. (2020) В помощь практическому психологу: опросник Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)». *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени* (ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросанова), М.; СПб.: Нестор-История, сс. 151–175.
14. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. (2015) *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-Центр.
15. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. (2020) Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения. *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени* (ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросанова), М.; СПб.: Нестор-История, сс. 87–105.
16. Мосина М.А. (2020) Инструменты формирующего оценивания в практике работы современной школы. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*, № 1, сс. 18–27.
17. Перикова Е.И., Бызова В.М. (2020) Метапознание учебной деятельности студентов с разным уровнем психической саморегуляции. *Science for Education Today*, т. 10, № 5, сс. 104–118. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.06>
18. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. (2020) *Психология метапознания*. СПб.: Скифия-принт.

19. Пинская М.А. (2010) Формирующее оценивание и качество образования. *Народное образование*, № 1, сс. 179–185.
20. Поливанова К.Н., Ахмеджанова Д.Р., Любичкая К.А., Струкова А.С. (2023) *Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей*. М.: НИУ ВШЭ. <http://doi.org/10.17323/978-5-7598-2760-3>
21. Рубцов В.В. (1987) *Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения*. М.: Педагогика.
22. Савиных Г.П. (2022) Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования. *Образование и саморазвитие*, т. 17, № 4, сс. 139–149. <http://doi.org/10.26907/esd.17.4.11>
23. Талызина Н.Ф. (1998) *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Academia.
24. Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. (2020) Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, т. 5, № 1, сс. 1–8. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.1>
25. Akhmedjanova D. (2020) *The Effects of a Self-Regulated Writing Intervention on English Learners' Academic Writing Skills* (PhD Thesis), New York: State University of New York at Albany. Available at: <https://search.proquest.com/openview/496b185ecca2e0608d8411eeff3d288a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (accessed 20 February 2024).
26. Akhmedjanova D., Moeyaert M. (2022) Self-Regulated Writing of English Learners: Intervention Development. *Frontiers in Education*, vol. 7, March, Article no 841395. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.841395>
27. Anderman E.M., Wolters C.A. (2008) Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. *Handbook of Educational Psychology* (eds P.A. Alexander, P.H. Winne), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 369–390. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07986-017>
28. Andrade H. (2013) Classroom Assessment in the Context of Learning Theory and Research. *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment Handbook of Research on Classroom Assessment* (ed. J.H. McMillan), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 17–34. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n2>
29. Andrade H.L., Brookhart S.M., Yu E.C. (2021) Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, vol. 6, December, Article no 751168. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.751168>
30. Butler D.L., Cartier S.C. (2004) Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record*, vol. 106, no 9, pp. 1729–1758. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00403.x>
31. Diamond A. (2016) Why Improving and Assessing Executive Functions Early in Life Is Critical. *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research* (eds J.A. Griffin, P. McCardle, L.S. Freund), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 11–43. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
32. Dignath C., Büttner G. (2008) Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, vol. 3, November, pp. 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
33. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T. (2013) Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, no 1, pp. 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
34. Fleur D.S., Bredeweg B., van den Bos W. (2021) Metacognition: Ideas and Insights from Neuro-and Educational Sciences. *NPJ Science of Learning*, vol. 6, no 1, Article no 13. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>

35. Graham S., Perin D. (2007) A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, pp. 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
36. Greene J.A., Bolick C.M., Caprino A.M., Deekens V.M., McVea M., Yu S., Jackson W.P. (2015) Fostering High-School Students' Self-Regulated Learning Online and Across Academic Domains. *The High School Journal*, vol. 99, no 1, pp. 88–106. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0019>
37. Greene J.A., Robertson J., Costa L.C. (2011) Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 313–328. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch20>
38. Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. (2018) Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D.H. Schunk, J.A. Greene), New York, NY: Routledge, pp. 83–106.
39. Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. (2011) Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 65–84.
40. Hadwin A.F., Winne P.H. (2012) Promoting Learning Skills in Undergraduate Students. *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Mental Structures* (eds M.J. Lawson, J.R. Kirby), Cambridge: Cambridge University, pp. 201–227. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.013>
41. Harris K.R., Graham S., Brindle M., Sandmel K. (2009) Metacognition and Children's Writing. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 132–153.
42. Harris K.R., Graham S., MacArthur C., Reid R., Mason L.H. (2011) Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), London: Routledge, pp. 187–202. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch12>
43. Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03542.x>
44. Leontiev D.A. (2012) Why We Do What We Do: The Variety of Human Regulations. *Motivation, Consciousness, and Self-Regulation* (ed. D.A. Leontiev), New York, NY: Nova Science Publishers, pp. 93–103.
45. Nilson L.B. (2013) *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443803>
46. Oxford R.L. (2017) *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York, NY: Routledge.
47. Panadero E. (2017) A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, April, Article no 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
48. Pintrich P.R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, no 4, pp. 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
49. Pintrich P.R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego: Academic Press, pp. 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
50. Pintrich P.R., Zusho A. (2002) The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. *Development of Achievement Motivation* (eds A. Wigfield, J.S. Eccles), San Diego: Academic Press, pp. 249–284. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>

51. Pressley M., Harris K.R. (2009) Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, vol. 189, no 1/2, pp. 77–94. <http://dx.doi.org/10.1177/0022057409189001-206>
52. Ryan R.M., Deci E.L. (2016) Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. *Handbook of Motivation at School* (eds K.R.Wentzel, D.B. Miele), New York, NY: Routledge, pp. 96–119. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315773384>
53. Salomon G., Perkins D.N. (1989) Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, vol. 24, no 2, pp. 113–142. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1)
54. Schraw G. (2012) Knowledge: Structures and Processes. *Handbook of Educational Psychology* (eds P.A. Alexander, P.H. Winne), New York, NY: Routledge, pp. 245–264.
55. Shute V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 1, pp. 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
56. Seli H., Dembo M.H. (2020) *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400711>
57. Sternberg R.J. (2007) Intelligence, Competence, and Expertise. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A.J. Elliot, C.S. Dweck), New York, NY: Guilford, pp. 15–30.
58. Theobald M. (2021) Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 66, July, Article no 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
59. Usher E.L., Schunk D.H. (2017) Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D.H. Schunk, J.A. Greene), New York, NY: Routledge, pp. 19–35. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
60. Veenman M.V.J. (2013) Training Metacognitive Skills in Students with Availability and Production Deficiencies. *Applications of Self-regulated Learning across Diverse Disciplines* (eds H. Bembenuddy, T.J. Cleary, A. Kitsantas), Charlotte, NC: Information Age, pp. 299–324.
61. Winne P.H. (2010) Bootstrapping Learner's Self-Regulated Learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, vol. 52, no 4, pp. 472–490.
62. Winne P.H. (1995) Self-Regulation Is Ubiquitous but Its Forms Vary with Knowledge. *Educational Psychologist*, vol. 30, no 4, pp. 223–228. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_9](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_9)
63. Winne P.H., Hadwin A.F. (2008) The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 297–314.
64. Winne P.H., Perry N.E. (2000) Measuring Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego: Academic Press, pp. 531–566. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
65. Wong J., Baars M., Davis D., van der Zee T., Houben G.J., Paas F. (2019) Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, vol. 35, no 4–5, pp. 356–373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
66. Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. (2022) A Meta-Analysis of the Efficacy of Self-Regulated Learning Interventions on Academic Achievement in Online and Blended Environments in K-12 and Higher Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 42, no 16, pp. 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>

67. Zimmerman B.J. (2011) Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 49–64. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch4>
68. Zimmerman B.J. (2008) Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 267–296.
69. Zimmerman B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no 2, pp. 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
70. Zimmerman B.J., Cleary T.J. (2009) Motives to Self-Regulate Learning: A Social-Cognitive Account. *Handbook on Motivation at School* (eds K. Wentzel, A. Wigfield), New York, NY: Routledge, pp. 247–264.
71. Zimmerman B.J., Kitsantas A. (2007) The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A.J. Elliot, C.S. Dweck), New York, NY: Guilford, pp. 509–526.
72. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2011) Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 1–12.

## References

- Akhmedjanova D. (2020) *The Effects of a Self-Regulated Writing Intervention on English Learners' Academic Writing Skills* (PhD Thesis), New York: State University of New York at Albany. Available at: <https://search.proquest.com/openview/496b185ecca2e0608d8411eef3d288a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (accessed 20 February 2024).
- Akhmedjanova D., Moeyaert M. (2022) Self-Regulated Writing of English Learners: Intervention Development. *Frontiers in Education*, vol. 7, March, Article no 841395. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841395>
- Anderman E.M., Wolters C.A. (2008) Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. *Handbook of Educational Psychology* (eds P.A. Alexander, P.H. Winne), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 369–390. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07986-017>
- Andrade H. (2013) Classroom Assessment in the Context of Learning Theory and Research. *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment Handbook of Research on Classroom Assessment* (ed. J.H. McMillan), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 17–34. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n2>
- Andrade H.L., Brookhart S.M., Yu E.C. (2021) Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, vol. 6, December, Article no 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Butler D.L., Cartier S.C. (2004) Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit: A Key to Successful Teaching and Learning. *Teachers College Record*, vol. 106, no 9, pp. 1729–1758. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00403.x>
- Byzova V.M., Perikova E.I. (2022) *Psikhologiya metapoznaniya: sistemny podkhod* [Psychology of Metacognition: A Systematic Approach]. Saint Petersburg: Skifiya-print.
- Davydov V.V. (1986) *Problemy razvivayushchego obucheniya* [The Problems of Developmental Learning]. Moscow: Pedagogika.
- Diamond A. (2016) Why Improving and Assessing Executive Functions Early in Life Is Critical. *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research* (eds J.A. Griffin, P. Mc-

- Cardle, L.S. Freund), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 11–43. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Dignath C., Büttner G. (2008) Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, vol. 3, November, pp. 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T. (2013) Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, no 1, pp. 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Fleur D.S., Bredeweg B., van den Bos W. (2021) Metacognition: Ideas and Insights from Neuro-and Educational Sciences. *NPJ Science of Learning*, vol. 6, no 1, Article no 13. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>
- Galperin P.Ya. (2017) Opyt izucheniya formirovaniya umstvennykh dejstviy [Experience in Studying the Formation of Mental Actions]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 4, pp. 3–20. <https://doi.org/10.11621Mп.2017.04.03>
- Galperin P.Ya. (2009) Sistema istoricheskoy psikhologii L.S. Vygotskogo i nekotorye polozheniya k eyo analizu (tezisy) [The System of Historical Psychology of L.S. Vygotsky and Some Notions to its Analysis (abstracts)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 5, no 1, pp. 118–123.
- Graham S., Perin D. (2007) A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, pp. 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Greene J.A., Bolick C.M., Caprino A.M., Deekens V.M., McVea M., Yu S., Jackson W.P. (2015) Fostering High-School Students' Self-Regulated Learning Online and Across Academic Domains. *The High School Journal*, vol. 99, no 1, pp. 88–106. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0019>
- Greene J.A., Robertson J., Costa L.C. (2011) Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 313–328. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch20>
- Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. (2018) Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D.H. Schunk, J.A. Greene), New York, NY: Routledge, pp. 83–106.
- Hadwin A.F., Järvelä S., Miller M. (2011) Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 65–84. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch5>
- Hadwin A.F., Winne P.H. (2012) Promoting Learning Skills in Undergraduate Students. *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Mental Structures* (eds M.J. Lawson, J.R. Kirby), Cambridge: Cambridge University, pp. 201–227. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.013>
- Harris K.R., Graham S., Brindle M., Sandmel K. (2009) Metacognition and Children's Writing. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 132–153.
- Harris K.R., Graham S., MacArthur C., Reid R., Mason L.H. (2011) Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), London: Routledge, pp. 187–202. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch12>
- Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03542.x>
- Leontiev D.A. (2012) Why We Do What We Do: The Variety of Human Regulations. Motivation, Consciousness, and Self-Regulation (ed. D.A. Leontiev), New York, NY: Nova Science Publishers, pp. 93–103.



- Leontiev D.A. (2011) Samoregulyatsiya kak predmet izucheniya i kak ob"yasnitel'ny printsip [Self-Regulation as a Subject of Study and as an Explanatory Principle]. *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI v.* [Psychology of Self-Regulation in the XXI Century] (ed. V.I. Morosanova), Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, pp. 74–89.
- Loktaeva N.N. (2019) Ponyatie "myagkie navyki" kak pedagogicheskaya kategoriya: su-shchnost' i sodержanie. ["Soft Skills" as an Educational Category: Essence and Content]. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 4 (64), pp. 28–35.
- Morosanova V.I. (2011) Razvitie teorii osoznannoy samoregulyatsii: differentsial'ny podkhod [The Development of the Theory of Conscious Self-Regulation: A Differential Approach]. *Voprosy Psichologii*, no 3, pp. 106–118.
- Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2020) V pomoshch' prakticheskomu psikhologu: oprosnik Morosanovoy "Stil' samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti (SSUD-M)" [To Help a Practical Psychologist: Morosanova's Questionnaire "Style of Self-Regulation of Educational Activity (LOAN-M)"]. *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time] (eds Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova), Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, pp. 151–175.
- Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2015) *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Assessment of Human Self-Regulation]. Moscow: Cogito-Tsentr.
- Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. (2020) Vozrastnye razlichiya osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti vo vzaimosvyazi s akademicheskoy motivatsiey, lichnostnymi osobennostyami uchashchikhsya i rezul'tatami ikh obucheniya [Age Differences in Conscious Self-Regulation of Educational Activities in Relation to Academic Motivation, Personal Characteristics of Students and Their Learning Outcomes]. *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time] (eds Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova), Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, pp. 87–105.
- Mosina M.A. (2020) Instrumenty formiruyushchego otsenivaniya v praktike raboty sovremennoy shkoly [Tools for Formative Assessment in the Practice of a Modern School]. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, no 1, pp. 18–27.
- Nilson L.B. (2013) *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443803>
- Oxford R.L. (2017) *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York, NY: Routledge.
- Panadero E. (2017) A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, April, Article no 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perikova E.I., Byzova V.M. (2020) Metapoznanie uchebnoy deyatel'nosti studentov s raznym urovnem psikhicheskoy samoregulyatsii [Undergraduate Students' Metacognition of Learning (with the Main Focus on Students with Different Levels of Mental Self-Regulation)]. *Science for Education Today*, vol. 10, no 5, pp. 104–118. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.06>
- Perikova E.I., Lovyagina A.E., Byzova V.M. (2020) *Psikhologiya metapoznaniya* [Psychology of Metacognition]. Saint Petersburg: Skifiya-print.
- Pinskaya M.A. (2010) Formiruyushchee otsenivanie i kachestvo obrazovaniya [Formative Assessment and Quality of Education]. *Narodnoe obrazovanie / National Education*, no 1, pp. 179–185.
- Pintrich P.R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, no 4, pp. 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich P.R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego: Academic Press, pp. 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich P.R., Zusho A. (2002) The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. *Development of Achievement Motivation* (eds A. Wigfield, J.S. Eccles), San Diego: Academic Press, pp. 249–284. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Polivanova K.N., Akhmedjanova D.R., Lyubickaya K.A., Strukova A.S. (2023) *Vybor al'ternativnogo obrazovaniya v Rossii: motivy i sotsial'nye kharakteristiki semei* [Choosing an Alternative Education in Russia: Motives and Social Characteristics of Families]. Moscow: HSE. <http://doi.org/10.17323/978-5-7598-2760-3>
- Pressley M., Harris K.R. (2009) Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, vol. 189, no 1/2, pp. 77–94. <http://dx.doi.org/10.1177/0022057409189001-206>
- Rubtsov V.V. (1987) *Organizatsiya i razvitie sovместnykh deystviy u detey v protsesse obucheniya* [Organization and Development of Joint Actions among Children in the Learning Process]. Moscow: Pedagogika.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2016) Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. *Handbook of Motivation at School* (eds K.R. Wentzel, D.B. Miele), New York, NY: Routledge, pp. 96–119. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315773384>
- Salomon G., Perkins D.N. (1989) Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, vol. 24, no 2, pp. 113–142. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1)
- Savinykh G.P. (2022) Formiruyushchee otsenivanie kak component vnutrennikh sistem otsenki kachestva obrazovaniya [Formative Assessment as a Component of Internal Education Quality Assessment Systems]. *Education and Self Development*, vol. 17, no 4, pp. 139–149. <http://doi.org/10.26907/esd.17.4.11>
- Schraw G. (2012) Knowledge: Structures and Processes. *Handbook of Educational Psychology* (eds P.A. Alexander, P.H. Winne), New York, NY: Routledge, pp. 245–264.
- Shapovalova O.N., Efremova N.F. (2020) Formiruyushchee otsenivanie kak tekhnologiya razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti shkol'nikov [Formative Assessment as a Technique to Develop Schoolchildren's Educational Autonomy]. *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 5, no 1, pp. 1–8. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.1>
- Shute V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 1, pp. 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Seli H., Dembo M.H. (2020) *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400711>
- Sternberg R.J. (2007) Intelligence, Competence, and Expertise. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A.J. Elliot, C.S. Dweck), New York, NY: Guilford, pp. 15–30.
- Talyzina N.F. (1998) *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age and Educational Psychology]. Moscow: Academia.
- Theobald M. (2021) Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 66, July, Article no 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Usher E.L., Schunk D.H. (2017) Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D.H. Schunk, J.A. Greene), New York, NY: Routledge, pp. 19–35. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
- Veenman M.V.J. (2013) Training Metacognitive Skills in Students with Availability and Production Deficiencies. *Applications of Self-regulated Learning across Diverse Disciplines* (eds H. Bembenuddy, T.J. Cleary, A. Kitsantas), Charlotte, NC: Information Age, pp. 299–324.

- Veraksa A.N., Veraksa N.E. (2021) Vzaimosvyaz' metapoznaniya i regulatorynykh funktsiy v detstve: kul'turno-istoricheskiy kontekst [Interconnection of Meta-Cognition and Executive Functions in Childhood: Cultural-Historical Context]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 1, pp. 79–113. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.04>
- Vilkova K.A. (2022) *Samoreguliruemoe obuchenie v MOOK: izmerenie, svyaz' s obrazovatel'nymi rezul'tatami i vozmozhnosti razvitiya navykov pri pomoshchi interventsii* [Self-Regulated Learning in MOOCs: Measurement, Links to Educational Outcomes, and Skills Promotion through Interventions] (PhD Thesis). Moscow: HSE. <https://www.hse.ru/sci/diss/227916624>
- Voropaev M.V., Neumyvakin V.S. (2023) Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov [Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-Regulation in High School Students]. *Psychological-Educational Studies*, vol. 15, no 3, pp. 80–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150306>
- Vygotsky L.S. (1983) Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [The History of the Development of Higher Mental Functions]. *Sobranie sochineniy L.S. Vygotskogo* [The Collected Works of L.S. Vygotsky]. Moscow: Pedagogika-1, vol. 3, pp. 5–328.
- Winne P.H. (2010) Bootstrapping Learner's Self-Regulated Learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, vol. 52, no 4, pp. 472–490.
- Winne P.H. (1995) Self-Regulation Is Ubiquitous but Its Forms Vary with Knowledge. *Educational Psychologist*, vol. 30, no 4, pp. 223–228. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_9](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_9)
- Winne P.H., Hadwin A.F. (2008) The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 297–314.
- Winne P.H., Perry N.E. (2000) Measuring Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego: Academic Press, pp. 531–566. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Wong J., Baars M., Davis D., van der Zee T., Houben G.J., Paas F. (2019) Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, vol. 35, no 4–5, pp. 356–373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Xu Z., Zhao Y., Zhang B., Liew J., Kogut A. (2022) A Meta-Analysis of the Efficacy of Self-Regulated Learning Interventions on Academic Achievement in Online and Blended Environments in K-12 and Higher Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 42, no 16, pp. 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zimmerman B.J. (2011) Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 49–64. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch4>
- Zimmerman B.J. (2008) Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman), New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 267–296.
- Zimmerman B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no 2, pp. 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman B.J., Cleary T.J. (2009) Motives to Self-Regulate Learning: A Social-Cognitive Account. *Handbook on Motivation at School* (eds K. Wentzel, A. Wigfield), New York, NY: Routledge, pp. 247–264.

- Zimmerman B.J., Kitsantas A. (2007) The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A.J. Elliot, C.S. Dweck), New York, NY: Guilford, pp. 509–526.
- Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2011) Self-Regulated Learning and Performance. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), New York, NY: Routledge, pp. 1–12.
- Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I. (eds) (2020) *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time]. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya.

# Что думают учителя о самостоятельности детей в школе

Полина Гавриленко

Статья поступила в редакцию в марте 2023 г. **Гавриленко Полина Алексеевна** — аналитик Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: pagavrilenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

**Аннотация** Проведено 21 полуструктурированное интервью со школьными учителями с целью изучения их убеждений о самостоятельности учащихся и педагогических практик, способствующих ее поддержке. В результате были выделены три группы убеждений учителей. В основу типологии убеждений легли следующие критерии: содержание убеждений, степень их устойчивости, применяемые практики поддержки самостоятельности, отношение к школьным нормам и требованиям. Различия в трех группах убеждений представлены как континуум смыслов и практик с нарастанием от первой группы к третьей по всем выделенным критериям. От первой группы к третьей нарастает ценность волевого функционирования, снижается значимость контроля в педагогических практиках и расширяется сфера поддержки самостоятельности внутри школы, но за пределами урока.

**Ключевые слова** убеждения учителей, самостоятельность, автономия, личностные результаты образования

**Для цитирования** Гавриленко П.А. (2024) Что думают учителя о самостоятельности детей в школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>

## What Teachers Think about Children’s Autonomy at School

Polina Gavrilenko

**Polina A. Gavrilenko** — Analyst at the Center for Research on Modern Childhood, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: pagavrilenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

**Abstract** Twenty-one semi-structured interviews with school teachers were conducted in order to study the analysis of their beliefs about student autonomy and pedagogical practices that support its development. As a result, three groups of teachers’ beliefs were identified. The typology of beliefs was based on the following criteria: content of be-

liefs, degree of their stability, practices used to support autonomy, attitudes towards school norms and requirements. The differences in the three groups of beliefs are presented as a continuum of meanings and practices, increasing from the first group to the third group according to all the criteria identified. From the first group to the third, the value of volitional functioning increases, the importance of control in pedagogical practices decreases, and the sphere of support for autonomy within the school but outside the classroom expands.

**Keywords** teachers' beliefs, autonomy, personal educational outcomes

**For citing** Gavrilenco P.A. (2024) Chto dumayut uchitelya o samostoyatel'nosti detey v shkole [What Teachers Think about Children's Autonomy at School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>

Самостоятельность ребенка в образовании стала сегодня темой, которая привлекает внимание как практиков, так и ученых [Pattall, Zambrano, 2019; Soenens, Vansteenkiste, van Petegem, 2017]). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, утвержденному приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021, самостоятельность, ответственность, навыки самоорганизации, инициативность являются теми личностными и метапредметными результатами, на развитие которых должны быть направлены усилия школы.

Проявления самостоятельности многообразны — отсюда и нарастающий интерес к этому феномену, и сложности при его изучении. Проблемой верхнего (операционального) уровня является отсутствие единого согласованного конструкта, исчерпывающе описывающего самостоятельность. Существующие конструкты, как будет показано ниже, описывают самостоятельность, исходя из цели достижения школьниками высоких академических результатов. При этом игнорируются иные стороны школьной жизни ребенка. При изучении самостоятельности в поле возникают сложности в связи с разнообразием интерпретаций, смыслов и практик. Использование разных, часто несогласованных конструктов обуславливает существенные различия в описании и толковании повседневного опыта детей, так что разные исследования фокусируются на разных содержательных и смысловых составляющих концепта «самостоятельность».

Возможности проявления самостоятельности в школе зависят прежде всего от учителя [Lipponen, Kumpulainen, 2011]. В современных исследованиях роли учителя в развитии самостоятельности школьников выделяют два направления. Первое сосредоточено на изучении создаваемых педагогом условий, его практик, от которых зависит уровень самостоятельности ребенка в процессе обучения (например, [Reeve, 2009]), второе — на анализе убежде-

ний учителей относительно методов, стилей, подходов и условий обучения. В данном исследовании мы фокусируемся именно на убеждениях учителей. Во-первых, эмпирически подтверждено, что именно убеждения определяют реальную практику учителя [Pajares, 1992; Skott, 2014]. Во-вторых, от учителей ждут развития детской самостоятельности как результата образования, но отсутствие в методической и научной литературе ясных формулировок приводит к тому, что каждый учитель по-своему формулирует понятие «самостоятельность» и на основе этих представлений выстраивает педагогические практики. В-третьих, есть косвенные свидетельства, что именно убеждения учителей становятся основным препятствием для успешной реализации реформ в образовании [Ambrose, 2004; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010].

**1. От умения учиться к способности действовать автономно**

Самостоятельность в образовании рассматривается прежде всего как способность ребенка самостоятельно учиться. Феномен самостоятельного обучения описывается разными конструктами. В наиболее цитируемых зарубежных исследованиях встречаются конструкты «автономное обучение» [Chong, Reinders, 2022], «саморегулируемое обучение» [Zimmerman, Schunk, 2001], «автономная мотивация ребенка в процессе обучения» [Reeve, Jang, 2006]. Каждый из них описывает определенный аспект самостоятельности, но в процессе обучения. Например, автономное обучение понимается как способность брать на себя ответственность за определение цели, содержания, ритма и метода обучения, а также за контроль хода обучения и оценку его результатов [Vansteenkiste et al., 2004]. Саморегулируемое обучение определяется как активный, конструктивный процесс, посредством которого учащиеся ставят цели для своего обучения, а затем пытаются контролировать, регулировать и оценивать свою мотивацию и поведение [Zimmerman, Schunk, 2001]. Роль поддержки детской автономии в процессе обучения исследуется, в частности, на основе теории самодетерминации [Reeve, 2006]. Авторы фокусируются на удовлетворении трех базовых потребностей, в том числе потребности в автономии, как необходимом условии эффективного обучения, качество которого оценивается через академические результаты [Reeve, Deci, Ryan, 2004].

Отечественные исследователи также проявляют интерес к феномену самостоятельного обучения, или умения учиться [Сиднева, 2017]. Наиболее разработанная концепция развития самостоятельности ребенка в обучении создана в рамках теории развивающего обучения Эльконина — Давыдова, в которой применяется конструкт «учебная самостоятельность». Под учебной самостоятельностью авторы теории понимают способность ребенка обнаруживать свои дефициты при решении учебных задач [Цукерман, Чудинова, 2015].

В последние годы фокус внимания исследователей самостоятельности в обучении смещается с навыков и качеств, обслуживающих успешный учебный процесс, в том числе навыков, отвечающих за самостоятельность при обучении, на личностные результаты школьного образования, выступающие как самодостаточные ориентиры [Фруммин и др., 2018]. Также в международных экспертных документах сформулированы новые ценности как основания, на которых должно строиться школьное образование: умение слышать себя и действовать в соответствии со своими интересами, навыки саморазвития, способность влиять на жизненные обстоятельства [OECD, 2021; Luksha et al., 2018].

Наиболее близкий к обозначаемым целям образования психологический конструкт — это автономия ребенка. В данном исследовании мы будем опираться на определение, данное в рамках теории самодетерминации и не привязанное к процессу обучения в школе. В широком смысле автономия представляет собой внутреннее одобрение своих действий, переживание человеком собственных действий как исходящих от него самого и являющихся его собственными [Deci, Ryan, 1987]. На основе эмпирических данных в составе конструкта автономии выделяют независимость (*independence*) и волевое функционирование (*volitional functioning*) [Soenens, Vansteenkiste, Van Petegem, 2017]. Независимость — это способность ребенка принимать решения, действовать или думать, не полагаясь на других. Любое независимое от учителя действие, например, самостоятельное решение задачи, есть проявление независимости. Противоположностью независимости является зависимое положение и переживание зависимости. В этом случае ребенок полагается на других в принятии решений или ищет помощи. Волевое функционирование означает совершение действий, соответствующих глубоко укоренившимся и одобряемым самим субъектом предпочтениям, интересам и ценностям. Случай, противоположный волевому функционированию, представляют собой вынужденные действия человека, продиктованные внешними лицами и обстоятельствами. Накопленная исследовательская база дает основания утверждать, что волевое функционирование в отличие от независимости имеет множество положительных эффектов в части психологического благополучия [Cordeiro et al., 2016] и здорового развития личности в целом [Luuskx et al., 2009].

Эмпирически выявлены следующие условия, способствующие волевому функционированию у детей и подростков: ослабление контроля, принятие его точки зрения, предоставление выбора, сокращение демонстрации власти, поддержка инициативы [Grolnick, Pomerantz, 2009; Ryan, Deci, Grolnick, 1995].

Именно это различие независимости и волевого функционирования в составе самостоятельности мы положили в основу



концептуализации самостоятельности при изучении убеждений учителей. Прежде такой подход при изучении данного феномена в системе образования не применялся.

## **2. Убеждения учителей как фактор качества образования**

Исследования убеждений педагогов (*teacher beliefs*) в рамках психологии образования эволюционно выросли на проблемном поле повышения качества школьного образования. Анализ практик учителя традиционно сводился к описанию применяемых им методов обучения и стиля преподавания, но в ходе исследований выяснилось, что этих характеристик недостаточно для объяснения обусловленных деятельностью учителя различий в образовательных успехах учеников. Оказалось, что немаловажную роль играют мысли, чувства и ценности учителя [Skott, 2014].

Исследования подтверждают: методы работы учителей с детьми во многом зависят от их педагогических убеждений [Fives, Gill, 2014; Kagan, 1992; Pajares, 1992]. Можно предположить, что учителя, например, не заинтересованные в развитии самостоятельности у школьников, не готовы действовать в этом направлении или реализуют такие практики, которые тормозят развитие самостоятельности. Но если ограничить рассмотрение влияния убеждений такой прямолинейной схемой, из анализа выпадет внешний контекст, который, безусловно, оказывает сильное воздействие на убеждения [Zeichner, Gore, 1990]. Из всего разнообразия факторов, влияющих на убеждения учителей, мы сфокусируемся на тех, которые связаны с институциональным контекстом. Он, согласно исследованиям, влияет и на сами убеждения [Lasky, 2005], и на возможность их реализации на практике [Scott, 2014]. Влияние институционального контекста на формирование убеждений учителей представляет особый интерес, поскольку современные исследователи полагают, что условия, сформированные исторически в институте школы, не способствуют поддержке самостоятельности [Поливанова, Бочавер, 2022].

Любые убеждения характеризуются рядом свойств, в силу которых они становятся самостоятельным ограничивающим фактором в осуществлении тех или иных изменений. Так, исследователи подразделяют убеждения на основные и периферийные [Green, 1971]. Основные убеждения наиболее устойчивы и с большей вероятностью воплощаются на практике. При реализации таких убеждений индивид, как правило, не учитывает текущую ситуацию, действует предубежденно. Основные убеждения более стабильны, и, следовательно, их труднее изменить, например если мы проводим интервенции, связанные с поддержкой самостоятельности в школе [Richardson, 1996]. Основные убеждения — фактор сопротивления изменениям, потому что они формировались в течение многих лет опыта под влияни-

ем институционального контекста [Ertmer, 2005]. Такое сопротивление обнаружено, в частности, у значительной части учителей в ходе осуществления программы по профессиональной переподготовке: учителя учили детей так, как учили их, и придерживались традиционных взглядов на обучение [Yerrick, Hoving, 2003]. Авторы отнесли этих учителей к группе «репродукторов», так как их практики носили воспроизводящий характер. При этом есть свидетельства, что российская школа как институт унаследовала от советской авторитарные практики [Isra, 1995]. Такой институциональный контекст, вероятно, повлиял на убеждения российских учителей. Ригидность, негибкость основных убеждений может быть одной из причин того, что изменения в практике учителей осуществляются медленными темпами [Vähäsantanen, 2015]. Периферийные убеждения более динамичны, и, следовательно, их легче изменить [Fives, Gill, 2014]. При их реализации человек учитывает внешние обстоятельства.

По степени стабильности убеждения делят на динамичные и устойчивые [Gabillon, 2012]. Эта характеристика убеждений привлекает внимание исследователей в силу ее значимости при проведении реформ [Spillane, Reiser, Reimer, 2002]. Чем более устойчивы убеждения, тем сложнее протекает реформа.

Принятые в школе порядки и правила могут ограничивать реализацию более прогрессивных убеждений. Например, учителя могут многое знать о методах стимулирования самостоятельности, быть уверенными в том, что тем или иным способом могут поддержать самостоятельность ребенка, но до реализации этих практик дело может так и не дойти в силу внешних обстоятельств: требований программы, давления коллектива и администрации, родительских ожиданий [Philipp, 2007]. Институциональные факторы, такие как учебный план, негибкое расписание и экзамены с высокими ставками, в существенной мере определяют, сможет ли учитель действовать в соответствии со своими убеждениями. Например, сингапурские ученые провели кейс-стади и показали, что учителя, убежденные в эффективности и правильности самостоятельного выявления ошибок учениками, на практике из-за нехватки времени часто исправляют ошибки школьников сами [Farrell, Lim, 2005]. При этом исследования показывают, что учителя могут применять практики, отражающие их убеждения, даже несмотря на потенциальные проблемы и барьеры [Cincotta-Segi, 2011]. От восприятия учителем этих проблем как решаемых, преодолимых и от его способности творчески работать в условиях внешних ограничений зависит, насколько его убеждения будут реализованы на практике [Korthagen, Vasalos, 2005; Abd-El-Khalick, Lederman, 2000].

Таким образом, те учителя, профессиональный опыт которых, сформированный институтом школы, не содержит ни адекват-

ного понимания смысла самостоятельности, ни репертуаров ее поддержки, вероятно, не будут поддерживать самостоятельность учеников. На уровне институционального контекста, т.е. школьных порядков и правил, также есть ограничения для реализации убеждений, создающие трудности тем учителям, которые стремятся стимулировать самостоятельность учеников.

В качестве рабочего определения примем следующее: убеждения — это индивидуальные субъективно истинные, ценностно нагруженные психические конструкты, которые являются относительно стабильными результатами существенного социального опыта, оказывают значительное влияние на интерпретацию школьной практики и вносят вклад в ее формирование [Skott, 2013]. Для целей нашего исследования важно выделить в составе убеждений ценностный [Rokeach, 1968] и знаниевый компоненты, хотя такое представление следует признать сильно упрощенным. Так, знаниевый компонент — то, что педагоги знают о самостоятельности, некоторые факты, теории — образует основу убеждений [Kagan, 1992]. В этом случае убеждения приравниваются к профессиональным знаниям учителя. Итак, можно допустить, что представления конкретного учителя о самостоятельности отражают коллективные убеждения педагогического сообщества.

Большинство исследований убеждений педагогов привязаны к процессу обучения на уроках. Если рассматривать школу шире, как «точки доступа, в которых созданы условия для спонтанных и целенаправленных образовательных действий» [Поливанова и др., 2020], обнаруживается множество возможностей для развития самостоятельности: внеурочная деятельность, школьные мероприятия, проектная деятельность, неформальное общение. В руководстве по анализу уровня субъективного благополучия учащихся, разработанном для PISA-2015, подчеркивается, что школы и сообщества являются тем местом, где учащиеся не только приобретают знания, но и могут расти социально и эмоционально, что косвенно предполагает становление их самостоятельности [Borgonovi, Pál, 2016]. При изучении убеждений нам было важно понять, включают ли они такое понимание школы и готовы ли учителя использовать новые возможности в своей практике.

Таким образом, новаторство подхода к изучению убеждений педагогов относительно самостоятельности ребенка в данном исследовании состоит:

- в рассмотрении роли учителя как лица, воспроизводящего институциональные практики и одновременно способного их изменять за счет изменения своих убеждений и реализации их на практике;
- в понимании самостоятельности как волевого функционирования и независимости;

- в новом для исследований убеждений учителей представлении о школе как об образовательном пространстве.

Убеждения учителей мы оцениваем с точки зрения их содержания — что думают учителя о самостоятельности учащихся и практиках ее поддержки. Применительно к содержанию убеждений нас интересовало, какими смыслами наделяют учителя феномен детской самостоятельности, какие видят ограничения в ее проявлении, как реализуют свои убеждения на практике, в какой степени они готовы воспроизводить устоявшиеся институциональные порядки. Среди особенностей проявления убеждений наиболее важной характеристикой является их устойчивость, т.е. готовы ли учителя пересмотреть свои убеждения. Так как термины «автономия», «волевое функционирование» могут быть незнакомы учителям, мы решили использовать бытовое понятие «самостоятельность» и лишь на этапе анализа соотносить смысл высказываний учителей с выделенными конструктами.

Таким образом, цель исследования состоит в изучении условий и ограничений развития самостоятельности школьников через анализ убеждений учителей. Цель определила задачи исследования:

- 1) соотнести убеждения учителей о самостоятельности с конструктами «волевое функционирование» и «независимость», а представления о практиках их поддержки — с условиями, выявленными в ходе обзора литературы;
- 2) определить характеристики убеждений;
- 3) соотнести убеждения учителей относительно школы как места, где может проявляться самостоятельность учащихся, с современными представлениями о школе как об образовательном пространстве, пригодном для поддержки самостоятельности;
- 4) сформировать группы убеждений на основе выделенных критериев.

### **3. Методы и данные**

#### **3.1. Выборка**

Выборка учителей для проведения интервью построена с расчетом на то, чтобы создать максимально разнообразные кейсы с учетом:

- опыта педагогов (2 года и более);
- представленности разных предметных областей (математика, русский язык, литература, биология, информатика, английский язык, история, обществознание);
- представленности всех трех ступеней школьного образования;

- представленности разных регионов и типов поселений (Омск, Иркутск, Голицыно, Москва, Апрелевка, Липецк, Козьмодемьянск, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Переславль).

Первоначально респондентов искали через социальные сети. Учителям направлялись сообщения с описанием исследования и просьбой принять участие в интервью. Далее рекрутирование информантов проходило по принципу снежного кома. Решение об остановке сбора данных принималось при достижении точки насыщения. Интервью проходили как очно, так и онлайн, максимальная продолжительность — 1,5 часа. Велась запись. Всего состоялось 21 интервью. Характеристики учителей — участников исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Характеристики проинтервьюированных учителей<sup>1</sup>

Тип поселения	Тип школы	Предмет	Стаж (лет)	Пол	Респондент
г. Липецк	СОШ	Биология	5	Женский	№ 1
г. Москва	ГБОУ	Начальные классы	6	Женский	№ 2
г. Голицыно	СОШ	Русский язык, литература	2	Женский	№ 3
г. Липецк	СОШ	Начальные классы	30	Женский	№ 4
г. Голицыно	СОШ	Химия, биология	15	Женский	№ 5
г. Москва	ГБОУ	Русский язык, литература	42	Женский	№ 6
г. Козьмодемьянск	Лицей	Начальные классы	6	Женский	№ 7
г. Великий Новгород	СОШ	История, русский язык, литература, социальная деятельность	5	Женский	№ 8
г. Липецк	СОШ	Математика	28	Женский	№ 9
г. Москва	ГБОУ	География	15	Женский	№ 10
г. Голицыно	СОШ	Английский язык	5	Женский	№ 11
г. Иркутск	Лицей	Информатика	35	Женский	№ 12
г. Козьмодемьянск	Лицей	Математика	27	Женский	№ 13
г. Апрелевка	СОШ	Английский язык	11	Женский	№ 14
г. Козьмодемьянск	Лицей	Русский язык, литература	42	Женский	№ 15
г. Апрелевка	СОШ	Английский язык	4	Женский	№ 16
г. Иркутск	Лицей	Английский язык	13	Женский	№ 17
г. Липецк	СОШ	История, обществознание	10	Женский	№ 18
г. Москва	ГБОУ	Начальная школа	20	Женский	№ 19
г. Переславль	СОШ	Английский язык	10	Женский	№ 20
г. Москва	ГБОУ	Русский язык, литература	8	Женский	№ 21

<sup>1</sup> Далее по тексту для атрибуции цитат используются номера информантов, представленные в этой таблице.

**3.2. Процедура интервью** В соответствии с целями исследования мы отдали предпочтение качественной методологии: грамотно проведенное интервью позволяет получить достоверное представление о взглядах учителей [Lederman et al., 2002]. При этом учителя могут не отдавать себе отчет в содержании своих убеждений или не владеть языком для их описания [Kagan, 1992]. Преодолеть такие ограничения помогает использование стимулированного припоминания, метафор, обсуждение реальных ситуаций, приглашение учителей к размышлению вслух о своих учениках, о практиках [Kagan, 1992; Pajares, 1992; Leavy, McSorley, Boté, 2007]. Гайд интервью включал следующие блоки вопросов: 1) общая информация об учителе, его опыте; 2) знания о самостоятельности школьника, которые имеет учитель, и ценности, составляющие ядро убеждений учителя; 3) обсуждение отношения учителя к тем или иным реальным ситуациям, к героям художественных произведений, стимулирующее рассуждения о самостоятельности и позволяющее преодолеть самоцензуру и эффект социальной желательности в ответах; 4) практики поддержки различных типов самостоятельности. С целью оценить убеждения учителя с точки зрения их устойчивости интервьюеры стремились стимулировать рефлексию учителей и анализировали их готовность пересматривать свои взгляды в ходе интервью, непротиворечивость их убеждений, критичность учителей по отношению к школьным правилам и порядкам, обоснование ими своих действий как предписанных системой, должных или как побуждаемых собственными артикулированными причинами.

**3.3. Анализ** Полученные в интервью данные подвергались тематическому анализу [Квале, 2003]. Интервью транскрибированы и закодированы с помощью программы MAX QDA. Коды получены как индуктивным, так и дедуктивным способом. Изначально категории задавались на основе обзора литературы. Например, категория «самостоятельность» содержала коды: «принятие решений», «опора на интересы», «независимость», «самостоятельное изучение темы». Далее добавлялись коды, выявленные эмпирически: «осознанность», «бытовая самостоятельность», «активность», «исполнительность» и т.д. Применялся метод циклического тематического кодирования [Saldaña, 2014]. При получении ряда кодов аналитик возвращался к исходной матрице кодов и перекодировал текст в соответствии с выявленными ранее кодами. Далее коды были преобразованы в категории и темы, которые и легли в основу тематического анализа с использованием заявленной теоретической рамки.

**4. Ограничения** Ограничения исследования обусловлены прежде всего использованием качественной методологии и отсутствием четких кри-

териев и механизмов отнесения убеждений к тому или иному типу. Степень устойчивости убеждений оценивалась на основе приписывания характеристик, полученных в ходе теоретического обзора.

Если проблему валидности выделенных типов самостоятельности можно разрешить с помощью триангуляции данных, то классификация убеждений носит условный характер. Приведенная классификация убеждений и выделенные уровни их устойчивости не покрывают всего многообразия точек зрения, практик, способов их вербализации. Дополнительные риски в оценивании убеждений на основании качественной методологии связаны с расхождением между тем, что люди говорят, и тем, что они делают [Fives, Buehl, 2012]. Для нивелирования этих рисков исследователи рекомендуют изучать убеждения комплексно: с применением методов наблюдения, опросов, с проведением лонгитюдных исследований.

**5. Результаты** В результате тематического анализа материалов интервью выделены три группы убеждений в зависимости от их содержания, особенностей, применяемых практик, полагания школы.

**5.1. Первая группа убеждений** Содержание убеждений о самостоятельности этой группы сводится к совокупности характеристик, проявляющихся в успешном учебном процессе ребенка. Самостоятельность рассматривается как служебное качество, обеспечивающее высокие академические результаты. Соответственно учителя этой группы убеждены в необходимости развивать такую самостоятельность, которая приводит к высоким академическим результатам.

Усидчивость, ответственность <...> и сами дети такие: что ни попроси, что ни скажи, какое задание ни дай — они всегда откликнутся. Ответы на уроках у них развернутые. Они хорошо учатся (№ 8).

Чтобы описать самостоятельного ребенка, учителям зачастую проще пойти от обратного, т.е. проявления самостоятельности описать труднее, чем несамостоятельности.

Я могу вспомнить, наоборот, пример несамостоятельности. Вот ребенок пришел, уже проучившись месяц. Он знает, где они занимаются. Ребенок опоздал, растерялся и не может найти кабинет, в котором проходит урок. Он позвонил сначала маме, а мама позвонила мне, а я позвонила ребенку и спросила: «Где ты находишься? Давай я тебе помогу найти кабинет» (№ 10).

Из этого описания становится понятно, что для данного учителя самостоятельность означает независимость: учитель указывает на то, что ребенок не смог сделать сам, без помощи другого.

Учителя убеждены, что для будущего успеха учащимся необходимы упорство, старательная учеба, дисциплина. Именно такие дети, по их мнению, поступают в вузы, достигают успеха в карьере. У учителей, уверенных в наличии связи жизненного успеха с таким типом самостоятельности, в фокусе внимания находится задача подготовить школьников к аттестации и в перспективе к поступлению в вуз. Такой интерпретации самостоятельности соответствуют следующие педагогические практики:

- контроль урочной деятельности, наличие ясных санкций:

Требования и дома, и в школе должны быть. Но если они нарушаются, ребенок должен знать, что несет какое-то наказание. Заранее обговаривается, как будет исправляться. Я вообще обожаю двойки ставить <...> То есть он нарушил правило, но у него есть алгоритм на преодоление этой проблемы, на исправление, и он знает, что нужно сделать, и он идет и делает (№ 16);

- поручения и задания, которые учитель дает учащимся:

Даже в рамках урока можно развить самостоятельность: дать им задание, и они должны самостоятельно найти пути решения. Даже ту же информацию найти и на вопросы ответить самому — это тоже развивает самостоятельность (№ 7);

- минимизация выбора, апелляция к долгу:

В учебе у ребенка выбора не должно быть, ребенок должен знать свои обязанности по учебе и должен стараться их выполнять (№ 3).

Учителя не считают дополнительные активности внеакадемического содержания значимыми для развития ребенка вообще и для формирования самостоятельности в частности.

Я считаю, что урочная деятельность, получение знаний — это все-таки основа, а внеурочная — это дальше. Потому что сейчас очень так: забирают детей куда-то, а дети потом приходят и много что не знают (№ 10).

В отличие от других, у учителей этой группы весьма бедные представления об ограничениях для развития самостоятельности. Есть



обязанности, требования и правила, считают они, и, чтобы стать самостоятельным, нужно их выполнять.

У части педагогов данной группы наблюдается сильная идентификация со школьными правилами. Они используют множественное число, рассказывая о своих практиках.

В нашей школе самостоятельности ничего не угрожает (№ 10).

Убеждения этой группы учителей можно считать устойчивыми. Попытки интервьюера в ходе анализа той или иной ситуации указать на возможность рассматривать самостоятельность как волевое функционирование обычно приводили к тому, что учителя либо рассматривали данные ситуации как не связанные с их убеждениями, либо оценивали их негативно. Вся аргументация строилась на необходимости реализации заданной учебной программы, важности изучения всех школьных предметов, моральных категориях долга и обязанности.

Я детям говорю: в школе всегда есть учебный план, который предназначен для нашего общего образования, чтобы мы все это выполняли. Они спорят со мной, что им не нужна, скажем, биология, а их заставляют. Я им всегда говорю, что современный человек должен быть образованным в разных направлениях. А вдруг у вас что-то произойдет в жизни, что вы мыслить по-другому начнете и вам потом биология пригодится (№ 7).

Одной из сенситивных тем при обсуждении детской самостоятельности является отношение к свободе. Контролируя утверждения, продиктованные стремлением давать социально одобряемые ответы, нам все же удавалось зафиксировать ценностное отношение к свободе. Делать, что хочется, — частая интерпретация свободы. В представлениях учителей такое понимание свободы несет большие риски в отношении воспитания нравственных качеств («ребенок не помогает»), борьбы с ленью («ребенок ничего не делает»), с безответственностью. Нет свободы, нет выбора — значит, нет рисков, полагают некоторые учителя.

## 5.2. Вторая группа убеждений

Для второй группы убеждений характерна менее последовательная и целостная система убеждений. Ключевое свойство убеждений этой группы — наличие сомнений и двойственность позиции по отношению к школьным порядкам. Риск в представлениях учителей связан не с пробой, не с инициативностью, а прежде всего с небезопасностью. Пространство школы, где может поддерживаться самостоятельность ребенка, расширяется за счет включения различных активностей, но также академического содержания,

например за счет проектной деятельности. Учителя осознают имеющиеся ограничения в формировании самостоятельности учащихся, но не предпринимают активных действий по их преодолению.

Содержание убеждений о самостоятельности также наполнено преимущественно учебными характеристиками, т.е. самостоятельным считается тот ребенок, который сам выполняет учебные задания. Однако в интервью встречаются и описания самостоятельного поведения, выходящего за рамки урока, связанного с решением небольших жизненных трудностей, с проявлением инициативы, выражением собственного мнения.

Когда мы пришли в столовую и кому-то не хватает порции, у меня есть ученик, который возьмет, сходит и с этим разберется. Хотя он далеко не самостоятельный, я ему выворачиваю футболки и помогаю одеваться на физкультуре <...> Кажется, нужно побольше таких ситуаций в школе. Они помогают приспособиться к жизни. Но у нас такая политика, что педагог должен идти за этой порцией в столовой. Поэтому я ему говорю: «Молодец, но в следующий раз скажи мне, потому что это может быть что-то горячее». Такая политика, конечно, немного блокирует самостоятельность (№ 6).

Учителя считают, что школа не поддерживает самостоятельность ребенка, понимаемую как проявление инициативы, как самовыражение, поскольку школьные требования слишком ограничивают ребенка.

В нашей школе все очень регламентировано: шаг вправо, шаг влево — расстрел. Отступил не две клеточки, а три, — это ошибка. Это никак самостоятельности не способствует (№ 15).

Учителя, с одной стороны, признают важность организованного обучения, изучения всех предметов, с другой — говорят в интервью об индивидуальной значимости образования, о необходимости поддерживать выбор ребенка, о минимизации контроля.

Я, конечно, стараюсь отстаивать точку зрения школы — естественно, как учитель. Хотя иной раз, знаете, подумаешь, подумаешь и согласишься с ними, что у каждого ребенка должна быть собственная траектория развития (№ 14).

В приведенных высказываниях учителей очевидна некоторая двойственность их позиции в отношении привычного понимания самостоятельности. С одной стороны, «правильный» учитель должен поощрять в детях исполнительность, но с другой — учитывается контекст. Жизнь требует адаптивности, а учеба никак не способ-

ствует ее формированию. Учителей этой группы объединяет особое отношение к требованиям школьной системы: они во многом не согласны с установленными порядками, но не готовы противопоставлять себя школе, придерживаются школьных правил и требований. Если у учащегося возникают конфликты из-за его нежелания выполнять установленные в школе правила, учителя одобряют позицию ребенка, но не готовы выразить ему свое мнение, поскольку боятся оказаться в неловкой ситуации. Быть заодно с ребенком, который выражает протест против школьных правил, — значит быть против школьных правил. Чтобы побудить ребенка совершить нужное действие, учитель использует силу своего авторитета.

Если ребенок не очень хорошо учится — это тоже проявление самостоятельности, потому что он говорит: «Мне это не надо». У нас уже были такие конфликты. Ученик говорит: «Мне не нужна ваша астрономия» — и, как бы я ни уговаривала, ни призывала к совести, он говорит: «Зачем? Мне это не надо!». С одной стороны, понятно: ему астрономия больше не нужна, потому что он в химию пойдет, но — уговорить, уболтать. Все это закончилось тем, что я взяла за руку, привела большого дяденьку одиннадцатого класса к преподавателю и сказала: «Я буду сидеть до тех пор, пока он вам чего-нибудь не расскажет». И, опять же, я на его стороне, потому что я понимаю его (№ 14).

Двойственная позиция учителей, их неуверенность приводят к тому, что они не готовы реализовывать свои убеждения на практике. Сомнения в основном касаются необходимости готовить к аттестации, чувства долга перед администрацией в части успешной реализации программы, ответственности перед родителями, безопасности ребенка.

Хотелось бы, чтобы на той же самой перемене они могли бы общаться неформально, но у нас такие правила, что дети на перемене должны отдыхать тихо, занимаясь спокойными видами деятельности (№ 6).

В системе убеждений учителей из этой группы академические знания имеют высокую ценность, однако и проектную деятельность они считают важной в целом, а не только как условие поддержки самостоятельности. В этой сфере считывается желание учителя поймать интерес ребенка, поддержать его.

Так как проектная деятельность у нас обязательная, они приходят — и я сразу говорю: «А что бы ты хотел? Тебе нужно исследовательский проект, ты хочешь что-либо исследовать или ты хочешь создать какой-нибудь продукт, или какое-то прило-

жение?». У них нет своей идеи, но, когда начинаешь им говорить, у них включается что-то. И в итоге получается классный проект, ребенок заражается идеей в процессе (№ 11).

Убеждения учителей данной группы можно характеризовать как периферийные. Учителя в ходе интервью готовы рассуждать вслух, делают это честно, непредвзято. Но стимульный материал постоянно вводит их в замешательство. Самостоятельность учащихся не находится в фокусе их внимания. Неустойчивый, имплицитный характер убеждений относительно самостоятельности отражается в противоречивых высказываниях, в признании, что им оказалось сложно подобрать нужные слова, чтобы объяснить, что такое самостоятельность.

Что такое самостоятельность? [молчание] <...> Да что ж такое! Я никогда не думала про это и не думала, что будет так сложно сформулировать свое мнение. Так, ну давайте рассуждать... (№ 19).

### 5.3. Третья группа убеждений

В представлениях учителей, которых мы отнесли к третьей группе, содержание концепта «самостоятельность» существенно обогащается за счет отнесения к этому понятию активности детей, их инициативы, волевого поведения, принятия решений. Вместе с расширением содержания понятия «самостоятельность» меняется отношение к школе. Учителя осознают, что школа может ограничивать возможности проявления самостоятельности у детей, и предпринимают реальные действия для защиты детей в тех ситуациях, когда от них требуют излишнего подчинения правилам. В таких случаях вместе с детьми учителя оказываются в оппозиции к администрации — кто-то явно, кто-то мягко и дипломатично.

Учителя связывают с самостоятельностью адаптивность ребенка, его умение преодолевать трудности, сообразительность, готовность высказывать и отстаивать свою позицию, свое мнение.

Как учителю мне, конечно, нравятся дети, которые ответственные, но, зная наши современные реалии жизни, дети, которые умеют выкрутиться из любой ситуации, — они в жизни более успешны и благополучны (№ 18).

Для учителей самостоятельность учащихся — приоритетная ценность. Они используют для описания содержания самостоятельности разные понятия — «субъектность», «активная жизненная позиция», «осознанность», «понимание себя», «инициативность». Такой интерпретации самостоятельности соответствуют педагогические практики, которые мы определили как:

- **рефлексивную беседу:**

Чтобы у ребенка было больше осознанности, с ним нужно разговаривать. Этого сейчас мало в семьях. Причем разговаривать — не «Что у тебя было сегодня в школе?», а разговаривать обо всем, включаться в беседу, интересоваться мнением ребенка, спорить на равных (№ 5);

- **признание ценности жизненного опыта:**

Дети, которые более инициативные, они более просто относятся к заданиям: пойдут погуляют, а потом что-нибудь сделают тяп-ляп. Они приходят отдохнувшие. У них очень много впечатлений, эмоций. Я проверяла сочинения «Как я провел лето». Я сидела просто со слезами на глазах. Вот эти дети, которые сейчас отличники, они написали, что «я читал; я писал; мама мне купила там ребусы». У них однообразная деятельность в основном направлена на обучение. А дети, которые шустрые, активные — «а я полез на дерево, ногу сломал, в больнице провалялся». Очень много впечатлений, эмоций, и они из абсолютно разных областей (№ 18);

- **широкое предложение внеакадемической активности:**

Большие школьные мероприятия — вот как у нас ярмарка прошла. Там дети проявили просто креатив: они устроили в пятом классе дискотеку с баром, с секьюрити; они играли; диск-жockey с микрофоном в руках объявляет песню — платят деньги, заказывают песни. Все по-взрослому (№ 11);

- **минимизация контроля:**

Им приходится самим разруливать ситуацию — позже я приду, и они мне расскажут. То есть я за ними не ношусь. Иногда просто жду, когда они до чего-то созреют (№ 13).

В отличие от первых двух групп, учителя третьей группы воспринимают пространство школы как максимально насыщенное возможностями проявления самостоятельности для учащихся. И это не только урок. Если для учителей первой группы перемена — это отдых, развлечение, а зачастую и время для повторения материала, то здесь перемена — это реальная жизнь, опыт, свобода от контроля. Аналогичные различия прослеживаются и в отношении к внеурочным мероприятиям. Эти занятия ценны, важны как пространство для проявления ребенком своих интересов.

Для учителей третьей группы не столь важна составляющая самостоятельности, которая связана с успеваемостью, с исполнительностью, — как и отметки сами по себе.

Я не заикленна на оценках. Для меня высший кайф, что урок уже закончился. И они сразу — поиграть, попрыгать. Я считаю, что оценки не главное. Без них никуда, но, чтобы я поставила двойку, не знаю, что со мной надо сделать (№ 13).

Учителя этой группы формулируют хорошо отрефлексированные ограничения для развития самостоятельности, честно и прямо о них говорят. Препятствия к формированию у учащихся самостоятельности связаны с требованиями школы.

Я могу им предложить, что делать, а они могут выбрать. Не то что прям все время — большого выбора у них все равно нет (№ 13).

Свое сопротивление школьной системе, свое отношение к школьным порядкам учителя не скрывают от учащихся.

Детям не нравится ходить в школьной форме. Что могу, разрешаю. И я пока держу оборону. В администрации мне говорят: «А вот ваши девочки пришли без формы». Я говорю: «Да, знаю, я поработаю». Но я не работаю (№ 17).

Учителя стараются реализовать свои убеждения на практике.

И вот там нужно заголовок придумать к тексту. Дети начинают живо предлагать, спорить. В традиционной школе это надо прервать. Сели, тишина, пишем дальше. А когда начинается обсуждение, то по правилам школы это что-то связанное с внеурочкой. Я же стараюсь, чтобы такая активность была в рамках урока. Я лучше остановлюсь на интересном им. Они постоянно спрашивают: «А вы такой-то фильм посмотрели? А что вы думаете?». И я это быстро упаковываю в какое-то задание или в образовательный контент (№ 18).

Убеждения учителей можно охарактеризовать как непротиворечивые. Учителя уверены, что система школьных правил и требований, необходимость аттестации блокируют осознанность, волевое поведение. В тех школах, где представления о ценности самостоятельности разделяют и родители учащихся, и администрация, и коллеги по цеху, учителя не противопоставляют себя школьным правилам, поскольку они участвовали в их создании. Там, где, по мнению педагогов, все усилия педагогического кол-

лектива сосредоточены на повышении академических достижений, учителя чувствуют себя одиночками, в этих случаях в интервью они много рассуждают об ущербности таких условий с точки зрения поддержки самостоятельности.

Школа, в которой я сейчас работаю, — это очень специфическая школа. Более пятидесяти лет это было одним зданием — физмат-школа. И несмотря на то что это образовательный комплекс, они эту корпоративную культуру формировали и жесткие требования: у них приоритет максимально на достижениях учебных; олимпиадники у них; и под самостоятельностью подразумевается, как человек может самостоятельно достичь олимпиадного уровня, показать, какой он молодец, и школа им будет гордиться. Все остальные аспекты либо вообще не затрагиваются, либо считается, что они во вред и мешают достижению идеала. И мне в этой школе очень тяжело (№ 9).

Учителя подкрепляют свою аргументацию логическими выкладками, доводами здравого смысла. Особого внимания заслуживает характерное для данной группы учителей сочетание чувства уверенности в своих действиях и способности к рефлексии.

## **6. Заключение и дискуссия**

Тематический анализ материалов интервью позволил выделить репертуар смыслов, которые учителя вкладывают в понятие «самостоятельность учащихся», и практик ее поддержки. На основе содержания убеждений о самостоятельности, о способах ее поддержки, степени устойчивости убеждений, а также отношения к школьным нормам условно выделены три группы учителей.

Различия в убеждениях относительно самостоятельности между группами можно представить как континуум вариантов: от первой группы к третьей падает ценность независимости как составляющей самостоятельности и нарастает ценность волевого функционирования, при этом снижается значимость контроля в педагогических практиках и расширяется сфера поддержки самостоятельности внутри школы как образовательного пространства. Убеждения о самостоятельности первой группы учителей менее всего соответствуют пониманию автономии, принятому в научном дискурсе. Их практики направлены на дисциплинирование учащихся и усиление контроля. Наши результаты согласуются с данными, полученными в другом культурном контексте. Дж. Рив выяснил, что в американских школах учителя, стремящиеся поддержать автономию учеников, и контролирующие учителя различаются по характеру практик, используемых для мотивирования учащихся [Reeve, Jang, 2006]. Высокая степень контроля

и власти в школьных практиках зафиксирована в нескольких исследованиях, проведенных в разных странах [Singh, 1996]. Учителя, заинтересованные в поддержке интересов ребенка, готовые принимать его точку зрения, оценивают новые места работы и виды деятельности с точки зрения условий для развития самостоятельности учащихся. Для них урок — это ограничение ребенка на 45 минут необходимостью обучения. Такие учителя, насколько возможно, стремятся хотя бы отчасти реализовать свои убеждения в практиках обучения, повлиять на форму проведения урока, школьные правила.

От первой группы к третьей меняется язык описаний, нарастает прозрачность аргументации, ясность и последовательность суждений и позиции. Убеждения учителей разных групп различаются по степени устойчивости. Наиболее устойчивы они в первой группе. Убеждения учителей второй и третьей групп более гибкие, изменчивые, но не всегда реализуются на практике.

Сегодня институт школы сильно трансформируется [Сорокин, Фрумин, 2020]: педагогические практики становятся менее жесткими, повышается роль индивидуального действия, увеличивается количество альтернативных уроку активностей [Поливанова, Бочавер, 2022; Gavrilenko, 2022]. Эти позитивные изменения создают для учителей новые возможности: они могут поддерживать интересы и ценности детей, организуя широкий спектр активностей, снижая контроль, стимулируя их инициативу. Не все учителя видят и принимают эти возможности. Для многих респондентов в нашей выборке внеурочные активности лишены смысла и не представляют образовательной ценности.

Тематический анализ материалов интервью позволил обнаружить ограничения по поддержке самостоятельности учащихся как на уровне убеждений учителей, так и на уровне институциональных норм. К каждому ограничению мы приведем ряд мер, описанных в литературе и задающих перспективы изучения данной проблемы.

На уровне убеждений учителей основным препятствием к формированию и поддержке самостоятельности является представление о ней как о независимом выполнении ребенком данных ему поручений и заданий. Односторонний взгляд на феномен детской самостоятельности, исключающий характеристики, не связанные с учебной, повышает риски неблагополучия. Чем устойчивее убеждения, тем труднее они поддаются изменениям. Для коррекции представлений учителей о самостоятельности учащихся исследователи рекомендуют курсы повышения квалификации, включающие разнообразный опыт: активные формы обучения, групповую работу, семинары, решение практических кейсов [Hall, 2005; Brownlee, Chak, 2007]. Также доказанным эффектом как средство изменения убеждений учителей обладает



участие в сообществе единомышленников. В нем учителя находят поддержку, участвуют в решении проблемных ситуаций, делятся опытом, слышат альтернативные точки зрения [Goodnough, Hung, 2008]. Отдельным перспективным направлением изменения устойчивых убеждений является участие учителей в исследовании действием (*action research*). Если учителя в результате собственного исследования, направляемого тьютором или проводимого группой единомышленников, убедятся в результативности своих действий, то с высокой вероятностью их убеждения изменятся [Laux, 2019]. Еще одним средством коррекции убеждений учителей могут быть меры, направленные на повышение самооценки учителя. Неуверенность и несмелость в действиях сомневающихся учителей, осторожное лавирование между соблюдением жестких порядков школы и отстаиванием интересов ребенка, возможно, объясняется низким чувством самоэффективности [Fives, Gill, 2014. P. 66–85; Wheatley, 2002].

На институциональном уровне, отстаивая интересы детей, учителя оказываются под давлением порядков и требований школьной администрации. Полученные нами данные во многом согласуются с результатами исследования корпоративной культуры школы, направленной на высокие академические достижения школьников и доминирование знаниевой парадигмы [Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018].

Особого внимания заслуживают учителя, чьи убеждения попали в третью группу. Своими представлениями о содержании понятия «самостоятельность», о сферах ее проявления в школе, способами аргументации своего мнения и качеством рассуждений они радикально отличаются от остальных. Способность к рефлексии собственных действий и происходящего вокруг мы рассматриваем как универсальный инструмент в арсенале учителя. Эта группа в нашем исследовании оказалась немногочисленной. Однако это успешные кейсы адаптации к существующим порядкам и даже попытки эти порядки изменить. Критическое осмысление собственного опыта может помочь учителям непредвзято оценить свою профессиональную компетентность, определить цели своей деятельности и переосмыслить исторические, культурные и социальные основы профессии. Эту меру можно рассматривать как дополнительное средство повышения квалификации и продвигать в педагогических сообществах с помощью различных мероприятий по профессиональному развитию [Leijen, Pedaste, Lepp, 2020].

**Благодарности** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 22-18-00416.

**Литература**

1. Гавриленко П.А. (2022) Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
2. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. (2018) *Навыки XXI века в российской школе. Взгляд педагогов и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
3. Квале С. (2003) *Исследовательское интервью*. М.: Смысл.
4. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
5. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. (2020) *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1986-8>
6. Сиднева А.Н. (2017) Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций. *Психологическая наука и образование*, т. 22, № 6, сс. 56–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
7. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2020) Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки. *Социологические исследования*, № 7, сс. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
8. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра*. М.: НИУ ВШЭ.
9. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. (2015) Что такое умение учиться и как его измерять. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 3–14.
10. Abd-El-Khalick F., Lederman N.G. (2000) Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Critical Review of the Literature. *International Journal of Science Education*, vol. 22, no 7, pp. 665–701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
11. Ambrose R. (2004) Initiating Change in Prospective Elementary School Teachers' Orientations to Mathematics Teaching by Building on Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 7, June, pp. 91–119. <https://doi.org/10.1023/B:JMTE.0000021879.74957.63>
12. Borgonovi F., Pál J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015. OECD Education Working Papers no 140*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvbw-en>
13. Brownlee J., Chak A. (2007) Hong Kong Student Teachers' Beliefs about Children's Learning: Influences of a Cross-Cultural Early Childhood Teaching Experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 7, pp. 11–21.
14. Chong S.W., Reinders H. (2022) Autonomy of English Language Learners: A Scoping Review of Research and Practice. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
15. Cincotta-Segi A.R. (2011) The Big Ones Swallow the Small Ones. Or Do They? Language-in-Education Policy and Ethnic Minority Education in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.527343>
16. Cordeiro P., Paixão P., Lens W., Lacante M., Luycx K. (2016) The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-Being and Ill-Being. *Psychologica Belgica*, vol. 56, no 3, pp. 193–209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>
17. 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. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1024>

18. Ertmer P.A. (2005) Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, no 4, pp. 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
19. Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
20. Farrell T.S., Lim P.C.P. (2005) Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 9, no 2.
21. Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
22. Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
23. Gabillon Z. (2012) Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. Proceedings of the *International Online Language Conference (November 2012)*, pp. 190–203.
24. Goodnough K.C., Hung W. (2008) Engaging Teachers' Pedagogical Content Knowledge: Adopting a Nine-Step Problem-Based Learning Model. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 2, no 2, Article no 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1082>
25. Green T.F. (1971) *The Activities of Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
26. Grolnick W.S., Pomerantz E.M. (2009) Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, vol. 3, no 3, pp. 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
27. Hall L.A. (2005) Teachers and Content Area Reading: Attitudes, Beliefs and Change. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 4, pp. 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
28. Ispa J.M. (1995) Ideas about Infant and Toddler Care among Russian Child Care Teachers, Mothers, and University Students. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no 3, pp. 359–379. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90012-8)
29. Kagan D.M. (1992) Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, no 1, pp. 65–90. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
30. Korthagen F., Vasalos A. (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, vol. 11, no 1, pp. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
31. Laux K. (2019) Changing High School Science Teacher Beliefs on Student Voice through Action Research. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. Available at: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7838> (accessed 20 December 2023).
32. Lasky S. (2005) A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 899–916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
33. Leavy A.M., McSorley F.A., Boté L.A. (2007) An Examination of What Metaphor Construction Reveals about the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no 7, pp. 1217–1233 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>
34. Lederman N.G., Abd-El-Khalick F., Bell R.L., Schwartz R.S. (2002) Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, no 6, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>

35. Leijen Ä., Pedaste M., Lepp L. (2020) Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, no 3, pp. 295–310.
36. Lipponen L., Kumpulainen K. (2011) Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 5, pp. 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
37. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. (2018) *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Amersfoort: Global Education Futures.
38. Luyckx K., Vansteenkiste M., Goossens L., Duriez B. (2009) Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 56, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
39. OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
40. Pajares M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
41. Patall E.A., Zambrano J. (2019) Facilitating Student Outcomes by Supporting Autonomy: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 6, no 2, pp. 115–122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>
42. Philipp R.A. (2007) Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. F.K. Lester), Charlotte, NC: Information Age, pp. 257–315.
43. Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
44. Reeve J., Deci E.L., Ryan R.M. (2004) Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited* (eds D.M. McInerney, S. van Etten), Greenwich, CT: Information Age, pp. 31–60.
45. Reeve J., Jang H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no 1, pp. 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
46. Richardson V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton), New York, NY: Macmillan Library Reference, vol. 2, pp. 102–119.
47. Rokeach M. (1968) A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, vol. 24, no 1, pp. 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
48. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. (1995) Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. *Developmental Psychopathology. Vol. 1. Theory and Methods* (eds D. Cicchetti, D.J. Cohen), New York, NY: John Wiley & Sons, pp. 618–655.
49. Saldaña J. (2014) Coding and Analysis Strategies. *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ed. P. Leavy), Oxford, NY: Oxford University, pp. 580–598.
50. Singh P. (1996) Pedagogy, Symbolic Control and Identity. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 119–124.
51. Skott J. (2014) The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 13–30.
52. Skott J. (2013) Understanding the Role of the Teacher in Emerging Classroom Practices: Searching for Patterns of Participation. *ZDM Mathematics Education*, vol. 45, no 4, pp. 547–559. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>

53. Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S. (eds) (2017) *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
54. Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
55. Vähäsantanen K. (2015) Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, April, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
56. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K.M., Deci E.L. (2004) Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, no 2, pp. 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
57. Wheatley K.F. (2002) The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)
58. Yerrick R.K., Hoving T.J. (2003) One Foot on the Dock and One Foot on the Boat: Differences among Preservice Science Teachers' Interpretations of Field-Based Science Methods in Culturally Diverse Contexts. *Science Education*, vol. 87, no 3, pp. 390–418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
59. Zeichner K.M., Gore J.M. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds W.R. Houston, M. Haberman, J.P. Sikula), New York, NY: Macmillan, pp. 329–348.
60. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New York, NY: Routledge.

## References

- Abd-El-Khalick F., Lederman N.G. (2000) Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Critical Review of the Literature. *International Journal of Science Education*, vol. 22, no 7, pp. 665–701. <https://doi.org/10.1080/09500690050044044>
- Ambrose R. (2004) Initiating Change in Prospective Elementary School Teachers' Orientations to Mathematics Teaching by Building on Beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 7, June, pp. 91–119. <https://doi.org/10.1023/B:JMTE.0000021879.74957.63>
- Borgonovi F., Pál J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 in 2015*. OECD Education Working Papers no 140. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>
- Brownlee J., Chak A. (2007) Hong Kong Student Teachers' Beliefs about Children's Learning: Influences of a Cross-Cultural Early Childhood Teaching Experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 7, pp. 11–21.
- Chong S.W., Reinders H. (2022) Autonomy of English Language Learners: A Scoping Review of Research and Practice. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
- Cincotta-Segi A.R. (2011) The Big Ones Swallow the Small Ones. Or Do They? Language-in-Education Policy and Ethnic Minority Education in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, no 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.527343>
- Cordeiro P., Paixão P., Lens W., Lacante M., Luyckx K. (2016) The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-Being and Ill-Being. *Psychologica Belgica*, vol. 56, no 3, pp. 193–209. <https://doi.org/10.5334/pb.252>

- 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. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1024>
- Dobryakova M.S., Yurchenko O.V., Novikova E.G. (2018) *Navyki XXI veka v rossijskoy shkole. Vzglyad pedagogov i roditeley* [Developing 21st Century Skills in Russian Schools: Teachers' and Parents' Views]. Moscow: HSE.
- Ertmer P.A. (2005) Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, no 4, pp. 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Farrell T.S., Lim P.C.P. (2005) Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 9, no 2.
- Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives H., Gill M.G. (eds) (2014) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
- Froumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I. M. (2018) *Univerval'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra* [Key Competences and New Literacy: From Slogans to School Reality]. Moscow: HSE.
- Gabillon Z. (2012) Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Proceedings of the International Online Language Conference (November, 2012)*, pp. 190–203.
- Gavrilenko P.A. (2022) *Izmeneniya v predstavleniyakh i praktikakh shkol'nykh uchiteley kak osnova dlya samostoyatel'nogo dejstviya podrostka. Institutional'nyy podkhod* [Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
- Goodnough K.C., Hung W. (2008) Engaging Teachers' Pedagogical Content Knowledge: Adopting a Nine-Step Problem-Based Learning Model. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 2, no 2, Article no 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1082>
- Green T.F. (1971) *The Activities of Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Grolnick W.S., Pomerantz E.M. (2009) Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, vol. 3, no 3, pp. 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Hall L.A. (2005) Teachers and Content Area Reading: Attitudes, Beliefs and Change. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 4, pp. 403–414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Ispa J.M. (1995) Ideas about Infant and Toddler Care among Russian Child Care Teachers, Mothers, and University Students. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no 3, pp. 359–379. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90012-8)
- Kagan D.M. (1992) Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, no 1, pp. 65–90. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Korthagen F., Vasalos A. (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, vol. 11, no 1, pp. 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

- Kvale S. (2003) *Issledovatel'skoe interv'yū* [Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. Moscow: Smysl.
- Laux K. (2019) Changing High School Science Teacher Beliefs on Student Voice through Action Research. *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. Available at: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7838> (accessed 20 December 2023).
- Lasky S. (2005) A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 8, pp. 899–916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leavy A.M., McSorley F.A., Boté L.A. (2007) An Examination of What Metaphor Construction Reveals about the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no 7, pp. 1217–1233 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>
- Lederman N.G., Abd-El-Khalick F., Bell R.L., Schwartz R.S. (2002) Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, no 6, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1002/tea.10034>
- Leijen Å., Pedaste M., Lepp L. (2020) Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, vol. 68, no 3, pp. 295–310.
- Lipponen L., Kumpulainen K. (2011) Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 5, pp. 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. (2018) *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Amersfoort: Global Education Futures.
- Luyckx K., Vansteenkiste M., Goossens L., Duriez B. (2009) Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 56, no 2, pp. 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
- OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Pajares M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patal E.A., Zambrano J. (2019) Facilitating Student Outcomes by Supporting Autonomy: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 6, no 2, pp. 115–122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>
- Philipp R.A. (2007) Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. F.K. Lester), Charlotte, NC: Information Age, pp. 257–315.
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. (2020) *Obrazovanie za stenamami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noe prostranstvo detey* [Education Beyond School Hours: How Parents Are Designing Educational Spaces for Children]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1986-8>
- Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Reeve J., Deci E.L., Ryan R.M. (2004) Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited* (eds D.M. McInerney, S. Van Etten), Greenwich, CT: Information Age, pp. 31–60.
- Reeve J., Jang H. (2006) What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no 1, pp. 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Richardson V. (1996) The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton), New York, NY: Macmillan Library Reference, vol. 2, pp. 102–119.
- Rokeach M. (1968) A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, vol. 24, no 1, pp. 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. (1995) Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. *Developmental Psychopathology. Vol. 1. Theory and Methods* (eds D. Cicchetti, D.J. Cohen), New York, NY: John Wiley & Sons, pp. 618–655.
- Saldaña J. (2014) Coding and Analysis Strategies. *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ed. P. Leavy), Oxford, NY: Oxford University, pp. 580–598.
- Sidneva A.N. (2017) Problematika umeniya učit' s'ya v otechestvennoy psikhologii obrazovaniya: obzor osnovnykh kontseptsiy [The Learning to Learn Problem in Russian Educational Psychology: Main Approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 22, no 6, pp. 56–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
- Singh P. (1996) Pedagogy, Symbolic Control and Identity. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, pp. 119–124.
- Skott J. (2014) The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 13–30.
- Skott J. (2013) Understanding the Role of the Teacher in Emerging Classroom Practices: Searching for Patterns of Participation. *ZDM Mathematics Education*, vol. 45, no 4, pp. 547–559. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>
- Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S. (eds) (2017) *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2020) Problema "struktura/dejstvie" v XXI v.: izmeneniya v sotsial'noy real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoy povestki ["Structure-Agency" Problem in the XXI Century: Social Development and Research Implications]. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 7, pp. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
- Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Vähäsantanen K. (2015) Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, April, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K.M., Deci E.L. (2004) Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, no 2, pp. 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Wheatley K.F. (2002) The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)



- Yerrick R.K., Hoving T.J. (2003) One Foot on the Dock and One Foot on the Boat: Differences among Preservice Science Teachers' Interpretations of Field-Based Science Methods in Culturally Diverse Contexts. *Science Education*, vol. 87, no 3, pp. 390–418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
- Zeichner K.M., Gore J.M. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (eds W.R. Houston, M. Haberman, J.P. Sikula), New York, NY: Macmillan, pp. 329–348.
- Zimmerman B.J., Schunk D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Zuckerman G.A., Chudinava E.V. (2015) Chto takoe umenie uchit'sya i kak ego izmeryat' [What Is the Ability to Learn and How to Measure It]. *Voprosy Psichologii*, no 1, pp. 3–14.

# Проявления и факторы проактивного поведения у участников кружкового движения НТИ России

Михаил Гошин, Павел Сорокин

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2022 г.

**Гошин Михаил Евгеньевич** — кандидат химических наук, доцент, научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 111000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: mgoshin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938> (контактное лицо для переписки)

**Сорокин Павел Сергеевич** — кандидат социологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

Аннотация

С целью исследования проактивного поведения (агентности) у школьников — участников кружкового движения Национальной технологической инициативы России выполнен социологический анализ материалов (транскриптов) 53 интервью, проведенных с 2019 по 2022 г. Выделены два основных типа агентности: автономная агентность, проявляющаяся в непосредственном инициировании проактивного действия, и кооперативная агентность как поиск или создание сообщества для реализации совместной деятельности. Формированию проактивного поведения способствуют благоприятная, поощряющая инициативу образовательная среда и поддержка со стороны непосредственного окружения, прежде всего семьи и родителей, друзей и товарищей по команде. Важным фактором становления агентности у участников кружкового движения является деятельность наставника: он знакомит школьников с возможностями развития их инициатив и формирует мотивацию к участию в проектной работе. Перспективы становления проактивности у старшеклассников во многом определяются родительской позицией, при этом результаты исследования свидетельствуют о неоднозначности эффектов отстраненной позиции. Основными внешними барьерами, препятствующими реализации проактивности в проектах кружкового движения, являются, во-первых, значительные по объему формальные требования, выдвигаемые школой и ограничивающие возможности более свободного действия, и, во-вторых, жестко контролирующая, ограничивающая позиция родителей. Внутренние барьеры — это недостаток мотивации, неуверенность и страх перед будущим, инертность. В основе развития проактивного поведения у участников кружкового движения лежат ориентация на личное благо и/или стремление к общественному благу, которые, как правило, не противоречат один другому, могут дополнять друг друга и реализовываться совместно.

Ключевые слова проактивное поведение, агентность, интервью, кружковое движение НТИ России

Для цитирования Гошин М.Е., Сорокин П.С. (2024) Проявления и факторы проактивного поведения у участников кружкового движения НТИ России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 73–99. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19791>

## Factors and Conditions for the Manifestation of Proactive Behavior in Children Participating in the NTI-Club Movement

Mikhail Goshin, Pavel Sorokin

**Mikhail E. Goshin** — Candidate of Sciences in Chemistry, Research Fellow, Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [mgoshin@hse.ru](mailto:mgoshin@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938> (corresponding author)

**Pavel S. Sorokin** — Candidate of Sciences in Sociology, Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for Human Capital and Education Research, Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [psorokin@hse.ru](mailto:psorokin@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

**Abstract** The article is devoted to the study of the types, features, conditions and factors of proactive behavior (agency) of children engaged in various practices of the NTI-Club Movement of Russia. The empirical basis for qualitative sociological analysis was the materials (transcripts) of 53 interviews conducted with schoolchildren participating in the NTI-Club Movement from 2019 to 2022. It is shown that the majority of respondents manifest different levels and forms of agency, including “autonomous”, when the subject becomes the initiator of proactive action and “cooperative”, manifested in the form of searching and joining a team of like-minded people, or creating organized teams and groups. The main factors contributing to the formation of proactive behavior are the favorable educational environment, the support of the immediate environment, primarily family and parents, as well as classmates, friends and teammates. An important role is that of a mentor, a professional in his field, which consists in introducing the child to certain resources where he/her can independently search for information, inspire and motivate the child. It was important to reveal the detached parental position, which leads to two possible variants of the child’s development: either unwillingness to do anything, or development and implementation despite the lack of parental support. The main external barriers hindering the implementation of agency are the school, which puts forward formal educational requirements, as well as the strictly controlling, limiting position of parents. Internal barriers are lack of motivation, uncertainty and fear of the future, as well as the need to overcome one’s own inertia. The important fixation of the interview was the idea about two basic motives for the development of proactive behavior (agency). One is a focus on personal well-being, and the other is a public good, which as a rule do not contradict each other, can complement each other, be implemented jointly.

**Keywords** proactive behavior, agency, interview, NTI-Club movement

For citing Goshin M.E., Sorokin P.S. (2024) Proyavleniya i factory proaktivnogo povedeniya u uchastnikov kruzhkovogo dvizheniya NTI Rossii [Factors and Conditions for the Manifestation of Proactive Behavior in Children Participating in the NTI-Club Movement]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 73–99. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19791>

Повышенная социальная турбулентность в наши дни ставит новые задачи перед системой образования. Особую актуальность приобретает формирование проактивности, стимулирование самостоятельности и инициативности у обучающихся. В изучении агентности<sup>1</sup> внимание исследователей перемещается на ее деятельностную составляющую — на трансформирующую агентность как способность изменять существующие структуры и институты, а не просто воспроизводить их [Udehn, 2002; Сорокин, Фрумин, 2022]. Вокруг этого понятия разворачивается массовая дискуссия, в нее вовлекаются представители разных дисциплин и научных направлений, однако обсуждение пока не носит достаточно систематического характера, в частности основное внимание уделяется высшему образованию, в то время как школьное и особенно дополнительное образование затрагиваются эпизодически.

Дополнительное образование школьников обладает большим потенциалом в формировании агентного поведения, поскольку предоставляет больше возможностей для проявления самостоятельности, инициативности и свободного выбора по сравнению с формальным (школьным) образованием [Lareau, Weininger, 2008; Peterson et al., 2013; Косарецкий, Фрумин, 2019]. Однако данные об эффективности дополнительного образования в формировании проактивности как способности самостоятельно инициировать новые продукты, практики или сообщества очень скудны: такие исследования проводятся нечасто [Baharom, Sharfuddin, Iqbal, 2017]. В данной статье представлен эмпирический анализ проявлений и факторов формирования проактивного поведения у школьников с акцентом на роль дополнительного образования. Мы анализируем агентное поведение на материале проектной деятельности, поскольку этот вид организации дополнительного образования создает благоприятные условия для его проявления.

## **1. Агентность как многоаспектный феномен и роль образования в ее формировании**

Ввиду многоплановости, многоаспектности изучаемого феномена и, соответственно, плюрализма подходов к его трактовке в разных научных дисциплинах единое общепризнанное научное определение агентности пока не сформулировано [Matusov, von Duyke, Kayumova, 2016; Namgung, Moate, Ruohotie-Lyhty, 2020; Schoon, Lyons-Amos, 2017]. Российские психологи описывают проблема-

<sup>1</sup> Термины «агентность» и «проактивность» в данном исследовании употребляются как синонимы.

тику проактивного поведения с помощью таких близких понятий, как «субъектность», «самостоятельность», «автономность» и «инициативность» [Поливанова, Бочавер, 2022]. Социологи рассматривают агентность прежде всего как действие индивида по трансформации окружающего социального контекста<sup>2</sup> [Emirbayer, Mische, 1998; Сорокин, Фрумин, 2022; Сорокин, 2023]. В соответствии с этой традицией мы определяем агентность как способность к проактивному действию, т.е. к осознанному инициативному действию в социальном мире, не только воспроизводящему существующие структуры и формы деятельности, но также их совершенствующему и создающему новые для индивидуального и/или общественного блага.

Сфере образования принадлежит особая роль в поддержке данного типа поведения. Однако общеобразовательная школа сегодня в большинстве случаев представляет собой (почти) тотальный институт, предполагающий жесткую систему правил и предписаний, найти в нем возможности для проявления проактивности достаточно сложно. Его «распаковка» осуществляется прежде всего посредством участия школьников в дополнительном образовании и их вовлечения в проектную деятельность [Поливанова, Бочавер, 2022].

Однако проектная работа, реализуемая в соответствии с требованиями ФГОС преимущественно на базе общеобразовательных организаций, зачастую не позволяет ребенку полноценно раскрыть свой агентный потенциал, поскольку педагоги действуют исходя из привычных коммуникативных моделей руководящего и доминирующего взрослого [Темин, 2022]. Конкурсы школьных проектов для младших школьников получили широкое распространение, но самостоятельность детей в выполнении данных работ крайне низка [Купряшкина, 2022]. Зарубежные исследователи также сообщают о недостатке в социальном пространстве детства площадок для свободного выбора, где дети могли бы проявить себя как компетентные агенты [Kay, Tisdall, Punch, 2012].

Задача педагога состоит в том, чтобы создавать пространство поиска, творчества, стимулировать детские инициативы, поддерживать и направлять их, предоставляя возможность выбора. Педагог при этом выступает в качестве наставника, помощника, куратора в реализации проектной деятельности ребенка. Данные принципы реализованы в одном из наиболее ярких современных феноменов социальной организации молодежи — в кружковом движении Национальной технологической инициативы (НТИ) России [Мерзлякова, 2022; Еленев, 2021; Ковалев, Матина, Белослудцева, 2020]. Кружковое движение — это всероссийское сообщество технологических энтузиастов, построенное на принципе

<sup>2</sup> Более подробный разбор содержания понятия «агентности» и его трактовок в социальной науке см. в [Сорокин, 2023].

горизонтальных связей людей, идей и ресурсов. Организационно кружковое движение оформлено в виде Ассоциации участников технологических кружков [Азарова, 2020]. Движение охватывает более 200 тыс. школьников, студентов, наставников во всех регионах России. Развитие проектов и инициатив подростков является магистральной линией исследований кружкового движения на протяжении нескольких лет [Титова, Кускова, 2022]. Кружковое движение организует проектные школы, олимпиады и фестивали — мероприятия, позволяющие участникам занять новые, непривычные им позиции, попробовать себя в роли технологических и социальных предпринимателей. Анализ опыта, накопленного кружковым движением, с точки зрения динамики развития команд, результатов деятельности отдельных лидеров и эффективности их проектов дает очень ценный материал как для практических, так и для теоретических выводов.

Цель данной работы состоит в выявлении ключевых характеристик, условий и факторов проактивного поведения у подростков, вовлеченных в различные практики кружкового движения НТИ России как под руководством взрослого (педагога, наставника), так и в рамках самоорганизующихся подростковых команд.

## 2. Методология

Мы опираемся на результаты нескольких циклов интервьюирования участников кружкового движения. В 2019 г. проведены 23 интервью с учащимися в возрасте от 15 до 18 лет — участниками образовательного интенсива «Остров 10-22», который был организован с участием Платформы НТИ и прошел с 10 по 22 июля 2019 г. на базе Сколковского института науки и технологий. Задача интенсива — создание и развитие команд, реализующих системные изменения в образовании и обеспечивающих технологический прорыв. Представители команд из разных регионов РФ, включая школьников, решали прикладные задачи, направленные на перестройку образовательных программ и развитие цифровой экономики.

В 2021 г. проведены 15 интервью со школьниками в возрасте от 16 до 18 лет, которых организаторы и наставники оценили как наиболее активно и полно проявивших себя в рамках инициатив кружкового движения. Цель интервью состояла в изучении проактивного поведения, факторов, способствующих его проявлению, а также его эффектов. В 2022 г. дополнительно состоялись 15 интервью со школьниками в возрасте от 15 до 18 лет, занимающимися проектной деятельностью.

Гайд интервью включал блоки вопросов, призванные выявить:

- проявления участниками кружкового движения проактивности, в том числе за рамками традиционно рассматриваемых в литературе индикаторов, т.е. за пределами формального сектора образования;

- факторы, способствующие проактивности: роль родителей (семьи), школьных педагогов, наставников кружкового движения, влияние друзей/одноклассников и др.;
- барьеры на пути реализации агентности: внутренние, например дефицит навыков, и внешние — семья, школа, друзья, место проживания;
- осознание, осмысление агентности самими акторами, включая мотивы, цели, стратегии;
- характеристики и роль командного взаимодействия.

В 2019, 2021 и 2022 гг. в совокупности были проинтервьюированы более 50 школьников. С применением разного инструментария во всех этих исследованиях изучалась одна проблемная область, и полученные данные создают кумулятивный эффект для понимания содержания проактивности, условий ее проявления и влияющих на нее факторов. Для участия отбирались только те школьники, проектная активность которых в виде генерации новых разработок в индивидуальном или командном формате подтверждена экспертами и организаторами инициатив НТИ, прежде всего кружкового движения. Комплексный анализ баз данных, полученных в интервью, позволил создать целостную характеристику условий, факторов и эффектов проявления проактивного поведения у старших школьников в соответствии с задачами исследования.

### **3. Результаты исследования**

#### **3.1. Проявления агентности**

Исследование выявило следующие наиболее распространенные характеристики участников кружкового движения: мотивированность, заинтересованность, увлеченность, устремленность, наличие знаний, выходящих за рамки школьного образования, самостоятельность, дисциплина, отсутствие страха перед трудностями. Респонденты много говорили о том, что они сами определяют свои образовательные траектории: чем они хотят заниматься, на что готовы тратить время.

Большинство участников интервью склонны брать на себя ответственность за собственное образование. Нередко их высказывания свидетельствуют о проявлении так называемой автономной агентности [Гошин, Сорокин, Косарецкий, 2022]. Такие школьники занимаются разработкой собственных проектов, значение и цели которых определяют самостоятельно, исходя из своих субъективных запросов и представлений. Важной составляющей автономной агентности можно считать и самостоятельный тайм-менеджмент, умение организовать и распланировать день в соответствии со своими целями, расставить приоритеты.

Развиваю навыки самостоятельно... [например] Я просто забил себе гугл-табличку, в которой пишу, что сегодня с девяти

до десяти я сижу и смотрю гайды о том, как моделировать стилизованных персонажей в blender (из интервью 2022 г.).

Я больше занимаюсь сам... Значительная часть времени — это самостоятельный поиск информации на форумах, на веб-сайтах (из интервью участника образовательного интензива «Остров 10-22», 2019 г.).

Сказанное не означает, что проекты, которые мы относим к проявлениям автономной агентности, имеют асоциальный характер: все проекты кружкового движения предполагают связь с социальной средой, практическими задачами и проблемами. Подростки часто вовлекают сверстников в свои инициативы, результаты выполнения таких проектов школьники представляют перед экспертами-практиками, они используются в решении практических задач.

В других случаях мы наблюдаем кооперативную агентность [Гошин, Сорокин, Косарецкий, 2022], которая на начальных стадиях проявляется в поиске единомышленников и вступлении в команду с принятием общих целей и запуском командного взаимодействия. На более высоком уровне кооперативная агентность выражается в создании и развитии самой команды, в трансформации через командную работу социальной реальности, зачастую с ориентацией на достижение общественного блага. При этом кооперативная агентность подразумевает не только более высокую социальную интеграцию, но и наличие идентичности, общего видения с другими участниками команды. Стартовой точкой для кооперативной формы агентности является установка «Мы — коллектив», разделяемая всеми членами команды и нацеленная на генерацию общих смыслов деятельности. Предложенная концептуализация кооперативной агентности опирается на понятия «коммуникативная рефлексивность» [Archer, 2003] и «экзистенциальная потребность в социальной принадлежности» [Флигстин, Макадам, 2022], которые рассматриваются в современных социологических дискуссиях о проблеме «структура — действие» [Сорокин, 2023].

Всегда есть взаимодействие с командой... Какого-то такого сольного периода нет. Это может быть начальный этап, пока вы только все знакомитесь, когда ты знаешь только себя самого и тебе предстоит еще только как-то погрузиться в эту командную работу. Наверное, действительно на самой проектной школе пропадает конкретное «я», всегда появляется «мы». У тебя с самого начала строится команда, с которой вы потом и помимо проекта просто вместе общаетесь (из интервью 2021 г.).

В стремительно меняющейся реальности нашего времени, для которой характерно снижение детерминирующей силы структур-



ных факторов, включая и систему формального образования, наряду с расширением поля коммуникации и возможностей для кооперации возрастает значимость индивидуального созидательного действия, совершенствующих существующие социальные структуры и формирующего новые, как фактора личного и общественного благополучия. В современном социальном знании нет общепризнанной теоретической концепции, которая бы описывала содержание и механизмы указанного действия, но одним из важных оснований для его понимания, безусловно, может стать концепция рефлексивности М. Арчер. Она выдвинула идею о метарефлексивности, проявляющейся в критичности по отношению как к себе, так и к внешней ситуации, к окружающим структурам. Как следствие метарефлексивности возникает готовность к смене самоидентификации и взгляда на социальный мир и растет потребность в мобильности [Archer, 2003]. М. Арчер обсуждает также понятие коммуникативной рефлексивности, для которой характерна базовая установка сознания человека на принадлежность к социальной общности, к группе — свойство, которое другими авторитетными современными авторами, в частности Н. Флигстином и Д. Макадамом, рассматривается как априорно присущее каждому человеку. Истоки данных представлений обнаруживаются уже во второй половине XX в. в работах отечественных ученых, в частности в системе развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, которые подчеркивали значение рефлексивности в учебном процессе. Эта система предполагает отказ от репродуктивного способа обучения и переход к деятельностной педагогике, в основе которой формирование у обучающихся умения ставить учебную задачу и планировать собственные учебные действия, выполнять анализ явлений, формулировать вопросы, видеть проблему [Давыдов, 1996].

На рис. 1 схематично представлена динамика формирования, развития и проявления автономной и кооперативной агентности.

Поскольку проактивность, как мы ее рассматриваем в рамках настоящего исследования, касается взаимодействия со структурой — с социальным окружением и конкретными институтами, с правилами поведения и нормами, она по определению не может быть полностью автономной, реализовываться «в вакууме». Поэтому условием успешности многих индивидуальных начинаний может быть переход развитой автономной агентности в кооперативную, осуществляемый через поиск единомышленников, формирование команды и запуск коллективного действия.

На вопрос о возможности изменить, усовершенствовать существующий порядок, социальную среду практически все респонденты отвечают, что это практически нереально сделать в одиночку, для этого нужно заручиться поддержкой, создав команду единомышленников.

Рис. 1. Динамика формирования и проявления автономной и кооперативной агентности



Однозначно можно изменить социальную среду. Но это очень сложно, потому что люди с осторожностью относятся к новому. В одиночку это сложно сделать. Важно найти единомышленников, создать команду. Привносить нововведения нужно очень мягко (из интервью 2022 г.).

Изменить социальную среду реально, но для этого нужны единомышленники, вместе проще прийти к какому-то эффективному решению и внести реальный вклад (из интервью 2022 г.).

Для создания команды необходим лидер. Среди современных концепций лидерства есть тесно связанные с представлениями о высших формах агентности, например концепция гиперлидерства [Bromley, Meyer, 2021], которое предполагает трансформацию, совершенствование существующей социальной среды силами как самих лидеров, так и рядовых сотрудников, а не имплементацию шаблонных, тиражируемых в школах управления, включая программы MBA, правил и принципов управления.

**3.2. Факторы, способствующие реализации и поддержке агентности**

Реализация и поддержание агентности школьника зависят от того, насколько благоприятна образовательная среда, способствует ли она развитию, а также от поддержки непосредственного окружения, прежде всего семьи и родителей, друзей и товарищей по команде. Сравнивая по просьбе интервьюера традиционное,

«формальное» обучение в школе и инновационные форматы технологических кружков с точки зрения их роли в поддержке проектных инициатив подростков, респонденты отмечают такие особенности кружков, как ориентированность на практику, междисциплинарность, предоставление участникам свободы самовыражения, возможностей для реализации проектов и замыслов. Школьники считают важным преобладание самостоятельного поиска информации над получением готовой информации и более высокий профессионализм педагогов, связанный не только с узкоспециальными компетенциями или с владением прогрессивными педагогическими приемами, но и с объективным опытом практической деятельности.

В школе все заточено на подготовку к ЕГЭ: свод законов, которые надо просто выписать на листок и выучить. А когда ты занимаешься практической деятельностью в кружках, тебе надо находить свои решения, которые раньше никто не предлагал, внедрять свои идеи, разработки (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

В суммарной сфере моего образования часть, которая проходит в стенах школы, минимальная. Просто сидим на уроках, решаем тесты. Это никому не интересно, никто это не воспринимает всерьез. Это никак не развивает навыки человека, в отличие от кружков (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

У нас небольшая группа, и занятия сильно отличаются от школьных. Все намного менее формально. Здесь на первый план выходит наше собственное стремление к изучению материала. А в школе — это более принудительное образование. Там, наоборот, учитель стоит на первом плане с точки зрения получения материала. Он его дает, а не мы его ищем (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

В кружковом движении учащиеся воспринимают педагога как более опытного наставника, профессионала в своей области, задача которого состоит в том, чтобы познакомить школьников с теми ресурсами, где они смогут самостоятельно искать информацию и связанные с ней новые возможности, а также вдохновлять и мотивировать членов кружка.

В кружковом движении ярче всего проявляется наставничество. Это детско-взрослое сообщество, ты всегда ощущаешь поддержку, и эта поддержка не ограничивается проектами, она есть всегда. Я чувствую, что могу обратиться к очень многим

взрослым в кружковом движении, мне помогут. Я чувствую, что мои мысли будут услышаны. Там нет никакого принижения, я могу с ними общаться на равных (из интервью 2022 г.).

Учитель — он учит детей, а здесь преподаватель: видно, что он работает со взрослыми, что он профессионал (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

Нам очень повезло: наш преподаватель — он реальный работчик, работает в компании, и когда у него есть время, он нам преподает (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

Школьники выделяют в качестве фактора, способствующего формированию проактивного поведения, более свободный стиль обучения, характерный для кружкового движения. В нем практически нет формальных рамок и созданы возможности для творческого развития обучающегося, кружок поддержит деятельность школьника, чем бы он ни заинтересовался.

Форматы обучения — это свобода в первую очередь. Потому что в школе у тебя есть мерки конкретные, что ты должен научиться решать квадратные уравнения — и все. С тебя требуют не больше, но и не меньше. Проектные практики позволяют реализовать что-то, и когда ты это делаешь, тебе помогают подумать, какие навыки ты хочешь получить, потому что очень часто различные проекты можно реализовать по-разному. Можно быстро накидать как-нибудь примитивненько, тогда ты навыков новых практически не получишь. А можешь делать правильно, хорошо, по-профессиональному — тогда у тебя навык очень сильно поднимется. Вот для этого кстати, очень нужны кураторы (из интервью 2021 г.).

Особенно важна, по мнению респондентов, роль наставника на начальных этапах вовлечения в проектную деятельность, когда нужно мотивировать участников, пробудить в них энтузиазм и инициативу, предложить свою помощь и поддержку, а затем, по мере взросления детей и формирования у них необходимых навыков — как «жестких», профессиональных, так и «мягких», подразумевающих способности к социальному взаимодействию, роль наставника меняется: он становится, скорее, консультантом, помогает участникам кружка найти выход из затруднительных ситуаций. Материалы интервью дают основания предположить, что ориентация преимущественно на автономный характер агентности может быть связана с недостаточным уровнем развития социальных навыков, умения коммуницировать с людьми. Наставнику следует целенаправленно уделять внимание формированию

этих навыков как средству более полного раскрытия агентного потенциала школьников.

Когда я только начинал — это было еще в начальной школе; мне, наверное, внешняя мотивация и помощь от наставницы в том кружке помогла. Потому что это была такая очень добрая и энергичная женщина, которой ты сказал какое-то слово — «А ты знаешь, что из этого можно такое развить, такое, такое?». У тебя глаза раскрываются, что ты можешь и правда все это сделать. И начинал, собственно, делать. Это еще так было вдохновляюще. И, наверное, вот такая искра, которой заразился, мне очень сильно помогает по жизни сейчас (из интервью 2021 г.).

Несмотря на все ограничения школьного образования, респонденты отмечают его значимость как базового, позволяющего создать основу для последующего практико-ориентированного образования в технологических кружках и получения специальных навыков, которые могут быть впоследствии использованы в профессиональной деятельности.

Школьное образование — это та база, которая дается до шестого — девятого класса, и она очень нужна. Без базовых знаний невозможно заниматься этими прикладными вещами. Общее образование, например, математика, геометрия, здесь необходимо. А после девятого класса ты уже понимаешь, что тебе будет нужно дальше, и уже идешь по этому технологическому, или гуманитарному, или биологическому пути (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Школьное образование формирует определенную базу, чтобы не пришлось начинать с самых азов. Я начиная с шестого класса сконцентрировался уже на дополнительном образовании той направленности, которая для меня более важна. Школьное же образование недостаточно специализировано. Специализация начиная с десятого или одиннадцатого класса — это слишком поздно, можно опоздать раскрыть талант, поскольку много всего постороннего уже попадает в голову (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

При этом практически ни один респондент не видит существенных различий между традиционным дополнительным образованием и инновационными формами занятий технологической направленности. Большинство опрошенных отмечают, что для всех форматов дополнительного образования характерна ориентация на обучающегося, на его свободный выбор и занятия по интересам.

Увлекаюсь страйкболом, ходил в художественную школу, в кружок по гитаре... Особенность дополнительного образования в том, что оно ориентировано на ученика (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Отличия есть, но они незначительные. Скорее они связаны со спецификой занятий по разным направлениям (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Такие суждения представляются несколько неожиданными: масштаб деятельности и экспертизу кружкового движения в части поддержки самостоятельности и проактивности многие эксперты [Титова, Кускова, 2022] считают беспрецедентными. Возможно, сравнивая разные формы дополнительного образования, подростки, вовлеченные в практики кружкового движения, применяют некие «фильтры» — критерии, ориентированные на стандарты кружкового движения, — для отбора других инициатив.

Респонденты выделяют несколько ключевых факторов, способствующих проактивности. С одной стороны, важны природные способности школьника, те условия, в которых он живет, тип населенного пункта, социально-экономический бэкграунд семьи, тип школы, в которой он учится. Однако практически все респонденты считают, что решающую роль в раскрытии таланта учащегося, в определении оптимального для него образовательного трека и формировании у него проактивной модели поведения играют воспитание и родительская поддержка.

Влияет много факторов: место жительства, воспитание родителей... Мне повезло в том, что родители смогли объяснить, как устроена эта жизнь, чтобы я сам смог начать делать какие-то шаги. А другим не объяснили, и окружающая среда влияла пагубно на них... Место жительства, среда играет роль, определяет круг общения. Очевидный факт, что в провинциальных городах образование находится на более низком уровне, чем в Москве и Санкт-Петербурге, и сознание людей, их мировоззрение тоже другое. По-видимому, определяющее влияние оказывает воспитание родителей. Мы же не сразу рождаемся с тем мировоззрением, с которым потом живем. Оно формируется окружающей средой, в том числе родителями. Это первые люди, которые нам говорят что-то об этой жизни (из интервью 2022 г.).

Наиболее благоприятной большинство респондентов называют такую родительскую стратегию, при которой семья создает ребенку среду, способствующую занятиям по интересам, и предоставляет ему возможность самостоятельного выбора.

Семья очень сильно поддерживает меня во всех начинаниях. Родители не ставят никаких ограничений в том, чтобы я участвовала. Оказывают поддержку, узнают у меня вообще, что это за проект, что за смены, даже если не разбираются в этой теме, стараются узнать, нравится ли мне это (из интервью 2022 г.).

Лучше всего — когда родитель одновременно и помогает, и не мешает, когда родители просто мотивируют. Именно не влезают в деятельность, а просто спрашивают: как дела у тебя, где сейчас участвуешь, что успел сделать? Но не влезают в написание проекта или не общаются с наставником (из интервью 2022 г.).

Родители подготовили для меня определенное окружение, среду, в которой у меня есть выбор. Они не настаивали ни на чем своем. Важно представлять интересы ребенка, понимать, что он за человек, и подталкивать его в те направления, которые будут ему интересны (из интервью 2021 г.).

Родители не должны давить: ходи сюда и никуда больше... Я проходил много разных кружков. У меня было и театральное, и музыкальное обучение, пение, и настольный теннис, и авиамоделирование... Я там был, но в итоге мне было там не очень интересно, и я перестал туда ходить (из интервью 2021 г.).

Иногда родительский выбор вдохновляет школьника на занятия, которые оказываются перспективными для его будущего развития — не только в рамках дополнительного образования, но и в жизненной траектории в целом.

Я думаю, что если бы не родители, то ничего бы у меня никогда не получилось. Потому что мама была главным инициатором идеи, чтобы я поступил в Яндекс-лицей, с которого, по сути, начался весь мой путь в этом направлении. Именно она нашла где-то на просторах интернета рекламу, помогла мне подготовиться к вступительным экзаменам (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Чтобы сформировать мотивацию, очень важно родителям отдать ребенка вовремя обучаться, пока он еще не очень загружен. Важно отправить ребенка в свободное плавание с ограниченными возможностями. Чтобы он плыл по открытому коридору с открытыми дверями, но эти двери уже изначально известны. То есть не в открытое море, а в какой-то канал. Подвести ребенка к этому каналу и отпустить, а дальше уже не мешать (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Когда мама узнала про этот лицей, я сперва сопротивлялся, говорил: «Я не хочу, мне в школе и так хорошо». В итоге мама настояла, может быть, родители знают лучше, что нужно детям, какое-то видение должно быть и упорство. Ну, в смысле ребенка приглашать как-то, не заставляя, а вдохновлять. Ненавязчиво, не грубо, не заставляя, показать значимость. Настойчивость моей мамы, которая понимала, что это для меня будет лучше, и помогла мне оказаться здесь (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22», 2019 г.).

Однако в материалах интервью наряду с высокой оценкой поддерживающей позиции родителей есть свидетельства, во-первых, о жестко контролирующей и ограничивающей родительской стратегии и, во-вторых, о практически полном родительском безразличии к образованию ребенка. При этом, как показывают интервью, строгий контроль образовательной и иной деятельности учащегося негативно связан с успешностью его образовательной траектории и формированием проактивного поведения, поскольку приводит фактически к симуляции подлинной инициативы ребенка, к ее подмене бездействием или вынужденным действием под давлением родителей.

Я очень много знаю ребят из кванториума и в принципе из конкурсов, где за них все делают родители и вообще не дают им никакой самостоятельности самим что-то делать. И у них тоже не всегда бывает желание это делать. От родителей тоже очень многое зависит, так как они определяют самостоятельность ребенка. И зависит от того, как рано родители отпустит ребенка во взрослую жизнь (из интервью 2021 г.).

Отстраненная родительская позиция в одних случаях приводит к возникновению ограничений в развитии школьника, к появлению у него затруднений в учебе и даже проявлений асоциального поведения. Однако та же родительская позиция может способствовать формированию у учащегося автономной агентности, в этом случае он самостоятельно строит свою образовательную, а впоследствии и профессиональную, и жизненную траекторию.

Если родителям будет совсем все равно на то, что делает их ребенок, то есть два пути развития. Либо он сам пойдет, и у него все получится. Либо без родителей они просто упадут и не захотят ничего делать. Тоже зависит от ребенка это влияние родителя на образование (из интервью 2022 г.).

Лично у меня родители, наверное, класса с шестого не принимают никакой, почти никакой роли в моей школьной жизни. Мама может иногда спросить, что там с оценками. Я гово-



рю: все пятерки. У меня мама даже на родительском собрании была всего один раз. Ей сказали, что я идеальный ребенок, и она ушла и больше не ходила на родительские собрания. Потому что я сама слежу за своими оценками, я ей показываю: у меня все пятерки. Отчитываюсь просто (из интервью 2022 г.).

По мнению ряда респондентов, ребенок способен преодолеть изначально неблагоприятное влияние семьи, социального окружения, совершив скачок в своей личностной, образовательной, а впоследствии и профессиональной траектории.

...но можно преодолеть влияние среды. Я знаю одного педагога по алгоритмике, родом из Красноярска, — он жил в довольно провинциальном городе. Удивительно, как на него не повлияла среда, он смог абстрагироваться от внешних факторов, теперь работает в «Яндексе» (из интервью 2022 г.).

Я думаю, что семья играет большую роль. Воспитание, семья закладывает ценности, но я думаю, что это не главное, потому что очень много примеров того, что из неблагополучных семей выходили очень талантливые дети, и есть много факторов, которые могут на это повлиять. Я думаю, что если человек захочет, то он обязательно добьется (из интервью 2022 г.).

Чтобы более детально проанализировать факторы, определяющие тот или иной путь учащегося в образовательном пространстве, в том числе связанные с семьей, необходимы качественные и количественные исследования, сфокусированные на закономерностях проявления этих факторов.

### **3.3. Барьеры на пути реализации агентности**

Среди внешних барьеров на пути реализации агентности респонденты в первую очередь называют препятствия, связанные со школой, с формальной системой образования. В частности, многие отмечают трудности, которые возникают из-за нехватки времени, из-за необходимости совмещать проектную деятельность с выполнением формальных учебных обязательств в школе и готовиться к ЕГЭ для поступления в вузы.

Наверное, это отсутствие времени, опять же что сейчас я школьник, это школа. Когда есть какие-то обязательства, которые действительно по большей части не столько помогают по жизни, сколько мешают. Когда, допустим, нужно делать ту же самую домашнюю работу, которая, откровенно говоря, никакой полезной нагрузки не несет. Это и ограничение по времени, может быть это и финансовые ресурсы: ну не всегда можно куда-то кататься, в какую-то проектную школу (из интервью 2021 г.).

Главным барьером является конкретно школа, которая затормаживает все это развитие и не дает разработку проектов вести. Когда приезжаешь с проектной школы, опять же учителя начинают с тебя спрашивать то, что ты пропустил. Это начинается очень сильная нагрузка, это и эмоционально выматывает, и просто физически. И потом уже и желание продолжать работать над проектом потихоньку угасает, и идея, если ты действительно ей прям полноценно горишь, она действительно пропадает. И когда это мог получиться действительно какой-то удивительный новый проект, проекта не получается (из интервью 2021 г.).

По мнению респондентов, представители формальной системы образования нередко не понимают проактивную позицию школьников, средством выражения которой становится проектная деятельность. Они не оказывают учащимся поддержки, а, напротив, обвиняют в пропусках занятий и пренебрежительном отношении к учебе. В некоторых случаях отмечается даже буллинг со стороны как педагогов, транслирующих формальный поход к обучению в рамках заданной программы, так и одноклассников, не понимающих ценности такого рода активности.

Когда я стала активно ездить, тогда проблемы появились. Потому что в силу того, что учителя, можно так сказать, не... У них профессиональное выгорание, потому что они уже были женщины взрослые. У них играл очень сильно человеческий фактор, что они... Конкретно возьмем моего прошлого классного руководителя. Она могла, после того как я приеду с какой-то олимпиады, конкурса, меня поднять перед всем классом и начинать оскорблять: какая я ленивая, что я ничего не делаю и ничего не учу. Хотя я там вон что делаю. Это уже больше зависит от человека, и такое поведение не очень приятно мне было тогда. И так относилось большое количество учителей в моей прошлой школе (из интервью 2021 г.).

В той школе, в которой я находился на момент участия в олимпиадах, несколько скептически относились к подобного рода деятельности. Так что заручиться поддержкой школы у меня не получилось (из интервью 2021 г.).

Отношение к проектной деятельности школьников, к занимаемой ими проактивной позиции существенно варьирует в зависимости от типа образовательной организации. Отмеченное неприятие чаще всего имеет место в школах без особого статуса, расположенных в небольших населенных пунктах. Контингент учащихся в таких школах преимущественно составляют выходцы из семей с невысоким социально-экономическим статусом и культурным капиталом. Напротив, респонденты из школ «продвину-

того» уровня, гимназий, лицеев, как правило, отмечают, что сама среда, школьный климат мотивируют учеников к проектной деятельности, поскольку там больше заинтересованных педагогов, а также преобладают школьники, определившие собственную образовательную стратегию и вовлеченные в те или иные виды дополнительных активностей.

У меня школа — первая в НТИ России, поэтому у нас, наоборот, только поощряется участие в НТИ, а тем более когда ты побеждаешь. У нас есть специальные бонусы в школе за это, дают сертификаты победителям и призерам. Ты можешь зачесть одну очень важную контрольную работу или получить дополнительный балл... в школе как раз это поощряют (из интервью 2021 г.).

У многих респондентов в образовательной траектории присутствует смена учебного заведения — ее можно рассматривать как форму проявления агентности. Такие решения направлены на смену социального окружения: учащиеся ищут среду, благоприятную для реализации поставленных целей и задач. Помимо индивидуальных предпочтений учащегося такие решения обусловлены влиянием семьи и, вероятно, иными факторами.

Я считаю, что свою социальную среду изменить очень просто. Существуют различные центры подготовки, объединения, которые ты можешь выбрать, поступить туда и встретиться с совершенно разными людьми и найти новых друзей (из интервью 2022 г.).

Мне помогла школа — тот лицей, в котором я учился. Потому что до этого, когда я учился в обычной школе, я даже и не слышал о таком направлении, как робототехника. Когда я перешел в лицей, там был преподаватель, который этим занимался, мне понравилось, и с восьмого класса я стал заниматься робототехникой, участвовал в соревнованиях, потом узнал об олимпиаде НТИ (из интервью 2021 г.).

Барьером на пути реализации агентности может стать ограничивающая, жестко контролирующая позиция родителей. Респонденты рассказывают о знакомых им семьях, в которых родители, не понимая смысла и значимости участия детей в проектной деятельности, ограничивали их возможности заниматься в кружках, не оказывали необходимой моральной поддержки.

Если родителям это не нравится... И у меня лично есть пример знакомых, у которых родители не понимают, чем они там занимаются на своих проектных школах, думают, что это какая-то пустая трата времени, просто в лагерь отдохнуть едешь. И тог-

да это действительно очень сильно ударяет и по какому-то моральному состоянию человека, очень тяжело в жизни. Семья — это всегда очень важно, это уже зависит от членов семьи, как она будет помогать, способствовать или же вредить человеку (из интервью 2021 г.).

Они говорят, что Питер — это далеко. Дальше они особо не заглядывали. У них есть некая такая установка, что я должен находиться недалеко, чтобы в течение тех же самых пяти часов можно было доехать повидаться. Но так особо успехов они не желали. Точнее, я это с ними не обсуждал. С моими родителями такое довольно сложно обсуждать, в особенности с мамой (из интервью 2021 г.).

Значительная часть респондентов не смогли назвать внешних объективных барьеров, препятствующих их самореализации. Такое восприятие внешних условий связано с принятием на себя ответственности за направление, качество и успех собственного образования.

Поскольку ответственность за наше образование лежит на наших плечах, довольно странно говорить, что нам что-то не нравится, поскольку мы сами для себя определяем путь развития. В этом и состоит плюс, так скажем, непринудительного образования (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

С барьерами — сложно сказать... если я хочу узнавать, ничего мне не мешает (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

В моих планах, наверное, трудностей особо возникнуть не может. Потому что сферу относительно сейчас уже знаю как начинающий специалист. А к концу вуза буду знать еще лучше, будет рабочий опыт. Поэтому я просто не вижу каких-то причин... Единственное, что нас всех заменят роботы и работать будет незачем (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

К внутренним барьерам можно отнести прежде всего отсутствие или потерю мотивации, неуверенность и страх перед будущим, а также необходимость преодолевать собственную инертность.

Препятствия — они внутри. Это отсутствие дисциплины. Важно не давать себе слабину. Чтобы выиграть где-то, надо приложить усилия. Если ты отступишь, сдашься после первой неудачи, то, соответственно, так и не победишь (из интервью участников образовательного интенсива «Остров 10-22»).

Проектная практика может часто казаться какой-то бесполезной, потому что ты делаешь что-то невнятное, часто для самого себя, которое останется только лежать на полочке. Но это не значит, что это на самом деле бесполезно (из интервью 2021 г.).

Препятствие — страх перед чем-либо. Проще спрятаться за кого-то, попросить кого-то сделать что-то (из интервью 2021 г.).

Наверное, потеря интереса к этой деятельности. Тоже очень страшная вещь, потому что очень не хочется потерять интерес к строительству. Меня так же расстраивала уже космическая съемка. Я тоже очень горел этой темой, но с течением времени она мне как-то поднадоела, и я понял, что буду развиваться в другой деятельности. Просто потеря интереса и мотивации к этой деятельности (из интервью 2021 г.).

Отвечая на вопрос о возможных причинах неудач инициированных ими проектов, большинство респондентов отмечают отсутствие выстроенного взаимодействия внутри команды, командной сплоченности, нехватку необходимых компетенций у участников.

В команде важно правильно распределить роли. Если не распределить роли, то будет полнейший хаос (из интервью 2022 г.).

Было несколько неуспешных проектов. В большинстве случаев это зависело от людей в команде, когда, например, участникам не хватает каких-то навыков... приходится забрасывать какие-то проекты, и в итоге они потом просто пропадают. Это происходит из-за того, что команда всегда должна быть целостной (из интервью 2022 г.).

#### **3.4. Мотивы и цели агентности**

Как показали проведенные интервью, реализовывать проекты респондентов побуждает стремление к саморазвитию, к повышению уровня знаний и квалификации, к приобретению новых навыков — как сугубо профессиональных, так и навыков социального взаимодействия. Многие ориентированы также на зарабатывание денег. На начальной стадии реализации проекта у участников развиваются преимущественно «мягкие» навыки, совершенствуются способы коммуникации, в то время как на более поздних стадиях, когда команда уже сформировалась и работает согласованно, отрабатываются конкретные умения, навыки выполнения определенных специальных, например технических, задач.

Наверное, самым основным мотиватором к продолжению деятельности в рамках проектных школ является именно личностный рост, когда ты набираешься опыта, каких-то личных навыков (из интервью 2022 г.).

Цели участия в проекте — получение софт-скиллов. Потому что, когда ты работаешь в команде, коммуникация — это самое важное. И, естественно, получение хард-скиллов, поскольку, когда у тебя есть конкретная задача, ты максимально разбираешься в той сфере, в которой реализуешь проект (из интервью 2022 г.).

Я считаю, что деньги — это инструмент, который помогает достичь счастья. Финансовая обстановка в моей семье меня категорически не устраивает. Я считаю, что моя семья должна получать больше. Сейчас очень сложно заработать много денег, работая на кого-то. Поэтому, создавая стартап с людьми, у которых схожие интересы, похожие амбиции, можно получить хороший доход и при этом продолжать это дело, не ограничивая верхнюю планку дохода. Для меня этот конкурс должен стать местом, где я могу либо получить опыт, как делать стартапы, либо даже попробовать сделать что-то, что могло бы мне принести копеечку в карман (из интервью 2021 г.).

На высоких уровнях проактивности отчетливее проявляется мотив, связанный со стремлением изменить мир к лучшему, привнести полезные изменения в окружающую действительность.

Ну и, конечно же, цель изменить мир к лучшему, потому что свалки — это проблема в первую очередь для моего региона, и я пытался как-то еще, возможно, исправить это (из интервью 2022 г.).

Я всегда мечтал, я буду как-то совершенствовать мир, делать его лучше, предлагать людям что-то инновационное. Это просто с детства мечта пошла, что я хочу создавать что-то новое, приносящее пользу людям (из интервью 2022 г.).

Для меня, наверное, самым важным является что в конце... Но это какая-то уже больше философская вещь. Что в конце жизни, я считаю, каждый человек должен оставить след не в истории, а именно как-то помочь всему человечеству. Ну, может не всему, определенной группе людей... (из интервью 2021 г.).

Желание приносить пользу людям в системе мотивации респондентов не вступает в противоречие с мотивом построения успешной профессиональной траектории, с желанием заниматься предпринимательской деятельностью и стремлением зарабатывать деньги для обеспечения достойного уровня жизни.

Заработать деньги — это тоже как вариант. Но если ты не решаешь боль потребителя, то денег не заработаешь. Это не будет нужно людям... Если продукт не решает никакую проблему,

то никто его не будет покупать. Вот такая тут логическая взаимосвязь. Здесь противоречия нет никакого, это взаимосвязано (из интервью 2021 г.).

Таким образом, можно выделить два базовых мотива проектной деятельности у наших респондентов: ориентация на личное благополучие и/или стремление к общественному благу. Эти мотивы не противоречат один другому, могут и дополнять друг друга, и реализовываться вместе. Взаимосвязь между целями отдельных акторов и уровнями, формами проявления агентности должна стать предметом более детальных исследований.

**4. Заключение** Анализ проведенных интервью позволил комплексно рассмотреть способы проявления агентного поведения у старших школьников, его виды, факторы, оказывающие влияние на формирование проактивного поведения, и его эффекты. Выборку исследования составили старшеклассники, принимающие участие в таких практиках дополнительного образования, как кружки, соревнования (конкурсы) и проектная деятельность в рамках инициатив кружкового движения НТИ России. Для большинства из них характерны проявления агентности разных уровней и форм, среди которых можно выделить автономную и кооперативную агентность [Гошин, Сорокин, Косарецкий, 2022]. Автономная агентность имеет место, когда субъект по своей воле непосредственно становится инициатором проактивного действия, тогда как кооперативная представляет собой активную позицию в социальной группе, проявляется в виде поиска команды единомышленников и вступления в нее для реализации личных целей и задач (на начальных этапах проявления агентности) либо для создания организованных команд и групп (на высших уровнях агентности). Основываясь на идее рефлексивности М. Арчер [Archer, 2003], мы предполагаем, что в основании этих двух форм агентности — автономной и кооперативной — лежат качественно различные механизмы. Автономная агентность предполагает не только ориентацию на развитие самой личности социального актора, но и отсутствие необходимости в социальной группе, разделяющей первичное агентное действие, т.е. в наиболее полной мере реализует метарефлексию. Кооперативная агентность стартует с коллектива (группы, команды), который рассматривается актором как целое, частью которого он является, в том числе при решении задач саморазвития или трансформации, совершенствования мира вокруг.

Автономная и кооперативная формы агентности могут находиться в сложной динамической взаимосвязи. В частности, при масштабировании автономной агентности, например бизнес-инновации на рабочем месте или творческого замысла в рамках

школьного проекта, неизбежным может стать ее погружение в более широкие социальные среды [Bromley, Meyer, 2021]. Большинство респондентов отмечают, что изменить, усовершенствовать существующий общественный порядок, социальную среду практически невозможно в одиночку. Это можно сделать, только заручившись поддержкой, создав команду единомышленников. Таким образом, автономная агентность в большинстве случаев переходит (или должна переходить) в кооперативную.

Основными факторами, способствующими реализации и поддержке агентности у школьников, являются благоприятная для развития образовательная среда, а также поддержка непосредственного окружения, прежде всего семьи и родителей. Роль наставника очень важна и состоит в том, чтобы вдохновлять и мотивировать учащегося, помочь ему найти ресурсы и источники информации для дальнейшего самостоятельного действия.

Результаты интервью дают материал для анализа последствий отстраненной родительской позиции. В этом случае возможны два варианта развития школьника: либо общее снижение мотивации к проектной работе как форме агентности, либо ее мобилизация вопреки отсутствию поддержки родителей. Эти данные, подтверждая результаты ранее проведенных исследований [Goshin et al., 2021; Гошин, Мерцалова, Груздев, 2019], выдвигают новые вопросы относительно факторов, способствующих развитию ребенка по сценарию преодоления влияния неблагоприятной социальной среды, отсутствия или недостатка родительской поддержки, которые будут более глубоко рассматриваться в дальнейших исследованиях.

Основными внешними барьерами, препятствующими реализации агентности, респонденты назвали, во-первых, существенные учебные нагрузки и формальные школьные требования, ограничивающие возможности более свободного действия, и, во-вторых, жестко контролирующую, ограничительную позицию родителей. Внутренние барьеры — это недостаток мотивации, неуверенность и страх перед будущим, а также собственная инертность.

По результатам интервью выявлены два базовых мотива развития проактивного поведения у старшеклассников: ориентация на личное благо, т.е. на получение образования, приобретение новых навыков, выстраивание успешного профессионального и/или предпринимательского трека, зарабатывание денег, а также стремление к общественному благу — желание изменить мир к лучшему, привнести в него что-то новое. Эти мотивы, как правило, не противоречат один другому, могут дополнять друг друга, реализовываться совместно.

Данное исследование не имело целью сформулировать методологически очерченное понятие проактивного поведения



(агентности), так же как и проанализировать его соотношение со сходными конструктами, применяемыми специалистами иных областей знания. В этом состоит его ограничение. Решению теоретической задачи конструирования данного понятия в междисциплинарной дискуссии и его соотнесения с другими ключевыми понятиями и определениями будет посвящена отдельная публикация.

**Благодарности** Данная научная работа выполнена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### Литература

1. Азарова С.П. (2020) Кружковое движение в России: история и современность. *Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество*, вып. 3, ч. 1, сс. 584–590.
2. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А., Груздев И.А. (2019) Типы родительского участия в учебном процессе детей. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 282–303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.13>
3. Гошин М.Е., Сорокин П.С., Косарецкий С.Г. (2022) Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 341–364. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2145>
4. Давыдов В.В. (1996) *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР.
5. Еленев К.С. (2021) Кружковое движение НТИ — новый виток развития инженерного творчества молодежи. *Техническое творчество молодежи*, № 3 (127), сс. 2–3.
6. Ковалев Д.С., Матина Г.О., Белослудцева М.Л. (2020) Самообучающиеся сообщества как механизм реализации стратегий развития: опыт ГБНОУ «Академия цифровых технологий». *Непрерывное образование в Санкт-Петербурге*, № 1 (11), сс. 39–48.
7. Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. (ред.) (2019) *Дополнительное образование детей: единое и многообразное*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>
8. Купряшкина Е.А. (2022) «Начало координат»: о Краевом фестивале детских проектных и исследовательских работ. *Комплексные исследования детства*, т. 4, № 3, сс. 258–263. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263>
9. Мерзлякова Д.Р. (2022) Педагогические условия включения кружкового движения в процесс подготовки будущих лидеров глобальных рынков высоких технологий. *Вестник государственного гуманитарно-технологического университета*, № 2, сс. 48–57.
10. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
11. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
12. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические за-

- дачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
13. Темин Д.В. (2022) Специфика проектного метода как формы детского участия: по материалам эмпирического исследования. *Комплексные исследования детства*, т. 4, № 3, сс. 195–202. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202>
  14. Титова А.С., Кускова О.Е. (ред.) (2022) *Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста через образование: сборник методических материалов*. М.: Ассоциация участников технологических кружков.
  15. Флигстин Н., Макадам Д. (2022) *Теория полей*. М.: НИУ ВШЭ.
  16. Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
  17. Baharom M.N., Sharfuddin M., Iqbal J. (2017) A Systematic Review on the Deviant Workplace Behavior. *Review of Public Administration and Management*, vol. 5, no 3, pp. 1–8. <http://dx.doi.org/10.4172/2315-7844.1000231>
  18. Bromley P., Meyer J.W. (2021) Hyper-Management. Neoliberal Expansions of Purpose and Leadership. *Organization Studies*, vol. 2, no 3, Article no 263178772110203. <http://dx.doi.org/10.1177/26317877211020327>
  19. Emirbayer M., Mische A. (1998) What Is Agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, no 4, pp. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
  20. Goshin M., Dubrov D., Kosaretsky S., Grigoryev D. (2021) The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 50, no 5, pp. 906–920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
  21. Kay E., Tisdall M., Punch S. (2012) Not So 'New'? Looking Critically at Childhood Studies. *Children's Geographies*, vol. 10, no 3, pp. 249–264. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
  22. Lareau A., Weininger E. (2008) Concerted Cultivation Continues: Class, Culture, and Child Rearing. *Social Class: How Does It Work* (eds A. Lareau, D. Conley), New York, NY: Russell Sage Foundation, pp. 118–151.
  23. Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. (2016) Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, vol. 50, no 3, pp. 420–446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
  24. Namgung W., Moate J., Ruohotie-Lyhty M. (2020) Investigating the Professional Agency of Secondary School English Teachers in South Korea. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, vol. 5, Article no 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00083-1>
  25. Peterson A., Naci L., Weijer C., Cruse D., Fernández-Espejo D., Graham M., Owen A.M. (2013) Assessing Decision-Making Capacity in the Behaviorally Nonresponsive Patient with Residual Covert Awareness. *American Journal of Bioethics*, vol. 4, no 4, pp. 3–14. <http://dx.doi.org/10.1080/21507740.2013.821189>
  26. Schoon I., Lyons-Amos M. (2017) A Socio-Ecological Model of Agency: The Role of Structure and Agency in Shaping Education and Employment Transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 8, no 1, pp. 35–56. <http://dx.doi.org/10.14301/llics.v8i1.404>
  27. Udehn L. (2002) *Methodological Individualism: Background, History and Meaning*. London; New York: Routledge.

## References

- Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Azarova S.P. (2020) Kruzhkovoe dvizhenie v Rossii: istoriya i sovremennost' [The NTI-Club Movement of Russia: History and Modernity]. *Greater Eurasia: Development, Safety, Cooperation*, iss. 3, part 1, pp. 584–590.

- Baharom M.N., Sharfuddin M., Iqbal J. (2017) A Systematic Review on the Deviant Workplace Behavior. *Review of Public Administration and Management*, vol. 5, no 3, pp. 1–8. <http://dx.doi.org/10.4172/2315-7844.1000231>
- Bromley P., Meyer J.W. (2021) Hyper-Management. Neoliberal Expansions of Purpose and Leadership. *Organization Studies*, vol. 2, no 3, Article no 263178772110203. <http://dx.doi.org/10.1177/26317877211020327>
- Davydov V.V. (1996) *Problemy razvivayushchego obucheniya* [The Problems of Developmental Learning]. Moscow: INTOR.
- Elenev K.S. (2021) Kruzhkovoe dvizhenie NTI — novy vitok razvitiya inzhenernogo tvorchestva molodyozhi [The NTI-Club Movement as a New Level of Engineering Creativity Development of Youth]. *Tekhnicheskoe tvorchestvo molodyozhi*, no 3 (127), pp. 2–3.
- Emirbayer M., Mische A. (1998) What Is Agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, no 4, pp. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fligstein N., McAdam D. (2022) *Teoriya polej* [A Theory of Fields]. Moscow: HSE.
- Goshin M., Dubrov D., Kosaretsky S., Grigoryev D. (2021) The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 50, no 5, pp. 906–920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
- Goshin M.E., Mertsalova T.A., Gruzdev I.A. (2019) Tipy roditel'skogo uchastiya v uchebnom protsesse detey [Types of Parental Involvement in Children's Schooling]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 2, pp. 282–303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.13>
- Goshin M.E., Sorokin P.S., Kosaretsky S.G. (2022) Agentnost' shkol'nikov v usloviyakh izmeneniy obrazovatel'nogo konteksta v period pandemii COVID-19: istochniki, proyavleniya i efekty [Agency of Schoolchildren in the Changing Educational Context during COVID-19 Pandemic: Sources, Manifestations, and Effects]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 341–364. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2145>
- Kay E., Tisdall M., Punch S. (2012) Not So 'New'? Looking Critically at Childhood Studies. *Children's Geographies*, vol. 10, no 3, pp. 249–264. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Kosaretsky S.G., Froumin I.D. (eds) (2019) *Dopolnitel'noe obrazovanie detey: edinoe i mnogooobraznoe* [Extracurricular Education for Children: Unified and Diverse]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1956-1>
- Kovalev D.S., Matina G.O., Belosludtseva M.L. (2020) Samoobuchayushchiesya soobshchestva kak mekhanizm realizatsii strategiy razvitiya: opyt GBNOU "Akademiya tsifrovyykh tekhnologiy" [Self-Learning Communities as a Mechanism for Implementing Strategies: "Academy of Digital Technologies" Experience]. *Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge*, no 1 (11), pp. 39–48.
- Kupryashkina Y. (2022) "Nachalo koordinat": o Kraevom festivale detskikh proektnykh i issledovatel'skikh rabot ["Origin": On the Regional Festival of Children's Design and Research Works]. *Comprehensive Child Studies*, vol. 4, no 3, pp. 258–263. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263>
- Lareau A., Weininger E. (2008) Concerted Cultivation Continues: Class, Culture, and Child Rearing. *Social Class: How Does It Work* (eds A. Lareau, D. Conley), New York, NY: Russell Sage Foundation, pp. 118–151.
- Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. (2016) Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, vol. 50, no 3, pp. 420–446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Merzlyakova D.R. (2022) Pedagogicheskie usloviya vlyucheniya Kruzhkovogo Dvizheniya v process podgotovki budushchikh liderov global'nykh rynkov vysokikh tekhnologiy [The Pedagogical Conditions for Including Circular Movement in the Process of Preparing Future Leaders of High-Tech Global Markets]. *Vestnik of State University of Humanities and Technology*, no 2, pp. 48–57.
- Namgung W., Moate J., Ruohotie-Lyhty M. (2020) Investigating the Professional Agency of Secondary School English Teachers in South Korea. *Asian-Pacific*

- Journal of Second and Foreign Language Education*, vol. 5, Article no 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00083-1>
- Peterson A., Naci L., Weijer C., Cruse D., Fernández-Espejo D., Graham M., Owen A.M. (2013) Assessing Decision-Making Capacity in the Behaviorally Non-responsive Patient with Residual Covert Awareness. *American Journal of Bioethics*, vol. 4, no 4, pp. 3–14. <http://dx.doi.org/10.1080/21507740.2013.821189>
- Polivanova K., Bocharov A. (2022) Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Schoon I., Lyons-Amos M. (2017) A Socio-Ecological Model of Agency: The Role of Structure and Agency in Shaping Education and Employment Transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 8, no 1, pp. 35–56. <http://dx.doi.org/10.14301/lcs.v8i1.404>
- Sorokin P.S. (2023) Problema “agentnosti” cherez prizmu novoy real'nosti: sostoyaniye i napravleniya razvitiya [The Problem of “Agency” Through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives]. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik dei stviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Temin D. (2022) Spetsifika proektnogo metoda kak formy detskogo uchastiya: po materialam empiricheskogo issledovaniya [The Specifics of the Project Method as a Form of Children's Participation: An Empirical Research]. *Comprehensive Child Studies*, vol. 4, no 3, pp. 195–202. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202>
- Titova A.S., Kuskova O.E. (eds) (2022) *Formirovaniye sub"ektnosti rebenka starshego podrostkovogo vozrasta cherez obrazovanie: sbornik metodicheskikh materialov* [Subjectivity Formation of Teenagers through Education: Collection of Methodological Materials]. Moscow: The Kruzhok Association.
- Udehn L. (2002) *Methodological Individualism: Background, History and Meaning*. London; New York: Routledge.

# Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности

Мария Добрякова, Олеся Юрченко

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

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

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

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

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

# Student Motivation: Barriers and Incentives for Agency

Maria Dobryakova, Olesya Yurchenko

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

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

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

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

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

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

## **1. Введение и постановка проблемы**

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

Далеко не все дети учатся с воодушевлением, но многие увлекаются компьютерными играми. На уровне больших обобщений цифры примерно таковы: 37% пятнадцатилетних подростков ходят в школу без удовольствия [OECD, 2017; 2019], но в 75% домохозяйств с детьми есть хотя бы один страстный игрок<sup>1</sup>. При этом мотивация счастливых игроков и разочарованных школьников устроена одинаково — разница в балансе ингредиентов. Ключевая составляющая мотивации к действию в разных теориях может называться по-разному: пара «автономия — контроль» [Reeve, 2006; Csikszentmihalyi, 1990; Dweck, 2000; Amabile et al., 1994; Schwartz, 2004], самодетерминация [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000], самоэффективность [Bandura, 1977; 1997], но суть одна: в основе мотивации к действию лежит переживание собственной власти над ситуацией, своего «могущества».

Мы предполагаем, что причина снижения мотивации к учебе заключается в неудачно выстроенном образовательном пространстве<sup>2</sup> школы и, в частности, в подавлении стремления к активной самостоятельности («могуществу»): жесткая регламентация всех аспектов обучения [Иллич, 2006; Бернштейн, 2008; Кон, 2017; Фуко, 2022] вступает в конфликт с потребностью школьника в автономии [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000]. Удовлетворение потребности в автономии важно, потому что от него зависят внутренняя мотивация, субъективное благополучие, развитие, творческое начало и социальная интеграция [Ryan, Deci, 2000]. Потребность в автономии универсальна и проявляется в разных культурах — как в индивидуалистических, так и в коллективистских [Chirkov et al., 2003; Reeve et al., 2014; Малашонок, Семенова, Терентьев, 2015].

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

<sup>1</sup> 2023 Essential Facts about the U.S. Video Game Industry. Entertainment Software Association: [https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/03/ESA\\_Essential\\_facts\\_2019\\_final.pdf](https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/03/ESA_Essential_facts_2019_final.pdf)

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

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

В интервью мы часто слышали, как учителя и родители говорят о ребенке: «он мотивированный, ему легко учиться» или «он немотивированный, с ним сложно в классе», подразумевая мотивированность как врожденное свойство (количественные исследования подтверждают правомерность такого представления: [Мерцалова и др., 2022<sup>3</sup>]). Однако проблемы с мотивацией — не диагноз, а симптом, указывающий на локализацию настоящего нарушения: на недостаточные или искаженные возможности для реализации потребности в автономии. Мы рассмотрим такие возможности в двух основных для подростка пространствах: в школе [Reeve, 2009; Cheon, Reeve, Vansteenkiste, 2020] и в семье [Grolnick, Deci, Ryan, 1997; Grolnick, 2002]. Такое сопоставление позволит нам научиться выделять особенности пространства, значимые для продуктивной поддержки автономии и открытые простому целенаправленному наблюдению.

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

Впервые тезис о связи мотивации с удовлетворением потребности в автономии сформулирован в теории самодетерминации<sup>4</sup> [Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000]. Эта теория дала толчок множеству исследований, в которых авторы эмпирически выделили коммуникационные практики, влияющие на автономию ребенка. Перечень таких практик с некоторыми вариациями довольно устойчиво воспроизводится в разных публикациях [Yang et al.,

---

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

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



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

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

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

## **2. Теоретическая рамка: автономия и фрейминг социального действия**

### **2.1. Автономия как потребность и способность в теории самодетерминации**

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2.2. Автономия в жестком и мягком фрейминге**

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

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

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

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

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

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

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

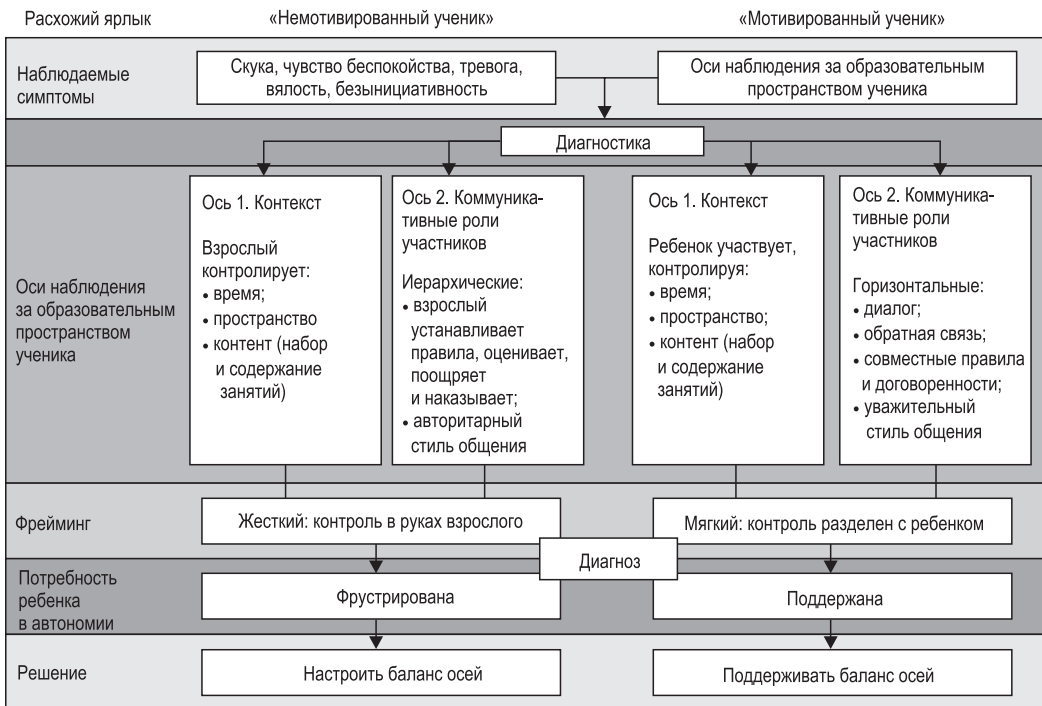
---

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

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

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

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



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

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

### **3. Выборка и методы исследования**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4. Результаты исследования и дискуссия**

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

##### **Ситуация А: есть проблемы с учебной мотивацией**

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

##### **Шаг 1. Описание со слов респондентов**

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

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



## Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

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

Таблица 1. Кейс А1. Образовательное пространство

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

## Шаг 3. Диагноз

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

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

## Кейс А2. Кирилл (12 лет), государственная школа

### Шаг 1. Описание со слов респондентов

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

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

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

### Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

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

Таблица 2. Кейс А2. Образовательное пространство

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

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

### Шаг 3. Диагноз

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

#### Ситуация Б: нет проблем с учебной мотивацией

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

##### Шаг 1. Описание со слов респондента

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

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

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

## Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

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

Таблица 3. Кейс Б1. Образовательное пространство

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

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

### Шаг 3. Диагноз

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

#### Кейс Б2. Глеб (11 лет), частная школа

##### Шаг 1. Описание со слов респондентов

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

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

##### Шаг 2. Диагностика образовательного пространства

Образовательное пространство кейса Б2 описано в табл. 4.

Таблица 4. Кейс Б2. Образовательное пространство

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

### Шаг 3. Диагноз

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

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

## **5. Выводы и заключение**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Смягчению фрейминга может способствовать сознательное и целенаправленное внедрение учителями коммуникацион-



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

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

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

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

### Литература

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

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

23. Chiang T.-H., Thurston A., Zhao J., Hao Y., Ma J., Dong Y. (2020) The Practice of Weak Framing from Teachers' Perceptions in China. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, no 8. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1806039>
24. Chirkov V., Ryan R.M., Kim Y., Kaplan U. (2003) Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
25. Corpus J.H., Robinson K.A., Liu Zh. (2022) Comparing College Students' Motivation Trajectories before and during COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Education*, vol. 7, March, Article no 848643. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.848643>
26. Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper & Row.
27. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
28. Dieh M., Lindgren J., Leffler E. (2015) The Impact of Classification and Framing in Entrepreneurial Education: Field Observations in Two Lower Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, no 8, pp. 489–501. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030803>
29. Distefano R., Meuwissen A.S. (2022) Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support. *Journal of Family Theory & Review*, vol. 14, no 4, pp. 571–592. <https://doi.org/10.1111/jftr.12465>
30. Dweck C.S. (2000) *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
31. Feltman R., Elliot A.J. (2012) Approach and Avoidance Motivation. *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (ed. N.M. Seel), Boston, MA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1749](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1749)
32. Grolnick W. (2002) *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606303>
33. Grolnick W.S., Deci E.L., Ryan R.M. (1997) Internalization within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (eds J.E. Grusec, L. Kuczynski), New York, NY: John Wiley & Sons Inc., pp. 135–161.
34. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. (2021) Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 16, no 6, pp. 1300–1323. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691620966789>
35. Katz J. (1983) A Theory of Qualitative Methodology: The Social Science System of Analytic Fieldwork. *Contemporary Field Research* (ed. R.M. Emerson), Boston: Little, Brown, pp. 127–148.
36. Marshall M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, vol. 13, no 6, p. 522–525.
37. OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
38. OECD (2017) *PISA 2015 Results. Vol. III: Students' Well-Being*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en) (accessed 2 December 2023).
39. Patal E.A., Dent A.L., Oyer M., Wynn S.R. (2013) Student Autonomy and Course Value: The Unique and Cumulative Roles of Various Teacher Practices. *Motivation and Emotion*, vol. 37, March, pp. 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
40. Ragin C.C. (2023) *Analytic Induction for Social Research*. Oakland, CA: University of California. <https://doi.org/10.1525/luminos.159>

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

## References

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

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

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

- OECD (2017) *PISA 2015 Results. Vol. III: Students' Well-Being*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii\\_9789264273856-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en) (accessed 2 December 2023).
- Patall E.A., Dent A.L., Oyer M., Wynn S.R. (2013) Student Autonomy and Course Value: The Unique and Cumulative Roles of Various Teacher Practices. *Motivation and Emotion*, vol. 37, March, pp. 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. (2020) *Образование за стеном школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей* [Education outside School. How Parents Design Children's Educational Space]. Moscow: HSE.
- Ragin C.C. (2023) *Analytic Induction for Social Research*. Oakland, CA: University of California. <https://doi.org/10.1525/luminos.159>
- Reeve J. (2009) Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, no 3, pp. 159–175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve J. (2006) Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, vol. 106, no 3, pp. 225–236. <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
- Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmadi A., Cheon S.H., Jang H. et al. (2014) The Beliefs that Underlie Autonomy-Supportive and Controlling Teaching: A Multinational Investigation. *Motivation and Emotion*, vol. 38, no 1, pp. 93–110. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, April, Article no 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwartz B. (2004) *The Paradox of Choice: Why More is Less*. New York, NY: Harper Perennial.
- Sheldon K.M., Hilpert J.C. (2012) The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An Alternative Domain General Measure of Need Satisfaction. *Motivation and Emotion*, vol. 36, no 4, pp. 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Singh K., Granville M., Dika S. (2002) Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, no 6, pp. 323–332. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Soenens B., Matos L. (2005) Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic. *Child Development*, vol. 76, no 2, pp. 483–501. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2005.00858.X>
- Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers W. (2012) Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem behavior. *Learning and Instruction*, vol. 22, no 6, pp. 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Wang Q., Pomerantz E. (2009) The Motivational Landscape of Early Adolescence in the United States and China: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, vol. 80, no 4, pp. 1272–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
- Yang D., Chen P., Wang H., Wang K., Huang R. (2022) Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, August, Article no 925955. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>

# Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика

Алена Куляпина, Анна Фам, Алена Золотарева

Статья поступила в редакцию в августе 2022 г. **Куляпина Алена Максимовна** — магистр психологических наук. E-mail: [alena-kulyap1998@mail.ru](mailto:alena-kulyap1998@mail.ru)

**Фам Анна Хунговна** — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Армянский пер., д. 4, стр. 2. E-mail: [afam@hse.ru](mailto:afam@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3523-6705> (контактное лицо для переписки)

**Золотарева Алена Анатольевна** — доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [alena.a.zolotareva@gmail.com](mailto:alena.a.zolotareva@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>

**Аннотация** Проведено исследование с целью адаптации русскоязычной версии шкалы субъектности (*Sense of Agency Scale*, SoAS). Выборку составили 224 респондента, рекрутированных с помощью онлайн-сервисов и социальных сетей. Помимо русскоязычной версии SoAS все респонденты заполнили шкалы, оценивающие общую самооценку, локус контроля и веру в свободу/детерминизм. Для анализа психометрических свойств русскоязычной версии SoAS использованы методы описательной статистики, корреляционного и конфирматорного факторного анализа, коэффициенты  $\omega$  МакДональда. На основании полученных результатов авторы приходят к выводу, что русскоязычная версия SoAS обладает ясной двухфакторной структурой, надежна ( $\omega = 0,81$  для шкалы чувства позитивной субъектности и  $\omega = 0,87$  для шкалы чувства негативной субъектности) и валидна (за счет теоретически обоснованных корреляционных связей между показателями по SoAS и шкалами общей самооценки, локуса контроля и веры в свободу/детерминизм). Удовлетворительные показатели надежности и валидности адаптированной шкалы субъектности позволяют рекомендовать ее для научных исследований и психодиагностических обследований русскоязычных респондентов.

**Ключевые слова** SoAS, чувство субъектности, надежность, валидность, факторная структура

**Для цитирования** Куляпина А.М., Фам А.Х., Золотарева А.А. (2024) Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 127–141. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19790>



# Sence of Agency: Concept, Structure, Assessment

Alena Kulyapina, Anna Fam, Alena Zolotareva

**Alena M. Kulyapina** — Master of Psychological Sciences. E-mail: alena-kulyap1998@mail.ru

**Anna H. Fam** — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor at the School of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University. Address: 4, Armyansky lane, Bld. 2, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: afam@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3523-6705> (corresponding author)

**Alena A. Zolotareva** — Associate Professor at the School of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University. E-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>

**Abstract** In recent years, the sense of agency has been the subject of interest for researchers in psychology, economics, sociology, political science, and education. To psychologically measure this phenomenon, Adam Tapal and his colleagues developed and validated the Sense of Agency Scale (SoAS).

The aim of this study was to adapt the Russian version of the SoAS.

The participants were 224 volunteers recruited through the online services.. Besides the Russian SoAS, all respondents completed instruments measuring general self-efficacy, locus of control, and belief in freedom/determinism. To analyze the psychometric properties of the Russian SoAS, methods of descriptive statistics, correlational and confirmatory factor analyses, and  $\omega$ -MacDonald coefficients were used.

The Russian SoAS has a clear two-factor structure, is reliable ( $\omega = 0,81$  for the sense of positive agency scale and  $\omega = 0,87$  for the sense negative agency scale), and is valid (due to theoretically substantiated relationships between the SoAS scores and the scores of general self-efficacy, locus of control, and belief in freedom/determinism). The adapted scale is reliable and valid, and can be recommended for scientific research and psychodiagnostic surveys of Russian-speaking respondents.

**Keywords** SoAS, sense of agency, reliability, validity, factor structure

**For citing** Kulyapina A.M., Fam A.H., Zolotareva A.A. (2024) Chuvstvo sub'ektnosti: ponyatie, struktura, diagnostika [Sence of Agency: Concept, Structure, Assessment]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 127–141. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19790>

В последние годы чувство субъектности интересует исследователей в области психологии [Tapal et al., 2017], экономики [Ghahari, Chen, Labi, 2021], социологии [Green et al., 2021], политологии [Bajaj, 2018; Breig, Downey, 2021], а также в сфере образования [Calvert, 2016; Charteris, Smardon, 2017]. В частности, обсуждается значение субъектности для обеспечения эффективного учебного взаимодействия [Mäkitalo, 2016; Rajala, Martin, Kumpulainen, 2016]. Активно дискутируется вопрос о роли социальных институтов, и в особенности высшего образования, в развитии субъектности человека [Sokol et al., 2015; Jääskelä et al., 2016; OECD, 2019]. При этом исследователи отмечают необходимость формировать

субъектность у всех участников образовательного процесса: не только у учеников или студентов, но также у педагогов, учителей [Li, Ruppär, 2021]. Именно такое всестороннее внимание к развитию субъектности является условием осуществления необходимых изменений в системе образования.

## **1. Субъектность в образовании**

В контексте образования активные дискуссии идут вокруг самого понятия «субъектность». Исследователи проблематизируют содержание этого понятия [Matusov, von Duyke, Kayumova, 2016; Rainio, Hilppö, 2017], составляющие субъектности [Bajaj, 2018; Bandura, 2018], характер ее связи с автономией [Bandura, 2018; Erss, 2018; Lennert, Mølstad, 2020], с самоэффективностью [Lennert, Mølstad, 2020] и контролем [Rainio, Hilppö, 2017; Erss, 2018].

Предметом отдельного обсуждения становится субъектность педагогов и тот вклад, который вносят в ее формирование личные качества педагога и ограничения его окружения [Lennert, Mølstad, 2020; Li, Ruppär, 2021]. Проводятся кросс-культурные исследования субъектности, в рамках которых сопоставляются ее проявления у школьных учителей разных европейских и латиноамериканских стран [Erss, 2018; Lennert, Mølstad, 2020]. Рассматривается значение субъектности учителей для инклюзивного образования [Li, Ruppär, 2021] и преподавания в кризисное время (на примере психологической готовности учителей переходить на онлайн-обучение во время ковида) [Gudmundsdóttir, Hathaway, 2020].

Выделены разновидности субъектности, в частности, она может быть действенной или воображаемой [Rainio, Hilppö, 2017]. Особую категорию составляет трансформативная субъектность [Bajaj, 2018; Brevik et al., 2019; Lund, Furberg, Gudmundsdóttir, 2019] как выход за рамки заданного, реализация инициативы для трансформации исходной ситуации, что предполагает проявление творчества. Показано, что трансформативная субъектность способствует успешному развитию профессиональных навыков [Brevik et al., 2019], и в частности цифровой грамотности учителей [Lund, Furberg, Gudmundsdóttir, 2019]. Эмпирически выявлены конкретные вызовы, возникающие в деятельности педагога, с которыми ему помогает справиться субъектность: это ситуации, когда учитель и ученики воспользовались при изучении того или иного вопроса разными источниками информации, когда требуется мотивировать студентов на самостоятельное изучение предмета, когда необходимо использовать разные способы презентации данных и отстоять свой авторитет в качестве источника информации [Lund, Furberg, Gudmundsdóttir, 2019].

Развитие субъектности у учеников исследуется с разных методологических позиций. Один из вариантов преодоления противоречий между разными подходами — культурно-исторической тео-

рией Л.С. Выготского, критической психологией К. Хольцкампа, социологией детства, постструктуралистскими и феминистскими работами и натуралистической социальной теорией — предлагают сторонники диалектической теории [Rainio, Hilppö, 2017]. По результатам исследования, проведенного методом кейс-стади на материале ролевой игры учителей с младшими школьниками, они обосновывают взгляд на субъектность как на живой и развивающийся феномен, имеющий не только устойчивые, но и ситуативные проявления. По мнению авторов, предпосылками субъектности являются как потребность в принадлежности к группе, так и потребность в сепарации, и для ее развития необходим баланс между подчинением и властью со стороны ученика и между предоставлением свободы и контролем со стороны учителя.

Отдельная ветвь исследований посвящена историческим и политическим следствиям развития субъектности у детей и молодежи. Анализируется их вклад в исторические изменения через призму разных подходов к субъектности [Gleason, 2016]. Подчеркивается, что формирование чувства трансформативной субъектности у молодого поколения как в рамках семейного воспитания, так и в ходе школьного и дополнительного образования — это залог построения более справедливого общества, исповедующего ценности ненасилия и соблюдения прав человека [Bajaj, 2018].

Для оценки субъектности в психологических и междисциплинарных исследованиях разработана Шкала чувства субъектности (*Sense of Agency Scale*, SoAS) [Tapal et al., 2017]. Шкала выявляет контекстуально независимый опыт субъектности, она состоит из 13 тестовых пунктов, измеряющих чувство негативной субъектности (*sense of negative agency*, SoNA), или отсутствие опыта субъектности, и чувство позитивной субъектности (*sense of positive agency*, SoPA), или наличие опыта субъектности. Оригинальная версия SoAS имеет ясную двухфакторную структуру, хорошие показатели надежности ( $\omega = 0,80$  для SoPA и  $\omega = 0,75$  для SoNA) и валидности (за счет теоретически обоснованных корреляционных связей между показателями по SoAS и по шкалам самооэффективности, локуса контроля, телесной осознанности, веры в свободу и детерминизм). Результаты адаптации SoAS на французский язык подтвердили надежность и валидность франкоязычной версии шкалы [Hurault et al., 2020].

Целью настоящего исследования является адаптация русскоязычной версии оригинальной SoAS как шкалы с доказанной психометрической состоятельностью, краткой и пригодной для использования в научных исследованиях и психодиагностических обследованиях.

## 2. Методика

В исследовании приняли участие 224 респондента: 114 женщин и 110 мужчин в возрасте от 18 до 78 лет ( $M = 35,18$ ;  $SD = 11,78$ ). Все

респонденты рекрутированы с помощью сервиса «Яндекс. Толока» и социальных сетей «ВКонтакте» и *Facebook*<sup>1</sup>.

Помимо русскоязычной версии SoAS все респонденты заполнили следующие психодиагностические инструменты:

Шкалу общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации Г. Ромека, которая оценивает веру в себя, в свой личностный и интеллектуальный потенциал, а также представления о собственной эффективности [Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996]. Шкала состоит из 10 утверждений, оцениваемых по шкале от 1 (абсолютно неверно) до 4 (совершенно верно);

Методику веры в свободу или детерминизм Д. Паулуса и Дж. Кери в адаптации А.Н. Моспан и Д.А. Леонтьева, которая диагностирует свободу, непредсказуемость, фаталистический детерминизм и научный детерминизм как мировоззренческие убеждения человека [Моспан, Леонтьев, 2021]. Методика состоит из 27 утверждений, оцениваемых по шкале от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен).

### 3. Результаты

#### 3.1. Перевод

Разрешение на адаптацию получено в личной переписке с авторами оригинальной версии SoAS — Р. Даром, профессором Тель-Авивского университета (Израиль), и Б. Эйтамом, профессором Хайфского университета (Израиль). В табл. 1 представлен результат использования процедуры прямого перевода — пункты оригинальной и русскоязычной версий SoAS.

Таблица 1. Перевод пунктов оригинальной версии SoAS на русский язык

Оригинальная версия	Русскоязычная версия
(1) I am in full control of what I do	Я полностью контролирую все, что я делаю
(2) I am just an instrument in the hands of somebody or something else*	Я всего лишь инструмент в чьих-то руках*
(3) My actions just happen without my intention*	Мои действия просто случаются без всякого намерения с моей стороны*
(4) I am the author of my actions	Я — автор своих поступков
(5) The consequences of my actions feel like they don't logically follow my actions*	Последствия моих действий логически не связаны с самими моими действиями*
(6) My movements are automatic — my body simply makes them*	Мои движения автоматические: мое тело просто делает их и все*
(7) The outcomes of my actions generally surprise me*	Последствия моих поступков обычно удивляют меня*

<sup>1</sup> Деятельность социальной сети признана экстремистской и запрещена на территории РФ, данные используются в исследовательских целях и не направлены на одобрение экстремистской деятельности.

Оригинальная версия		Русскоязычная версия
(8)	Things I do are subject only to my free will	Все, что я делаю, я делаю по своей свободной воле
(9)	The decision whether and when to act is within my hands	Решение, как и когда действовать, принимаю я
(10)	Nothing I do is actually voluntary*	На самом деле я ничего не делаю по своей воле*
(11)	While I am in action, I feel like I am a remote controlled robot*	Что бы я ни делал, я чувствую себя запрограммированным роботом*
(12)	My behavior is planned by me from the very beginning to the very end	Я планирую свое поведение от начала и до конца
(13)	I am completely responsible for everything that results from my actions	Я несу полную ответственность за все результаты своих действий

*Примечание.* \* Обратные пункты. К шкале SoPA относятся пункты 1, 4, 8, 9, 12 и 13, к шкале SoNA – пункты 2, 3, 5, 6, 7, 10 и 11.

### 3.2. Описательная статистика и надежность

В табл. 2 представлена описательная статистика для пунктов русскоязычной версии SoAS. Коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха для пунктов, входящих в шкалу SoPA, варьируют от 0,75 до 0,79, а коэффициент  $\alpha$  Кронбаха для общего показателя по шкале SoPA составил 0,80. Коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха для пунктов, входящих в шкалу SoNA, варьируют от 0,83 до 0,96, а коэффициент  $\alpha$  Кронбаха для общего показателя по шкале SoNA составил 0,86. На основании этих показателей можно сделать вывод, что из русскоязычной версии SoAS не требуется исключать те или иные пункты, присутствующие в оригинальной версии шкалы. Кроме того, значения коэффициентов  $\omega$  МакДональда для шкал SoPA и SoNA, которые составили соответственно 0,81 и 0,87, подтверждают высокую надежность русскоязычной версии SoAS.

Таблица 2. Описательная статистика для пунктов русскоязычной версии SoAS

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Шкала SoPA		
Пункт 1	5,61	1,22
Пункт 4	6,01	1,14
Пункт 8	5,70	1,28
Пункт 9	5,88	1,14
Пункт 12	5,03	1,69
Пункт 13	6,16	1,27
Шкала SoNA		
Пункт 2	2,54	1,61
Пункт 3	2,63	1,61

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Пункт 5	2,76	1,75
Пункт 6	3,01	1,88
Пункт 7	2,77	1,68
Пункт 10	2,12	1,47
Пункт 11	2,07	1,55

В табл. 3 приведены описательные статистики для результатов по шкалам SoPA и SoNA.

Таблица 3. **Описательная статистика для шкал SoAS**

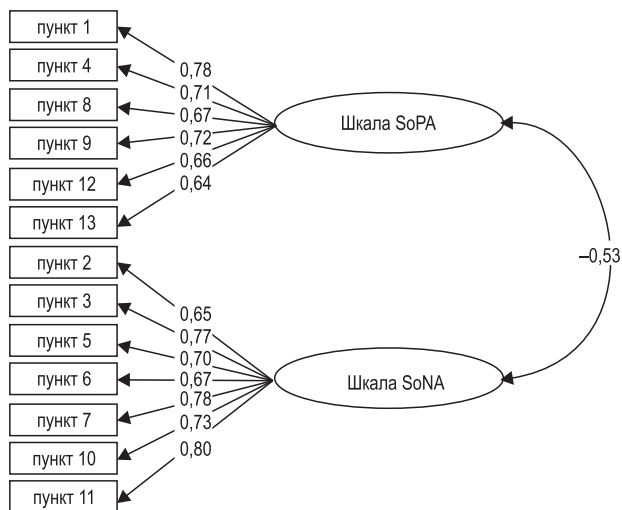
	SoPA	SoNA
<i>M</i>	34,4	17,9
<i>SD</i>	5,51	8,59
<i>ME</i>	35	16
Эксцесс	0,29	1,36
Асимметрия	0,54	1,15

Примечание. *M* = среднее; *SD* = стандартное отклонение; *ME* = медиана.

### 3.3. Факторная структура

Для оценки факторной структуры русскоязычной версии SoAS проведен конфирматорный факторный анализ, результаты которого свидетельствуют о приемлемом соответствии исходной модели:  $\chi^2(64) = 147, p < 0,001$ , CFI = 0,925, TLI = 0,909, RMSEA = 0,076 (90% CI = 0,060; 0,093). Факторные нагрузки пунктов варьируют от 0,64 до 0,80, корреляция между шкалами SoPA и SoNA оказалась отрицательной (рис. 1).

Рис. 1. **Факторная структура русскоязычной версии SoAS**



**3.4. Валидность** Шкала SoPA статистически значимо позитивно связана с показателями самооффективности, интернального локуса контроля и свободы. Шкала SoNA статистически значимо негативно связана с показателями самооффективности и свободы, а также позитивно — с показателями непредсказуемости, фаталистического и научного детерминизма. Характер данных корреляционных связей подтверждает валидность русскоязычной версии SoAS (табл. 4).

Таблица 4. **Корреляционная матрица**

	Шкала SoPA	Шкала SoNA	$\alpha$
Самооффективность	0,56 <sup>a</sup>	-0,21 <sup>b</sup>	0,77
Свобода	0,51 <sup>a</sup>	-0,18 <sup>b</sup>	0,75
Непредсказуемость	-0,09	0,45 <sup>a</sup>	0,82
Фаталистический детерминизм	-0,06	0,35 <sup>a</sup>	0,84
Научный детерминизм	-0,02	0,34 <sup>a</sup>	0,70

Примечание. <sup>a</sup>  $p < 0,001$ ; <sup>b</sup>  $p < 0,01$ ;  $\alpha$  = коэффициент  $\alpha$  Кронбаха.

**4. Обсуждение** Цель данного исследования состояла в адаптации русскоязычной версии SoAS. Результаты проведенного исследования дают основания утверждать, во-первых, что адаптированная шкала так же, как и оригинальная, обладает ясной двухфакторной структурой, позволяющей оценивать чувства позитивной и негативной субъектности. Во-вторых, показатели надежности  $\omega$  МакДональда для шкал SoPA ( $\omega = 0,81$ ) и SoNA ( $\omega = 0,87$ ) в русскоязычной версии SoAS оказались сопоставимыми с показателями надежности шкал SoPA ( $\omega = 0,80$ ) SoNA ( $\omega = 0,75$ ) в оригинальной версии SoAS. В-третьих, выявлены общие тенденции в корреляционных связях русскоязычной и оригинальной версий шкалы с показателями по другим инструментам. Шкала SoPA и в русскоязычной, и в оригинальной версии оказалась статистически значимо позитивно связана со свободой, а шкала SoNA статистически значимо позитивно связана с научным и фаталистическим детерминизмом и негативно — со свободой. В то же время русскоязычная шкала SoPA статистически значимо позитивно, а SoNA — негативно коррелирует с показателем общей самооффективности. В психометрических испытаниях оригинальной версии SoAS исследователи оценивали отдельные компоненты общей самооффективности, которые по-разному коррелировали с чувствами субъектности: шкала SoPA оказалась статистически значимо позитивно связанной с усилием и негативно — с инициативой и настойчивостью, а шкала SoNA, наоборот, оказалась статистически значимо негативно связанной с усилием и позитивно — с инициативой и настойчивостью.

В настоящем исследовании мы не ставили перед собой задачу акцентировать внимание на возрастных различиях и поэтому не можем делать выводы о соответствии или противоречии полученных результатов предыдущим данным. При этом отсутствие половозрастных различий по показателям SoAS у наших респондентов может свидетельствовать об универсальности чувств позитивной и негативной субъектности в русскоязычной выборке. В некоторых исследованиях у женщин получены показатели чувства субъектности ниже, чем у мужчин [Hurault et al., 2020]. С другой стороны, существуют предположения о потенциальной артефактности половых различий по показателям чувства субъектности, поскольку неизвестно, каким именно образом мужчины и женщины воспринимают и интерпретируют содержание отдельных пунктов шкалы [Byrne, Watkins, 2003]. Отсутствие возрастных особенностей в оценке чувства субъектности, обнаруженное в настоящем исследовании, не подтверждается в исследованиях других авторов, показавших, что взросление и старость коррелируют со снижением чувства субъектности. Например, в проведенном в США масштабном опросе с утверждением «То, что происходит в моей жизни, находится вне моего контроля» не согласились 80% молодых людей и только 62% пожилых [Lachman, Firth, 2004]. Снижение чувства субъектности наблюдается в возрасте 50 лет и обычно связано с физическими заболеваниями и их влиянием на качество жизни и способность к самоконтролю [Mirowsky, 1995]. С учетом того, что в настоящем исследовании выявлена половозрастная универсальность, а в зарубежных исследованиях — специфичность проявлений чувства субъектности у лиц разного пола и разного возраста, можно предположить, что изучаемый феномен имеет кросс-культурные особенности.

Настоящее исследование имеет ряд ограничений, и с ними связаны перспективы дальнейшего изучения психометрических свойств русскоязычной версии SoAS. Во-первых, относительно небольшая популяционная выборка исследования не позволяет судить о возможности использования русскоязычной версии SoAS в более широком социально-демографическом контексте. Адаптированная шкала может применяться в психологических исследованиях и обследованиях людей в возрасте 18 лет и старше, но для ее использования в группах детей и подростков, в том числе для решения скрининговых и мониторинговых задач в образовательных организациях, нужны дополнительные психометрические испытания. Во-вторых, ограниченный набор психометрических процедур, проведенных в настоящем исследовании, не дает полного представления об исследовательских и психодиагностических возможностях адаптированной шкалы. В-третьих, настоящее исследование основано на самоотчетах респондентов, т.е. носит полностью субъективный характер. Наконец, ори-



гинальная версия SoAS является относительно новым психодиагностическим инструментом, который в настоящем исследовании получил лишь третье психометрическое обоснование — наряду с оригинальной версией и ее адаптацией на французский язык. Эти ограничения определяют перспективы будущих психометрических испытаний русскоязычной версии SoAS, основанных на привлечении большего числа респондентов, в том числе с психическими и физическими заболеваниями, на использовании дополнительных процедур валидизации и обращении к экспертным оценкам адаптированной шкалы.

Итак, русскоязычная версия SoAS нуждается в дальнейших психометрических испытаниях, и тем не менее настоящее исследование подтверждает ее психометрическую состоятельность и пригодность для диагностики чувства субъектности у русскоязычных респондентов.

**5. Выводы** Русскоязычная версия шкалы чувства субъектности (*Sense of Agency Sense, SoAS*) надежна и валидна, сопоставима с оригинальной версией шкалы по психометрическим характеристикам и может быть рекомендована для научных исследований и психодиагностических обследований в России.

Чувство субъектности универсально, в связи с чем единые тестовые нормы для шкал, измеряющих чувство негативной субъектности (*sense of negative agency, SoNA*) и чувство позитивной субъектности (*sense of positive agency, SoPA*), могут использоваться как для мужчин, так и для женщин и для всех взрослых людей, независимо от возраста.

**Благодарности** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2024 г.

**Приложение** **Инструкция.** Пожалуйста, оцените свое согласие или несогласие с каждым утверждением, используя следующую шкалу: 1 = полностью не согласен, 2 = не согласен, 3 = скорее не согласен, 4 = нечто среднее, 5 = скорее согласен, 6 = согласен, 7 = полностью согласен.

Русскоязычная  
версия SoAS

(1)	Я полностью контролирую все, что я делаю	1	2	3	4	5	6	7
(2)	Я всего лишь инструмент в чьих-то руках*	1	2	3	4	5	6	7
(3)	Мои действия просто случаются без всякого намерения с моей стороны*	1	2	3	4	5	6	7
(4)	Я — автор своих поступков	1	2	3	4	5	6	7

(5)	Последствия моих действий логически не связаны с самими моими действиями*	1	2	3	4	5	6	7
(6)	Мои движения автоматические: мое тело просто делает их и все*	1	2	3	4	5	6	7
(7)	Последствия моих поступков обычно удивляют меня*	1	2	3	4	5	6	7
(8)	Все, что я делаю, я делаю по своей свободной воле	1	2	3	4	5	6	7
(9)	Решение, как и когда действовать, принимаю я	1	2	3	4	5	6	7
(10)	На самом деле я ничего не делаю по своей воле*	1	2	3	4	5	6	7
(11)	Что бы я ни делал, я чувствую себя запрограммированным роботом*	1	2	3	4	5	6	7
(12)	Я планирую свое поведение от начала и до конца	1	2	3	4	5	6	7
(13)	Я несу полную ответственность за все результаты своих действий	1	2	3	4	5	6	7

**Обработка результатов.** Для получения суммарного показателя по шкале чувства позитивной субъектности необходимо сложить оценки респондента по прямым пунктам № 1, 4, 8, 9, 12, 13 по восходящей шкале (1 = полностью не согласен, 2 = не согласен, 3 = скорее не согласен, 4 = нечто среднее, 5 = скорее согласен, 6 = согласен, 7 = полностью согласен). Для получения суммарного показателя по шкале чувства негативной субъектности необходимо сложить оценки респондента по обратным пунктам № 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11 по нисходящей шкале (7 = полностью не согласен, 6 = не согласен, 5 = скорее не согласен, 4 = нечто среднее, 3 = скорее согласен, 2 = согласен, 1 = полностью согласен). Чем выше суммарный показатель, тем более выражено чувство субъектности.

## Литература

1. Моспан А.Н., Леонтьев Д.А. (2021) Апробация и валидизация методики веры в свободу/детерминизм (FAD-PLUS) на российской выборке. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 1, сс. 109–128. <http://dx.doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-109-128>
2. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. (1996) Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, № 7, сс. 71–77.
3. Bajaj M. (2018) Conceptualizing Transformative Agency in Education for Peace, Human Rights, and Social Justice. *International Journal of Human Rights Education*, vol. 2, iss. 1, Article no 13.
4. Bandura A. (2018) Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 13, no 2, pp. 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
5. Breig Z., Downey M. (2021) Agency Breadth and Political Influence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 188, August, pp. 253–268. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.05.009>

6. Brevik L.M., Gudmundsdottir G.B., Lund A., Strømme T.A. (2019) Transformative Agency in Teacher Education: Fostering Professional Digital Competence. *Teaching and Teacher Education*, vol. 86, November, Article no 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
7. Byrne B.M., Watkins D. (2003) The Issue of Measurement Invariance Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 34, no 2, pp. 155–175. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102250225>
8. Calvert L. (2016) *Moving from Compliance to Agency: What Teachers Need to Make Professional Learning Work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
9. Charteris J., Smardon D. (2017) A Typology of Agency in New Generation Learning Environments: Emerging Relational, Ecological and New Material Considerations. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 26, no 1, pp. 51–68. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>
10. Erss M. (2018) Complete Freedom to Choose within Limits — Teachers' Views of Curricular Autonomy, Agency and Control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, vol. 29, no 2, pp. 238–256. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
11. Ghahari S., Chen S., Labi S. (2021) A Nonparametric Efficiency Methodology for Comparative Assessment of Infrastructure Agency Performance. *Transportation Engineering*, vol. 6, December, Article no 100092. <https://doi.org/10.1016/j.treng.2021.100092>
12. Gleason M. (2016) Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education. *History of Education*, vol. 45, no 4, pp. 446–459. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1177121>
13. Green E.M., Gaines A., Hill T.F., Dollahite J.S. (2021) Personal, Proxy, and Collective Food Agency among Early Adolescents. *Appetite*, vol. 166, November, Article no 105435. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105435>
14. Gudmundsdottir G.B., Hathaway D.M. (2020) “We Always Make It Work”: Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 28, no 2, pp. 239–250.
15. Hurault J.-C., Broc G., Crône L., Tedesco A., Brunel L. (2020) Measuring the Sense of Agency: A French Adaptation and Validation of the Sense of Agency Scale (F-SoAS). *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 584145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584145>
16. Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U., Rasku-Puttonen H. (2016) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
17. Lachman M.E., Firth K.M. (2004) The Adaptive Value of Feeling in Control during Midlife. *How Healthy Are We? A National Study of Well-Being at Midlife* (eds O.G. Brim, C.D. Ryff, R.C. Kessler), Chicago, IL: University of Chicago, pp. 320–349.
18. Lennert A.L., Mølsted C.E. (2020) Teacher Autonomy and Teacher Agency: Comparative Study in Brazilian and Norwegian Lower Secondary Education. *The Curriculum Journal*, vol. 31, no 1, pp. 115–131. <http://dx.doi.org/10.1002/curj.3>
19. Li L., Ruppard A. (2021) Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, vol. 44, no 1, pp. 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
20. Lund A., Furberg A., Guðmundsdóttir G. (2019) Expanding and Embedding Digital Literacies: Transformative Agency in Education. *Media and Communication*, vol. 7, no 2, pp. 47–58. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1880>
21. Mäkitalo A. (2016) On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 10, September, pp. 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>

22. Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. (2016) Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 50, no 3, pp. 420–446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
23. Mirowsky J. (1995) Age and the Sense of Control. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58, pp. 31–43.
24. OECD (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Available at: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (accessed 2 February 2024).
25. Rainio A.P., Hilppö J. (2017) The Dialectics of Agency in Educational Ethnography. *Ethnography and Education*, vol. 12, no 1, pp. 78–94. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>
26. Rajala A., Martin J., Kumpulainen K. (2016) Agency and Learning: Researching Agency in Educational Interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 10, September, pp. 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>
27. Sokol B.W., Hammond S.I., Kuebli J., Sweetman L. (2015) The Development of Agency. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (ed. R.M. Lerner, W.F. Overton, P.C.M. Molenaar), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 284–322. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy108>
28. Tapal A., Oren E., Dar R., Eitam B. (2017) The Sense of Agency Scale: A Measure of Consciously Perceived Control over One’s Mind, Body, and the Immediate Environment. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, September, Article no 1552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01552>

## References

- Bajaj M. (2018) Conceptualizing Transformative Agency in Education for Peace, Human Rights, and Social Justice. *International Journal of Human Rights Education*, vol. 2, iss. 1, Article no 13.
- Bandura A. (2018) Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 13, no 2, pp. 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Breig Z., Downey M. (2021) Agency Breadth and Political Influence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 188, August, pp. 253–268. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.05.009>
- Brevik L.M., Gudmundsdottir G.B., Lund A., Strømme T.A. (2019) Transformative Agency in Teacher Education: Fostering Professional Digital Competence. *Teaching and Teacher Education*, vol. 86, November, Article no 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Byrne B.M., Watkins D. (2003) The Issue of Measurement Invariance Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 34, no 2, pp. 155–175. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102250225>
- Calvert L. (2016) *Moving from Compliance to Agency: What Teachers Need to Make Professional Learning Work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Charteris J., Smardon D. (2017) A Typology of Agency in New Generation Learning Environments: Emerging Relational, Ecological and New Material Considerations. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 26, no 1, pp. 51–68. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>
- Erss M. (2018) Complete Freedom to Choose within Limits — Teachers’ Views of Curricular Autonomy, Agency and Control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, vol. 29, no 2, pp. 238–256. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Ghahari S., Chen S., Labi S. (2021) A Nonparametric Efficiency Methodology for Comparative Assessment of Infrastructure Agency Performance. *Transportation Engineering*, vol. 6, December, Article no 100092. <https://doi.org/10.1016/j.treng.2021.100092>

- Gleason M. (2016) Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education. *History of Education*, vol. 45, no 4, pp. 446–459. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1177121>
- Green E.M., Gaines A., Hill T.F., Dollahite J.S. (2021) Personal, Proxy, and Collective Food Agency among Early Adolescents. *Appetite*, vol. 166, November, Article no 105435. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105435>
- Gudmundsdottir G.B., Hathaway D.M. (2020) “We Always Make It Work”: Teachers’ Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 28, no 2, pp. 239–250.
- Hurault J.-C., Broc G., Crône L., Tedesco A., Brunel L. (2020) Measuring the Sense of Agency: A French Adaptation and Validation of the Sense of Agency Scale (F-SoAS). *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 584145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584145>
- Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U., Rasku-Puttonen H. (2016) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Lachman M.E., Firth K.M. (2004) The Adaptive Value of Feeling in Control during Midlife. *How Healthy Are We? A National Study of Well-Being at Midlife* (eds O.G. Brim, C.D. Ryff, R.C. Kessler), Chicago, IL: University of Chicago, pp. 320–349.
- Lennert A.L., Mølsted C.E. (2020) Teacher Autonomy and Teacher Agency: Comparative Study in Brazilian and Norwegian Lower Secondary Education. *The Curriculum Journal*, vol. 31, no 1, pp. 115–131. <http://dx.doi.org/10.1002/curj.3>
- Li L., Ruppard A. (2021) Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, vol. 44, no 1, pp. 42–59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lund A., Furberg A., Guðmundsdóttir G. (2019) Expanding and Embedding Digital Literacies: Transformative Agency in Education. *Media and Communication*, vol. 7, no 2, pp. 47–58. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1880>
- Mäkitalo A. (2016) On the Notion of Agency in Studies of Interaction and Learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 10, September, pp. 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. (2016) Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 50, no 3, pp. 420–446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Mirowsky J. (1995) Age and the Sense of Control. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58, pp. 31–43.
- Mospan A., Leontiev D. (2021) Aprobatsiya i validizatsiya metodiki very v svobodu/determinizm (FAD-Plus) na rossiyskoy vyborke [Approbation and Validation of the Freedom/Determinism Beliefs Inventory (FAD-Plus) in the Russian Sample]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 18, no 1, pp. 109–128. <http://dx.doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-109-128>
- OECD (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Available at: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (accessed 2 February 2024).
- Rainio A.P., Hilppö J. (2017) The Dialectics of Agency in Educational Ethnography. *Ethnography and Education*, vol. 12, no 1, pp. 78–94. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>
- Rajala A., Martin J., Kumpulainen K. (2016) Agency and Learning: Researching Agency in Educational Interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 10, September, pp. 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>
- Sokol B.W., Hammond S.I., Kuebli J., Sweetman L. (2015) The Development of Agency. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (ed. R.M. Lerner, W.F. Overton, P.C.M. Molenaar), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 284–322. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy108>

- Schwarzer R., Jerusalem M., Romek V. (1996) Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti R. Schwarzera i M. Jerusalema [The Russian Version of the Scale of General Self-Efficacy by R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, no 7, pp. 71–77.
- Tapal A., Oren E., Dar R., Eitam B. (2017) The Sense of Agency Scale: A Measure of Consciously Perceived Control over One’s Mind, Body, and the Immediate Environment. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, September, Article no 1552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01552>

# От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации

Дмитрий Леонтьев

Статья поступила в редакцию в январе 2024 г.

**Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук, главный научный сотрудник, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Армянский пер., 4, корп. 2. E-mail: dleonatiev@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>

Аннотация

В статье подвергнуты систематическому анализу ключевые объяснительные понятия разного уровня обобщенности, используемые в психологическом и междисциплинарном контексте для объяснения феномена самостоятельности. Феномен самостоятельности определяется исходя из понимания личности как того, что человек как автономный субъект может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям, биологическим и социальным детерминантам, действующим изнутри и извне. Наиболее близкое к нему объяснительное понятие «субъектность» используется как русскоязычный аналог англоязычного термина *agency*; перевод последнего словом «агентность» рассматривается как дезориентирующий. Субъектность (*agency*) видится как свойство личности, отражающее меру ее способности инициировать и контролировать свои действия. Субъектность выступает как объяснительное понятие по отношению к наблюдаемому феномену самостоятельности, однако, будучи целостным и нерасчленимым, оно, в свою очередь, нуждается в более детальном анализе. Далее кратко рассматриваются психологические конструкты проактивности, автономии, личностной (личной) причинности и самодетерминации и более частные теоретические модели внутренней/внешней мотивации, фаз мотивированного действия, личностного потенциала как потенциала саморегуляции, свободы и ответственности как двух сторон личностной причинности и самодетерминации, складывающейся на переходе от детства к взрослости. Свобода понимается как высшая форма активности, как та сторона личной причинности и самодетерминации, благодаря которой мы ощущаем себя неподвластными внешним и внутренним давлениям. Ответственность — вторая сторона личной причинности и самодетерминации, высшая форма саморегуляции, связанная с восприятием нами себя как причины каких-то событий в мире, управляемая способность производить целенаправленные изменения в себе и в мире. В заключение рассматривается конструкт жизненной позиции как интегрального отношения субъекта к собственной жизни. Рассмотренные конструкты задают концептуальную рамку для рассмотрения феномена самостоятельности.

Ключевые слова

самостоятельность, агентность, субъектность, автономия, личностная причинность, самодетерминация, мотивация, свобода, ответственность, жизненная позиция

Для цитирования

Леонтьев Д.А. (2024) От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 142–161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>

# From the Phenomenon of Self-Sufficiency to the Mechanisms of Self-Determination

Dmitry Leontiev

**Dmitry A. Leontiev** — Ph.D., Doctor of Sciences in Psychology, Chief Researcher, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, HSE University. Address: Bld. 2, 4 Armyansky Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [dleontiev@hse.ru](mailto:dleontiev@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>

**Abstract** The paper presents a systematic analysis of key explanatory concepts of different levels of abstraction, being used in the psychological and interdisciplinary concepts for the explanation of the phenomenon of self-sufficiency. The phenomenon of self-sufficiency is defined basing on the understanding of person as the instance which human being as an autonomous agent may oppose to both internal impulses and external pressures, biological and social determinants acting both from within and from outside. The closest construct is that of agency. Agency is viewed as personality variable, reflecting the person's capacity to initiate and control their actions. Agency appears as the explanatory construct as regards the observable phenomenon of self-sufficiency. However, being holistic and indivisible, it, in its turn, needs a more detailed analysis. Such a brief analysis is provided for the psychological constructs of proactivity, autonomy, personal causation and self-determination as well as for more specific theoretical models of intrinsic / extrinsic motivation, phases of a motivated action, personality potential as the potential of autoregulation, and freedom and responsibility as two sides of personal causation and autodetermination, taking shape during the transition from childhood to adulthood. Freedom is treated as the highest form of activity, a side of personal causation and autodetermination which allows us feeling independent of outer pressures and inner impulses. Responsibility is the second side of personal causation and autodetermination, the highest form of autoregulation, associated with viewing oneself as a cause of some events in the world, it is a controlled capacity of producing goal-directed changes in oneself and in the world. In conclusion the construct of personal life position as an integral person's attitude to one's own life is introduced. The constructs analyzed in the paper present the multilevel conceptual frame for treating the phenomenon of self-sufficiency.

**Keywords** self-sufficiency, agency, autonomy, personal causation, self-determination, motivation, freedom, responsibility, personal life position

**For citing** Leontiev D.A. (2024) Ot fenomena samostoyatel'nosti k mekhanizmam samodeterminatsii [From the Phenomenon of Self-Sufficiency to the Mechanisms of Self-Determination]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 142–161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>

Начиная любое исследование, прежде всего необходимо определиться с тем, какое содержание мы вкладываем в ключевые для этого исследования понятия. Слово «самостоятельность» не имеет устойчивого статуса в системе научных терминов. В обыденном языке этим словом обозначается некоторый целостный феномен, а именно поведение человека, которое внешний наблюдатель трактует как самостоятельное или несамостоятельное. Деконструкция обыденного понятия — первоочередная задача научного исследования феномена самостоятельности. Психология



здесь предлагает оптику с более сильным увеличением и разрешением по сравнению с социологией, культурологией и науками об образовании. Перед последними не стоит задача расчленения этого целостного феномена, в то время как психологии необходимо докапываться до частных механизмов, что я и пытаюсь сделать в данной статье.

Оттолкнемся от определения самостоятельности как «способности принимать решения и эффективно действовать в различных контекстах и сферах общественной и личной жизни в ситуации отсутствия прямого, зачастую достаточно жесткого принуждения и контроля со стороны внешних по отношению к человеку сил (что было характерно, например, для организации труда и образования, а также социальной и семейной жизни в XX веке)». Оно сформулировано в подготовленном к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества докладе «Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности» [Сорокин и др., 2022. С. 4].

Это определение вызывает несколько вопросов.

Во-первых, способность принимать решения и способность эффективно действовать — это не одна способность, а две разные способности. Одни люди могут успешно принимать решения, но у них возникают трудности при переходе к действию. А другие могут эффективно действовать, но им самим трудно принимать решения. Они идеальные исполнители, они действуют ответственно, целенаправленно и эффективно — но на основании решений, которые приняли не они, а кто-то еще. То есть эти две способности не всегда совмещаются в одном человеке, не всегда сопутствуют друг другу. Я трактую их, в частности, как две стороны личностного потенциала, о котором речь пойдет ниже. Во-вторых, непонятно указание на «отсутствие прямого принуждения и контроля». Они могут и присутствовать, и тогда возникает естественный конфликт внешнего контроля со стремлением личности к самостоятельности. В-третьих, принуждение и контроль могут исходить не только от внешних по отношению к человеку сил. Не менее важным фактором, определяющим поведение человека, может быть принуждение со стороны внутренних импульсов, наших бессознательных сил, со стороны того, что находится внутри нас, но что мы не отождествляем со своим «Я». В последнее время в этом контексте опять стали расширительно использовать слово «инстинкты», что, впрочем, абсолютно некорректно.

Я некоторое время тому назад дал рабочее определение личности, которое хорошо вписывается в приведенную трактовку самостоятельности: «Личность — это то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям, самоопределяясь по отношению к миру и обществу» [Леонтьев,

2013. С. 69]. Человек не есть равнодействующая внутренних импульсов и внешних давлений, биологического и социального, сил, действующих изнутри и извне. Кроме этих двух видов сил и источников нашего поведения и наших решений, есть еще что-то третье, что мы как автономные самостоятельные субъекты можем уже сами со своей стороны противопоставить и тому и другому. Феномен самостоятельности, таким образом, возникает на базе феномена личности.

**Субъектность  
(агенсу)  
как основание  
самостоятель-  
ности**

Еще одно ключевое для исследования феномена самостоятельности понятие — часто используемый в последнее время в этом контексте термин «агентность». Это слово служит для перевода англоязычного термина *agensu*, вошедшего в лексикон наук о человеке с 1980-х годов. Речь идет о способности индивида выступать «агентом» (субъектом), т.е. активно действующим лицом, движущей силой действия. Согласно одному из популярных определений, *agensu* — это «осуществленная возможность людей воздействовать на их мир, а не только познавать его и приписывать ему личную или интерсубъективную значимость. Эта способность представляет собой присущую людям силу действовать целенаправленно и рефлексивно, находясь между собой в более или менее сложных взаимоотношениях, корректируя и переделывая мир, в котором они живут, в обстоятельствах, в которых они могут считать желательными и возможными разные направления действий, хотя не обязательно под одним и тем же углом зрения» [Inden, 1990. P. 23]. Использование для перевода этого понятия на русский слова «агентность» видится двусмысленным, по крайней мере если рассматривать его в психологическом контексте, как это делается в рамках данной статьи.

В юридической теории и практике словом «агент» обозначается не самостоятельный субъект; наоборот, агент — это несамостоятельное лицо, которое действует по поручению и в интересах другого лица, именуемого принципалом. Здесь перед нами прямо противоположная семантика. И это расхождение встречается не только в юридической литературе. В классической книге «Подчинение авторитету» Стэнли Милгрэм [Milgram, 2009] вводит понятие «агентский сдвиг». Так он обозначает экспериментально выявленный им феномен: человек начинает действовать, полностью следуя указаниям незнакомого человека. Напомню, нашумевшие в конце 1960-х — начале 1970-х годов исследования С. Милгрэма сенсационно доказали, насколько легко побудить обычных людей совершать зло, агрессию по отношению к незнакомому им человеку, причинять ему боль и страдания, мотивируя свои действия авторитетным давлением. Под влиянием такого психологического давления человек приходит в состояние, которое Милгрэм на-

зывает агентным. В таком состоянии человек рассматривает себя как орудие исполнения чужих желаний и оправдывает свои действия: «Я же делаю только то, что мне говорили, я не виноват».

Приведенных аргументов, полагаю, достаточно, чтобы убедиться: не стоит использовать по меньшей мере сильно двусмысленное русское слово «агентность» для перевода понятия *agency*. В свое время [Леонтьев, 2010] я обосновывал примерную эквивалентность понятию *agency* русского термина «субъектность». Он и без какого-либо соотнесения с англоязычным аналогом активно используется в отечественной философско-психологической традиции; можно сослаться на таких авторов, как В.А. Петровский, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Сергиенко, А.И. Осницкий, которые разрабатывали и разрабатывают в психологии конструкт субъектности. Этот конструкт выражает способность человека не просто быть индивидом, пассивно реагирующим на давление, а иметь источник своей активности в себе, быть активным деятелем. При всем различии взглядов упомянутых авторов большинство из них связывают субъектность с проблематикой саморегуляции в широком смысле слова. Субъектность «позволяет представить человека как автора и сценариста своих действий, с присущей ему целеустремленностью, четкими ценностными ориентациями, направленностью на самосовершенствование и саморазвитие. Примечательно, что способность к этому человек обретает, лишь накопив определенный опыт взаимоотношений с окружающими и опыт использования собственных средств саморегуляции» [Осницкий, 2007. С. 238]. Понятие «субъектность» в рамках философской оппозиции «субъект — объект» выражает свойство субъекта не быть объектом, во всяком случае быть больше, чем объектом. В отличие от объекта субъект является источником действий, источником отношений, источником позиции. Субъект может относиться к объекту по-разному и может действовать по отношению к нему. Напротив, объект не может действовать по отношению к субъекту.

Отдельным вопросом выступает специфика так называемых субъект—субъектных отношений. Я посвятил этому вопросу специальную работу [Леонтьев, 1989; Leontiev, 1992], в которой попытался снять противопоставление субъект—объектных и субъект—субъектных отношений, введя понятие со-субъектности в рамках тернарного субъект—субъект—объектного взаимодействия. В частности, таково педагогическое взаимодействие, участники которого — со-субъекты единой общей деятельности с едиными общими объектами.

Еще один важный контекст, в котором в русскоязычном словоупотреблении используется понятие «субъектность» как перевод термина *agency*, — это теория эволюции ценностей Кристиана Вельцеля [Welzel, 2013], представляющая собой развитие теории

культурной эволюции Роналда Инглхарта [Inglehart, 2018]. Анализируя вслед за Инглхартом более частные механизмы изменения всего социального ландшафта вследствие сдвигов ценностей на уровне наций, К. Вельцель обращается к тем ценностям, которые выступают как основание субъектности. Он разделяет их на светские ценности, или ценности свободы, означающие дистанцирование от традиционных коллективистских «скреп», и эмансипативные ценности, или ценности ответственности, в которых проявляются свобода выбора и равенство возможностей участников хозяйственной деятельности. К. Вельцель [Welzel, 2013] показывает, что свободы воплощают эволюционную полезность и соответствующие ценности приобретают для людей большую значимость на том этапе развития хозяйствования, когда субъектность оказывается экономически оправданна, выгодна, востребована, необходима. «Формируя человеческий интеллект, эволюция изобрела свой собственный ускоритель — субъектность, т.е. способность действовать целенаправленно. Субъектность позволяет намеренно экспериментировать, что ускоряет открытие более эффективных решений» [Ibid.]. «Субъектность — эмансипирующее, освобождающее качество, избранное эволюцией за способность формировать реальность» [Ibid.]. В самых архаических вариантах хозяйствования и организации общества субъектность по большому счету не дает никаких преимуществ. А на продвинутых уровнях развития экономики субъектность становится важным конкурентным фактором, фактором эволюции и фактором развития. Возникает социальный запрос на субъектность.

Еще один очень интересный заход к проблеме субъектности (*agency*) обнаруживается в работах выдающегося гуманистика и методолога социальных наук Рома Харре [Harre, 1979; 1984] (см. [Леонтьев, 2000]). Харре показывает, что субъектность представляет собой сложную, многоярусную архитектуру саморегуляции. Один из критериев субъектности — наличие у человека не только высших регуляторных оснований, с которыми он соотносит все свое поведение, но и способности произвольно изменять эти высшие основания. Ограничена субъектность у человека, который не может «поступиться принципами»: он — раб своих принципов. А тот, кому субъектность свойственна, может и пересмотреть свои принципы, разумеется, при наличии для этого веских оснований. Рассказывают, что философа Бертрана Расселла однажды спросили, пойдет ли он на смерть за свои убеждения. Расселл ответил: «Конечно, нет, я же могу и ошибаться». Таким образом, высшая форма субъектности предстает как способность допускать сомнения в своей правоте и проделывать работу над своими ошибками, перестраивать свою саморегуляцию. А человек, который не допускает сомнения в своей правоте, вовсе не образец субъектности и самостоятельности.

Итак, субъектность (*agency*) как свойство личности видится в ее способности инициировать и контролировать свои действия. Это свойство может иметь разную степень индивидуальной выраженности и в принципе измеримо на основании традиционной психометрической методологии [Куляпина, Фам, Золотарева, 2024]. Субъектность выступает как объяснительное понятие по отношению к наблюдаемому феномену самостоятельности, однако, будучи целостным и нерасчленимым, оно, в свою очередь, нуждается в более детальном анализе.

**Подходы к субъектности в психологии: проактивность, автономия и самодетерминация**

Проследим далее, как ставилась проблема внутренних источников собственного поведения в психологии XX в.

В 1930-е годы Гордон Олпорт, основатель современной психологии личности, оппонировав бихевиоризму, утверждавшему реактивный характер человеческих действий, ввел понятие проактивности личности [Allport, 1961]. Идея проактивности, несводимости поведения к пассивному реагированию на стимулы, была для него принципиальной, и в тот период он был едва ли не единственным академическим психологом, не считая К. Гольдштейна, который поставил эту идею во главу угла. Г. Олпорту не удалось сколько-нибудь убедительно объяснить механизмы проактивности, тем не менее он оказал влияние на целое поколение психологов, которые смогли приблизиться к ответу на этот вопрос. Понятие проактивности сохранилось в психологическом тезаурусе и по сей день, однако в более узком, специфическом значении — как опережающей активности, направленной на предвосхищение будущего. Этот оттенок значения присутствовал уже у Г. Олпорта, но не был для него определяющим. В современных работах, в частности, укоренилось понятие проактивного совладания — совладания, ориентированного на предвосхищение (см., например, [Старченкова, 2009; Агадуллина, Белинская, Джураева, 2020]).

Примерно в то же время, в середине 1930-х годов, близкие идеи, хоть и вне контекста академической науки, высказывал К.Г. Юнг. В статье «О становлении личности», вышедшей в 1934 г. [Jung, 1954], он обосновывает представление о развитии личности как о процессе, который требует усилий, вложения себя. Это вовсе не естественный автоматический ход событий, который можно обнаружить у каждого, это редкое явление. Развитая личность, писал Юнг, отличается тем, что она развивается по своему собственному закону. В этом тезисе коренятся истоки появившегося в обиходе в 1970-е годы и позднее получившего признание понятия личностной автономии. К.Г. Юнг не использовал слово «автономия», но фактически имплицитно ввел это понятие, утверждая, что для развитой личности характерен свой собственный закон. В переводе с древнегреческого «автономия» означа-

ет «своезаконие». Автономными назывались города-государства, которые жили по своему закону, а не по закону каких-то более крупных политических образований, которые имели собственное управление и собственное законодательство. В психологии понятие автономии было подхвачено несколько десятилетий спустя после публикации работ Юнга [Дергачева, Леонтьев, 2011].

Более систематическая разработка этой проблематики относится уже к 1970-м годам. В 1968 г. вышла ставшая вехой в исследованиях субъектности книга Ричарда де Чармса «Личная причинность» [De Charms, 1968]. В ней сформулирован тезис, что человек при определенных условиях может выступать причиной собственных действий. Здесь очевидна преемственность с идеями Г. Олпорта и К.Г. Юнга, но Р. де Чармс пошел дальше и ввел представление о том, что существуют индивидуальные различия в способности выступать причиной собственного поведения. Полюса континуума, который составляют варианты выраженности этой способности, задаются понятиями «причина» (*origin*), т.е. сам человек как причина происходящего, и «пешка» (*pawn*). Я — причина событий или пешка? Важно, что идеи де Чармса были соотнесены с академическим контекстом того времени.

Уже через несколько лет после выхода книги Р. де Чармса, в начале 1970-х, стали появляться работы, с которых началось то, что сейчас называется теорией самодетерминации. Она связана с двумя именами: Эдвард Деси и присоединившийся к нему десятилетие спустя более молодой Ричард Райан. Наиболее полное и системное изложение этой теории содержится в вышедшей несколько лет назад обобщающей книге [Ryan, Deci, 2017] (см. также [Гордеева, 2015]). Началась она с выделения и различения видов мотивации. Э. Деси принадлежит четкое различение внутренней и внешней мотивации, которое стало очень важным шагом в развитии эмпирических исследований. Источники, которые нами движут, могут быть очень разными по своей природе. Мы можем действовать, находя мотивацию внутри себя и получая удовольствие от процесса, — это внутренняя мотивация. Внешняя мотивация движет нами, когда сам процесс никакого удовольствия не доставляет, но отчуждаемый результат дает какие-то блага, не обязательно чисто прагматические. Можно, например, делать что-то неприятное, чтобы порадовать другого человека и принести пользу. На такой мотивации основана волонтерская деятельность, волонтер понимает: то, что он делает, важно и нужно. Внутренняя мотивация или, шире, автономная мотивация, которая наряду с внутренней включает также высшие формы внешней мотивации, выступает как одна из основ самостоятельности.

Итак, анализ релевантных психологических конструктов приводит нас к выделению ряда ключевых психологических механизмов, служащих объяснением феномена самостоятельности/

субъектности. В их числе внутренний закон (внутренний мир, внутренние основания действия), автономная мотивация, личностный потенциал, самодетерминация.

Необходимо отметить одну лингвистическую тонкость, которая исчезает при переводе понятия *self-determination* на русский язык словом «самодетерминация» (это же относится и к таким понятиям, как «самореализация» и «самоактуализация»). Частица *self* в этих английских терминах является не просто возвратным префиксом «само-», как она переводится обычно на русский. Речь идет о некоторой сущности под названием *self* (личность, «Я» или самость). Таким образом, *self-determination* — это не просто самодетерминация, а это детерминация со стороны моего «Я». И здесь возникают непростые вопросы о природе этого «Я». Стремление избежать этих вопросов побудило меня найти и начать использовать в англоязычных текстах другой термин: *auto-determination* — автодетерминация [Leontiev, 2020]. Он означает то же самое, что и *self-determination*, только без отсылки к таинственной сущности «Я» (*self*), с которой до сих пор не очень понятно, как работать. Вместо нее в качестве основания автономного действия мыслятся процессы самоорганизации, которые не менее таинственны, чем «Я», но число сущностей при этом не увеличивается.

**Решение,  
действие  
и личностный  
потенциал**

Необходимо сказать несколько слов про соотношение принятия решения и действия, которые слиты в приведенном выше исходном определении самостоятельности. Эти процессы убедительно и четко разделены Х. Хекхаузенем, создавшим со своими учениками Ю. Кулем и П. Голвитцером так называемую модель Рубикона, описывающую переход от намерения к действию [Heckhausen, 1991]. Модель Рубикона во многом заместила традиционные подходы к исследованию воли. Авторы иллюстрируют ее историческим эпизодом из жизни Юлия Цезаря. В 49 г. до н.э. Юлий, контролировавший со своим войском одну из завоеванных Римом провинций, собирался нарушить приказ верховных правителей империи, перейти с войском пограничную речку Рубикон и пойти на Рим с целью захвата власти, развязав тем самым гражданскую войну. Рубикон — это маленькая речушка, коню по колено, перейти ее не составляло труда. Но психологически это было тяжелое решение: Цезарь понимал, что, стоит войску начать двигаться через границу, события будут развиваться далее по своей логике, он утратит над ними контроль и мир перейдет в качественно другое состояние. Как известно, он перешел Рубикон и двинул войска на Рим.

Х. Хекхаузен с соавторами использовали эту модель для того, чтобы проанализировать механизмы перехода от намерения к

действию. Они выявили две принципиальные фазы в любом действии: мотивационную и волевою. В мотивационной фазе субъект должен определиться, что он будет делать, поставить цель, сформировать намерение. Из разных вариантов действий выбирается один, который будет направлен на исполнение. Из неопределенности создается определенность, вызов неопределенности трансформируется в вызов множества возможностей и понимание того, что мы будем делать, приняв на себя ответственность за некоторые решения. Но нет объяснения, что происходит в тот момент, когда Цезарь решается перейти Рубикон. Он просто принимает на себя ответственность за это решение. И никакими способами невозможно предсказать, что произойдет, и в какой момент времени. Это чисто экзистенциальный акт принятия ответственности, который переводит действие в другую фазу, волевою. Начинается движение к цели. В этой фазе даже сознание меняется. Пока решение не принято, сознание субъекта максимально открыто всем возможностям, как только решение принимается, сознание «схлопывается»: впереди одна цель, она однозначна и императивна, и надо ее максимально эффективным способом достигать. Когда цель достигнута или в случае отказа от цели, который тоже возможен, субъект возвращается в исходную точку мотивационной фазы. Я в свое время проинтерпретировал эти две универсальные фазы любого действия как экзистенциальный цикл взаимодействия с миром и описал варианты «застревания» на той или иной фазе [Леонтьев, 2006; 2011].

Вернемся к определению самостоятельности. Самостоятельность в принятии решения и самостоятельность в достижении цели — это две разные самостоятельности, и они совершенно не обязательно сочетаются. В одном из первых исследований моей группы по изучению личностного потенциала эти две фазы действия, или две стороны личностного потенциала, удалось эмпирически развести [Леонтьев и др., 2007]. Если у человека хорошо с самоопределением и выбором, у него не обязательно хорошо и с достижением цели. И наоборот, если хорошо с достижением, не обязательно хорошо с самоопределением и выбором. Одна функция личностного потенциала — быть способным принять решение, создать субъективную определенность из объективной неопределенности. Вторая — при наличии цели эффективно ее достичь. Возможна диспропорция, дисбаланс этих двух сторон личностного потенциала. Эти две стороны личностного потенциала у разных людей выражены по-разному. Бывают достижения, «эффективные менеджеры», которые способны достичь любую цель, но не в состоянии поставить цель под вопрос и задуматься о цели или изменить свои цели. А бывают, наоборот, люди, соответствующие расхожему стереотипу «гнилого интеллигента», которые бесконечно наслаждаются или, наоборот, му-



чаются игрой разных возможностей и никак не могут перейти от планирования к действию. Эти два варианта застревания на одной или другой фазе описаны соответственно как «синдром Макбета» и «синдром Гамлета» [Леонтьев, 2006; 2011]. Позднее была добавлена еще третья функция и третья подструктура личностного потенциала: в условиях внешних давлений и угроз справиться с этими угрозами, сохранить себя, свои ориентиры, свою цельность и свое целеполагание.

Связь личностного потенциала с субъектностью и самодетерминацией можно рассматривать в двух основных аспектах. Во-первых, личностный потенциал определяется как потенциал саморегуляции [Леонтьев, 2006; 2011], а самодетерминация выступает как один из высших уровней саморегуляции [Леонтьев, 2016], открывающий личности возможность найти источники целеполагания в себе, в своих отношениях с миром, в своих ценностных ориентирах. Во-вторых, личностный потенциал служит реализации целей и мотивов личности, он позволяет субъекту поставить его собственные ресурсы, его человеческий капитал на службу самому субъекту, его интересам, а не интересам других людей и социальных общностей, что неизбежно происходит при недостаточно развитом личностном потенциале [Леонтьев, 2019].

**Свобода  
и ответствен-  
ность как две  
стороны  
личной  
причинности**

Вернемся теперь к личной причинности. Что такое личная причинность? Что значит быть самодетерминированным? Я пытался найти ответ на эти вопросы через понятия свободы и ответственности, которые я рассматриваю как ядерные структуры личности [Леонтьев, 1993].

Свобода и ответственность — это две стороны личной причинности<sup>1</sup>. Первая сторона — способность не быть пешкой, т.е. не быть механизмом реализации чужих интенций, исполнителем внешней воли. Благодаря ей мы ощущаем себя свободными от внешних давлений. Ответственность — это вторая сторона личной причинности, связанная с восприятием нами себя как причины каких-то событий в мире. Можно определить ответственность как управляемую способность производить целенаправленные изменения в себе и в мире. Действительно, отвечать за события может только их причина. Таким образом, ответственность — это способность быть причиной, а свобода — это способность не быть следствием других причин. Это два взаимодополняющих механизма, из которых, на мой взгляд, складывается личная причинность.

<sup>1</sup> Леонтьев Д.А. (2015) Власть над жизнью. О философии и психологии свободы и ответственности. НГ-Exlibris: [https://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9\\_freedom.html](https://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html)

Движение от меньшей к большей автономии, от детерминированности к самодетерминации — это естественная тенденция, поэтапное преодоление того, что Эрих Фромм назвал психологическим симбиозом [Fromm, 1956; 1941]. Человек, утверждает Фромм, находится в ситуации постоянного рождения, когда он появляется на свет — это только первый этап рождения. Дальше он продолжает рождаться во многих других смыслах. И окончательно рождается только в старости, хотя трагическая участь многих, говорит Фромм, — умереть, не успев родиться. И это рождение происходит через разные этапы преодоления «психологического симбиоза». Первое рождение — когда тело новорожденного отделяется от тела матери, обрезается пуповина, появляется автономный обмен веществ в первую очередь. Это первый этап автономии, первый этап эмансипации на уровне организма, на уровне телесности. На следующем этапе автономной становится локомоция, способность передвигаться. Дальше развивается познание, самостоятельная ориентация в мире. Наконец, в подростковом возрасте автономными становятся смыслы и ценности. Случаются болезненные конфликты, когда родители обнаруживают, что у ребенка возникают смыслы и ценности, не совпадающие с тем, что они в него закладывают. Все это этапы движения от симбиотически слитого с материнским организмом организма и личности новорожденного к автономной личности. Движение личности к автономии хорошо описывается цитатой из интервью Иосифа Бродского: «Человек — существо автономное, и на протяжении всей вашей жизни ваша автономность все больше увеличивается. Это можно уподобить космическому аппарату: поначалу на него в известной степени действует сила притяжения — к дому, к базе, к вашему, естественно, Байконуру, но по мере того, как человек удаляется в пространство, он начинает подчиняться другим, внешним законам гравитации»<sup>2</sup>.

Но разные люди проходят эти этапы не одинаково успешно. На основе представления о свободе и ответственности как двух взаимодополняющих сторонах личной причинности была построена модель развития самодетерминации личности при переходе от детства к взрослости, концепция постепенного движения к автономии и самодетерминации как способности действовать, основываясь на собственных долгосрочных интересах и смысловых ориентациях. Ключевая идея модели заключается в том, что свобода и ответственность имеют разные источники, разные корни, разные пути развития. Свобода является формой активности, высшей формой спонтанности. Если спонтанность — это элементарная психическая функция, то свобода — высшая психическая функция, опосредованная, социальная и произвольная.

---

<sup>2</sup> Бродский И. (2000) Большая книга интервью. М.: Захаров. С. 472.

Ответственность — это форма саморегуляции, на каком-то этапе возникающая по ходу развития ее форм и механизмов. Свобода и ответственность имеют разные источники развития, но пересекаются в подростковом возрасте. Интеграция свободы и ответственности, их слияние в свободную и саморегулируемую ответственность личности обеспечивает здоровое разрешение подросткового кризиса и формирование автономной личности. Если свобода и ответственность недостаточно развиты, что в индивидуальных случаях бывает достаточно часто, человек входит во взрослую жизнь с неразрешенным подростковым кризисом и неразвитой способностью к самодетерминации.

В цикле исследований были описаны основные паттерны развития личности на основе разных вариантов сочетания свободы (высокой или низкой) и ответственности (высокой или низкой), их корреляции с другими переменными, их следствия и причины [Калитеевская, Леонтьев, 2006; Kaliteyevskaya, Leontiev, 2004; Калитеевская и др., 2007; Kaliteyevskaya et al., 2006; Осин, Леонтьев, Буровихина, 2009; Леонтьев, Калитеевская, Осин, 2011; Леонтьев, Сулимина, Баистракова, 2014; Сулимина, 2014; Леонтьев, Сулимина, 2015]. Автономный паттерн развития личности образуется сочетанием развитой свободы и развитой ответственности. Противоположен ему конформный паттерн: в этом случае на выходе из подросткового кризиса обнаруживаются низкая свобода и низкая ответственность, что характеризует человека, который «плывет по течению». Один промежуточный вариант — симбиотический паттерн, для которого характерны развитая свобода и неразвитая ответственность, свойственен людям, которые являются идеальными исполнителями чужих целей или носителями чужих ценностей, они хорошо справляются со своими действиями, но не определяют сами, что будут делать в жизни. Другой промежуточный вариант — импульсивный паттерн как сочетание высокой свободы и низкой ответственности. Он характеризует человека, который идет на поводу своих желаний, сам себя плохо контролирует и часто не может с собой справиться. Эти паттерны не полностью инвариантно воспроизводятся во всех исследованиях, но в целом дают картину, согласующуюся с изложенной моделью. Интересно, что наиболее устойчивым в разных выборках и в разные периоды времени оказывается автономный паттерн.

**Жизненная  
позиция  
как интеграл  
субъектности**

Интегральной структурой, объединяющей разные аспекты субъектности, является жизненная позиция личности как отношение человека к собственной жизни [Леонтьев, 1993]. Виктор Франкл [Frankl, 1969] писал, что свобода человека как раз выражается в способности занять позицию по отношению ко всему, что нас детерминирует, в том числе к нашей наследственности, к влечениям

и к воздействиям внешней среды. В этом, по Франклу, заключается фундаментальная антропологическая способность к само-дистанцированию, или самоотстранению.

Изначально я выделял два параметра жизненной позиции: более или менее осознанное отношение к собственной жизни (осознает человек свою жизнь как целое или относится к ней бездумно) и субъектность (старается он влиять на ее протекание или, наоборот, плывет по течению, не пытаясь вмешаться: пусть все идет как идет) [Леонтьев, 1993]. Недавно к ним добавился третий параметр — гармония своего «Я» и своей жизни: соответствует жизнь человека его ощущению себя или между ними существует разлад [Леонтьев, Шильманская, 2019]. Соответственно в теоретической модели выделяются эти три компонента: осознанность жизни, или рефлексивность, активность по отношению к жизни, или субъектность, и гармония с жизнью, или аутентичность. Для диагностики этих трех параметров жизненной позиции разработан опросник из 12 пунктов [Там же]. По нему собрано уже много данных, большая часть из них не опубликована, но в целом они позволяют судить об этой методике как о валидной и надежной. В частности, результаты эксплораторного и конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о хорошем соответствии опросника теоретической модели. Интересно, что все три шкалы методики значимо коррелируют с верой в свободу воли, выявленной с помощью другой новой методики — ВСД (вера в свободу/детерминизм) [Моспан, Леонтьев, 2021].

**Заключение** Цель данной статьи состоит в теоретической деконструкции понятия «самостоятельность» и выходе на психологические объяснительные механизмы, лежащие в основе этого целостного феномена. Наиболее точно описательному понятию самостоятельности, используемому в обыденной речи и в педагогических науках для характеристики определенного наблюдаемого поведения, соответствует понятие «субъектность» как свойство личности, отражающее ее способность инициировать и контролировать свои действия. Понятие «субъектность» является приблизительным аналогом гораздо более широко употребляемого в междисциплинарных контекстах англоязычного термина *agency* (перевод последнего как «агентность», как показано выше, скорее дезориентирует).

Будучи целостным и нерасчленимым, понятие субъектности нуждается в более детальном анализе. С этой целью в статье сначала рассмотрены предлагавшиеся в психологии целостные же объяснительные конструкторы проактивности, автономии, личностной причинности и самодетерминации. Затем мы кратко представили более частные теоретические модели, посвящен-

ные конкретно-психологическим механизмам, предположительно лежащим в основе субъектности и самостоятельного поведения: модели внутренней мотивации, фаз мотивированного действия, личностного потенциала, свободы и ответственности как двух сторон личной причинности и трех измерений жизненной позиции как отношения субъекта к собственной жизни.

Мы видим, что рассмотренные конструкты во многом пересекаются между собой. Понятия личной причинности, самодетерминации, свободы и ответственности задают концептуальную рамку, в которую вписываются феномены самостоятельности, субъектности и автономии. Еще более общими понятиями, которые, в свою очередь, задают концептуальную рамку для понятий личной причинности, самодетерминации, свободы и ответственности, а также жизненной позиции, выступают понятия активности, отношения, сознания и саморегуляции, которые можно рассматривать как аспекты целостного явления жизни [Леонтьев, 2009].

Изложенное позволяет вписать феномен самостоятельности в широкий междисциплинарный контекст и раскрыть его многогранный смысл.

## Благодарности

Статья подготовлена в ходе работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

## Литература

1. Агадуллина Е.Р., Белинская Е.П., Джурбаева М.Р. (2020) Личностные и ситуационные предикторы проактивного совладания с трудными жизненными ситуациями: кросс-культурные различия. *Национальный психологический журнал*, № 3 (39), сс. 30–38. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0304>
2. Гордеева Т.О. (2015) *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл.
3. Дергачева О.Е., Леонтьев Д.А. (2011) Личностная автономия как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал: структура и диагностика* (ред. Д.А. Леонтьев), М.: Смысл, сс. 210–240.
4. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. (2006) Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*, № 3, сс. 49–55.
5. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В. (2007) Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. *Вопросы психологии*, № 2, сс. 68–79.
6. Куляпина А.М., Фам А.Х., Золотарева А.А. (2024) Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 127–141. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19790>
7. Леонтьев Д.А. (2019) Три мишени. Личностный потенциал: зачем, что и как? *Образовательная политика*, № 3 (79), сс. 10–16.
8. Леонтьев Д.А. (2016) Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, № 4 (62), сс. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
9. Леонтьев Д.А. (2013) Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*, № 3, сс. 67–80.

10. Леонтьев Д.А. (2011) Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. *Личностный потенциал: структура и диагностика* (ред. Д.А. Леонтьев). М.: Смысл, сс. 107–130.
11. Леонтьев Д.А. (2010) Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, т. XXV, № 3, сс. 136–153. <https://doi.org/10.5840/eps201025361>
12. Леонтьев Д.А. (2009) Жизнь: опыт междисциплинарного определения. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*, № 2 (15), сс. 142–145.
13. Леонтьев Д.А. (2006) Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*. Вып. 2 (ред. Б.С. Братусь, Е.Е. Соколова), М.: Смысл, сс. 85–105.
14. Леонтьев Д.А. (2000) Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*, т. 21, № 1, сс. 15–25.
15. Леонтьев Д.А. (1993) *Очерк психологии личности*. М.: Смысл.
16. Леонтьев Д.А. (1989) Совместная деятельность, общение, взаимодействие. *Вестник высшей школы*, № 11, сс. 39–45.
17. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. (2011) Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации. *Личностный потенциал: структура и диагностика* (ред. Д.А. Леонтьев), М.: Смысл, сс. 611–641.
18. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. (2007) Опыт структурной диагностики личностного потенциала. *Психологическая диагностика*, № 1, сс. 8–31.
19. Леонтьев Д.А., Сулимина О.В. (2015) Траектории личностного развития при переходе от детства к взрослости и их динамика в историко-культурном измерении. *Горизонты зрелости* (ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова), М.: МГППУ, сс. 12–21.
20. Леонтьев Д.А., Сулимина О.В., Бастракова А.С. (2014) Траектории личностного развития у подростков, воспитывающихся в семье, и подростков-сирот. *Вопросы психологии*, № 4, сс. 30–48.
21. Леонтьев Д.А., Шильманская А.Е. (2019) Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 90–100.
22. Моспан А.Н., Леонтьев Д.А. (2021) Апробация и валидизация методики веры в свободу/детерминизм на российской выборке. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 1, сс. 109–128. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-109-12>
23. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А., Буровихина И.А. (2009) Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте. Материалы II Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (Кисловодск, 2009, 11–14 ноября), сс. 266–271.
24. Осницкий А.К. (2007) Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека. *Субъект и личность в психологии саморегуляции* (ред. В.И. Морсанова), М.: ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, сс. 233–255.
25. Сорокин П.С., Фрумин И.Д., Терентьев Е.А., Корешникова Ю.Н. (2022) *Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности. Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022)*. М.: НИУ ВШЭ.
26. Старченкова Е.С. (2009) Концепция проактивного совладающего поведения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, вып. 2, сс. 198–205.
27. Сулимина О.В. (2014) Особенности личностного развития юношей и девушек, воспитывавшихся в семье и вне семьи. *Культурно-историческая психология*, т. 10, № 3, сс. 54–70.

28. Allport G.W. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
29. De Charms R. (1968) *Personal Causation*. New York, NY: Academic Press.
30. Frankl V. (1969) *The Will to Meaning*. New York, NY: Plume.
31. Fromm E. (1956) *The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love*. London: George Allen and Unwin Ltd.
32. Fromm E. (1941) *Escape from Freedom*. New York, NY: Farrar & Rinehar.
33. Harre R. (1984) *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University.
34. Harre R. (1979) *Social Being: A Theory for Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
35. Heckhausen H. (1991) *Motivation and Action*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
36. Inden R. (1990) *Imagining India*. Cambridge, MA: Blackwell.
37. Inglehart R. (2018) *Cultural Evolution: People's Motivations Are Changing and Reshaping the World*. New York, NY: Cambridge University.
38. Jung C.G. (1954) The Development of Personality. *The Collected Works of C.G. Jung, vol. 17*, Princeton, NJ: Princeton University, pp. 154–173.
39. Kaliteyevskaya E., Leontiev D. (2004) When Freedom Meets Responsibility: Adolescence as the Critical Point of Positive Personality Development. *Positive Psychology. Special Issue of Ricerche di Psicologia*, anno XXVII, no 1, pp. 103–115.
40. Kaliteyevskaya E., Borodkina I., Leontiev D., Osin E. (2006) Meaning, Adjustment and Autodetermination in Adolescence. *Dimensions of Well-Being. Research and Intervention* (ed. A. Delle Fave), Milano: Franco Angeli, pp. 157–171.
41. Leontiev D.A. (2020) Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the “Functional Paradigm”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 2, pp. 19–24. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160203>
42. Leontiev D. (1992) Joint Activity, Communication, and Interaction. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 30, no 2, pp. 43–58.
43. Milgram S. (2009) *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York, NY: Harper Perennial.
44. Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: The Guilford. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
45. Welzel Ch. (2013) *Freedom Rising*. New York, NY: Cambridge University.

## References

- Agadullina E.R., Belinskaya E.P., Dzshuraeva M.R. (2020) Lichnostnye i situatsionnye prediktory proaktivnogo sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami: kross-kul'turnye razlichiya [Personal and Situational Predictors of Proactive Coping with Difficult Life Situations: Cross-Cultural Differences]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal / National Psychological Journal*, no 3 (39), pp. 30–38. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0304>
- Allport G.W. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- De Charms R. (1968) *Personal Causation*. New York, NY: Academic Press.
- Dergacheva O.E., Leontiev D.A. (2011) Lichnostnaya avtonomiya kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Personal Autonomy as a Component of Personality Potential]. *Lichnostny potentsial: struktura i diagnostika* [Personality Potential: Structure and Assessment] (ed. D.A. Leontiev), Moscow: Smysl, pp. 210–240.
- Frankl V. (1969) *The Will to Meaning*. New York, NY: Plume.
- Fromm E. (1956) *The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love*. London: George Allen and Unwin Ltd.

- Fromm E. (1941) *Escape from Freedom*. New York, NY: Farrar & Rinehar.
- Gordeeva T.O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. Moscow: Smysl.
- Harre R. (1984) *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Harre R. (1979) *Social Being: A Theory for Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Heckhausen H. (1991) *Motivation and Action*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
- Inden R. (1990) *Imagining India*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Inglehart R. (2018) *Cultural Evolution: People's Motivations Are Changing and Reshaping the World*. New York, NY: Cambridge University.
- Jung C.G. (1954) The Development of Personality. *The Collected Works of C.G. Jung, vol. 17*, Princeton, NJ: Princeton University, pp. 154–173.
- Kaliteevskaya E.R., Leontiev D.A. (2006) Puti stanovleniya samodeterminatsii lichnosti v podrostkovom vozraste [Paths of Development of Self-Determination of Personality in Adolescence]. *Voprosy Psichologii*, no 3, pp. 49–55.
- Kaliteyevskaya E., Leontiev D. (2004) When Freedom Meets Responsibility: Adolescence as the Critical Point of Positive Personality Development. *Positive Psychology. Special Issue of Ricerche di Psicologia*, anno XXVII, no 1, pp. 103–115.
- Kaliteevskaya E.R., Leontiev D.A., Osin E.N., Borodkina I.V. (2007) Smysl, adaptatsiya i samodeterminatsiya u podrostkov [Meaning, Adaptation and Self-Determination in Adolescents]. *Voprosy Psichologii*, no 2, pp. 68–79.
- Kaliteyevskaya E., Borodkina I., Leontiev D., Osin E. (2006) Meaning, Adjustment and Autodetermination in Adolescence. *Dimensions of Well-Being. Research and Intervention* (ed. A. Delle Fave), Milano: Franco Angeli, pp. 157–171.
- Kulyapina A.M., Fam A.Kh., Zolotaryova A.A. (2024) Chuvstvo sub'ektnosti: ponyatie, struktura, diagnostika [Sense of Agency: Concept, Structure, Assessment]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 127–141. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19790>
- Leontiev D.A. (2020) Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the “Functional Paradigm”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 2, pp. 19–24. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160203>
- Leontiev D.A. (2019) Tri misheni. Lichnostny potentsial: zachem, chto i kak? [Three Targets. Personality Potential: Why, What and How?]. *The Educational Policy Magazine*, no 3 (79), pp. 10–16.
- Leontiev D.A. (2016) Samoregulyatsiya, resursy i lichnostny potentsial [Autoregulation, Resources, and Personality Potential]. *Siberian Journal of Psychology*, no 4 (62), pp. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Leontiev D.A. (2013) Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya [The Personality Dimension of Human Development]. *Voprosy Psichologii*, no 3, pp. 67–80.
- Leontiev D.A. (2011) Lichnostny potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personality Potential as the Potential for Self-Regulation]. *Lichnostny potentsial: struktura i diagnostika* [Personality Potential: Structure and Assessment] (ed. D.A. Leontiev), Moscow: Smysl, pp. 107–130.
- Leontiev D.A. (2010) Chto daet psichologii ponyatie sub'ekta: sub'ektnost' kak izmerenie lichnosti [What the Concept of Subject Contributes to Psychology: Agency as a Personality Dimension]. *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. XXV, no 3, pp. 136–153. <https://doi.org/10.5840/eps201025361>
- Leontiev D.A. (2009) Zhizn': opyt mezhdistsiplinarnogo opredeleniya [Life: An Attempt of an Interdisciplinary Definition]. *Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, no 2 (15), pp. 142–145.
- Leontiev D.A. (2006) Lichnostny potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personality Potential as the Potential for Self-Regulation]. *Uchenye zapiski kafedry obshchey psichologii MGU imeni M.V. Lomonosova. Vyp. 2* [Proceedings of the De-



- partment of General Psychology of Lomonosov Moscow State University. Iss. 2] (eds B.S. Bratus, E.E. Sokolova), Moscow: Smysl, pp. 85–105.
- Leontiev D.A. (2000) *Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti* [The Psychology of Freedom: Toward the Investigation of Person's Self-Determination]. *Psychological Journal*, vol. 21, no 1, pp. 15–25.
- Leontiev D.A. (1993) *Ocherk psikhologii lichnosti* [An Essay on Personality Psychology]. Moscow: Smysl.
- Leontiev D. (1992) Joint Activity, Communication, and Interaction. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 30, no 2, pp. 43–58.
- Leontiev D.A. (1989) *Sovmestnaya deyatel'nost', obschenie, vzaimodejstvie* [Collaboration, Communication, Interaction]. *Vestnik Vysshey Shkoly / Higher School Herald*, no 11, pp. 39–45.
- Leontiev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. (2011) Lichnostny potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii [Personality Potential during the Transition from Childhood to Adulthood and the Emergence of Self-Assessment]. *Lichnostny potentsial: struktura i diagnostika* [Personality Potential: Structure and Diagnosis] (ed. D.A. Leontiev), Moscow: Smysl, pp. 611–641.
- Leontiev D.A., Mandrikova E.Yu., Osin E.N., Plotnikova A.V., Rasskazova E.I. (2007) Opyt strukturnoy diagnostiki lichnostnogo potentsiala [An attempt of the Structural Assessment of Personality Potential]. *Psychological Assessment*, no 1, pp. 8–31.
- Leontiev D.A., Sulimina O.V. (2015) Traektorii lichnostnogo razvitiya pri perekhode ot detstva k vzroslosti i ikh dinamika v istoriko-kul'turnom izmerenii [Trajectories of Personality Development during the Transition from Childhood to Adulthood and Their Dynamics in the Historical and Cultural Dimension]. *Gorizonty zrelosti: sbornik nauchnykh statey* [Horizons of Maturity: Collection of Scientific Articles] (eds L.F. Obukhova, I.V. Shapovalenko, M.A. Odintsova), Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, pp. 12–21.
- Leontiev D.A., Sulimina O.V., Bastrakova A.S. (2014) Traektorii lichnostnogo razvitiya u podrostkov, vospityvayushchikhsya v sem'e, i podrostkov-sirot [Trajectories of Personality Development in Adolescents Raised in Families and Orphans]. *Voprosy Psikhologii*, no 4, pp. 30–48.
- Leontiev D.A., Shilimanskaya A.E. (2019) Zhiznennaya pozitsiya lichnosti: ot teorii k operatsionalizatsii [The Life Position of a Person: From Theory to Operationalization]. *Voprosy Psikhologii*, no 1, pp. 90–100.
- Milgram S. (2009) *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York, NY: Harper Perennial.
- Mospan A.N., Leontiev D.A. (2021) Aprobatsiya i validatsiya metodiki very v svobodu/determinizm (FAD-Plus) na rossijskoy vyborke [Approbation and Validation of the Freedom/Determinism Beliefs Inventory (FAD-Plus) on the Russian Sample]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, no 1, pp. 109–128. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-109-128>
- Osin E.N., Leontiev D.A., Burovikhina I.A. (2009) Patterny samoregulyatsii i psikhologicheskoe blagopoluchie v podrostkovom vozraste [Patterns of Self-Regulation and Psychological Well-Being in Adolescence]. *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Personal Resource of a Labor Subject in a Changing Russia" (Kislovodsk, 2009, November 11–14)*, pp. 266–271.
- Osnitsky A.K. (2007) Struktura i funktsii regul'yatornogo opyta v razvitiy sub'ektnosti cheloveka [The Structure and Functions of Regulatory Experience in the Development of Human Agency]. *Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii* [The Subject and Personality in the Psychology of Self-Regulation] (ed. V.I. Mo-

- rosanova), Moscow: Psychology Institute RAE; Stavropol': North Caucasus State Technical University, pp. 233–255.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: The Guilford. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sorokin P.S., Froumin I.D., Terentiev E.A., Koreshnikova Yu.N. (2022) *Novye trebovaniya k chelovecheskomu potentsialy: razvitie samostoyatel'nosti. Doklad k XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (Moscow, 2022)* [New Requirements for Human Potential: The Development of Independence. Report to the XXIII Yasin (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, 2022)]. Moscow: HSE.
- Starchenkova E.S. (2009) Kontseptsiya proaktivnogo sovladayushchego povedeniya [The Concept of Proactive Coping Behaviour]. *Vestnik St. Petersburg State University. Series 12. Psychology, Sociology Pedagogy*, iss. 2, pp. 198–205.
- Sulimina O.V. (2014) Osobennosti lichnostnogo razvitiya yunoshey i devushek, vospityvavshikhsya v sem'e i vne sem'i [Features of Personality Development in Young People Brought Up in Families and in Orphanages]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 10, no 3, pp. 54–70.
- Welzel Ch. (2013) *Freedom Rising*. New York, NY: Cambridge University.

# Психологические исследования в полидисциплинарном дискурсе агентности: проблемы и перспективы

Ирина Мироненко

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2022 г.

**Мироненко Ирина Анатольевна** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет. Адрес: 199034 Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6. E-mail: [mironenko.irina1@gmail.com](mailto:mironenko.irina1@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6234-6918>

Аннотация

Анализируются причины системных затруднений, которые испытывает мировой мейнстрим психологии в разработке представлений о психологическом содержании агентности как свойства человека инициировать изменение среды. Автор полагает, что для анализа содержания концепта «агентность» не годится старая методологическая оптика западноцентричного мейнстрима, сложившегося во второй половине XX в. и основанного на теоретической модели «вечного» человека, наделенного «универсальными» общечеловеческими качествами. В ситуации качественных и радикальных изменений социального мира, происходящих в последние десятилетия, в частности в условиях деструктуризации, перспективными оказываются исследовательские подходы, ориентированные на понимание личности как культурно зависимой и изменчивой сущности, прежде всего субъектно-деятельностный подход, развивающийся в российском дискурсе, а в мировой науке известный недостаточно. Субъектно-деятельностный подход автор рассматривает как альтернативу мейнстриму по теоретико-методологическим основаниям. При разработке проблемы психологического содержания агентности предлагается отказаться от доминирующих в мейнстриме диспозиций: от поиска «центра агентности» как отдельного компонента и подструктуры психики, в состав которого входят определенные функции и навыки, от поиска оснований агентности в сфере когний и рефлексии. Агентность следует рассматривать как системное свойство целостного индивида, индивидуально специфичное и складывающееся прижизненно, и фокус исследований должен быть перенесен в мотивационно-потребностную и волевую сферу. Обосновывается перспективность разработки проблемы агентности с позиций субъектно-деятельностного подхода как в части теории и методологии психологии, так и в части практических применений. Актуальность практических применений субъектно-деятельностного подхода в сфере образования обуславливается логикой социальных макропроцессов.

Ключевые слова

агентность, самодеятельность, проактивность, показатели и индикаторы агентности, деструктуризация, субъектно-деятельностный подход

Для цитирования

Мироненко И.А. (2024) Психологические исследования в полидисциплинарном дискурсе агентности: проблемы и перспективы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 162–184. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16476>

# Psychological Research in the Multidisciplinary Discourse of Agency: Problems and Prospects

Irina Mironenko

**Irina A. Mironenko** — Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Department of Psychology, St. Petersburg State University. Address: 6, Makarova Emb., 199034 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: mironenko.irina1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6234-6918>

**Abstract** It is shown that the cause of the systemic difficulties experienced by the international mainstream of psychology in developing the problem of agency as a human ability to initiate a change in the environment is that the latter is a phenomenon that has not previously been the focus of attention for international psychology, and thus, for the analysis of which the old methodological optics of the Western-centric mainstream, which took shape in the second half of the 20th century and which is based on the theoretical model of the “universal” human, endowed with “universal” human qualities, is not applicable.

In the light of the theory of de-structuration (neo-structuration), focusing on qualitative and radical changes in the social world over the past decades, more promising approaches to understanding contemporary human personality are those grounding on considering personality as a culturally dependent and changeable entity, primarily the subjekt-activity approach which is developing in the Russian discourse and in the international science is not enough known. We consider the subjekt-activity approach not as one of those constituting the global mainstream, but as an alternative to the mainstream for theoretical and methodological grounds.

The prospects of developing the problem of agency from the standpoint of the subjekt-activity approach, both in terms of the theory and methodology of psychology, and in terms of practical applications, are substantiated. The relevance of practical applications of the subjekt-activity approach in the field of education is determined by the logic of social macro-processes. As a constructive approach to the development of the problem of agency in psychology, we propose to abandon the two dispositions that dominate in the mainstream: a) the search for the “center of agency” as a separate component and substructure of the psyche, which implements certain functions, skills, etc., — shifting to considering agency as a systemic and integral attribute of the individual, individually specific and developing during the lifetime (a “higher” psychic function); b) the search for the foundations of agency in the sphere of cognition and reflection — changing the focus of research to motivational and volitional sphere.

**Keywords** agency, self-activity, proactivity, indicators of agency, theory of de-structuration (neo-structuration), activity theory approach

**For citing** Mironenko I.A. (2024) Psikhologicheskie issledovaniya v polidistsiplinarnom diskurse agentnosti: problemy i perspektivy [Psychological Research in the Multidisciplinary Discourse of Agency: Problems and Prospects]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 162–184. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16476>

Агентность, понимаемая как проактивность человека во взаимодействии со средой, в последние десятилетия стала одним из приоритетных направлений полидисциплинарных исследований во всем мире. Применительно к проактивности в современном дискурсе используется и множество других понятий, однако

«агентность» занимает среди них центральное место [Сорокин, 2021; Сорокин, Зыкова, 2021; Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022; Мироненко, Сорокин, 2022]. Этот дискурс складывается из работ, относящихся к разным отраслям науки и практики, в частности к науке об управлении [Brown, Lent, 2016; Hall, Yip, Doiron, 2018; Kwon, Kim, 2020] и к исследованиям образования [Smith, Ulvik, 2017; Bartell et al., 2019; Shiner, Soto, De Fruyt, 2021; Мироненко, Сорокин, 2021; Сорокин, Фрумин, 2022; Sorokin, Froumin, 2022].

Выдвижение вопроса о проактивности человека по отношению к среде на передний план полидисциплинарных дискуссий продиктовано объективной необходимостью: этот вопрос приобрел практическую значимость в контексте актуальных социальных и экономических макропроцессов. На протяжении последних десятилетий происходит быстрое распространение нетрадиционных форматов занятости, таких как фриланс, самозанятость, работа через платформы, с характерным для них расширением возможностей управлять своим временем, трудовой нагрузкой и сферой делового общения [Mironenko, Sorokin, 2020; 2022; Sorokin, 2020]. Примером проактивности являются осуществляемые снизу инновации на рабочем месте, новые культурные и гражданские инициативы, возникающие как результат действий самих участников. Отмечая тенденцию к смягчению регламентации форм и способов деятельности институциональными правилами и требованиями, социологи говорят о набирающем силу в последние десятилетия, и особенно в последние годы, новом социальном явлении — деструктуризации [Sorokin, 2020; Сорокин, 2021]. В свете концепции деструктуризации встают вопросы о возможностях, проявлениях и эффектах такой индивидуальной активности, в том числе погруженной в организационные среды, которая проактивно преобразует окружающий социальный мир, потому что именно субъективная реальность личности оказывается ключевым генератором индивидуального действия. Главным фактором, обусловившим внимание ученых к проактивности субъекта, изменяющей среду его обитания и самого субъекта, стали очевидные изменения объективных реалий человеческой жизни. В обсуждение сущности и проявлений агентности активно включились представители разных отраслей науки и практики, которые рассматривают эту проблематику в контексте своей профессиональной картины мира, с использованием собственной методологии и понятийной системы. Противоречие между общей природой психологических свойств, предположительно лежащих за внешним разнообразием проявлений агентности в разных областях человеческой деятельности, и отсутствием в современной социально-гуманитарной науке единой рамки для их рассмотрения и соотнесения становится важной, если не главной, проблемой складывающегося в этой науке дискурса [Meyer, 2010; Cavazzo-

ni, Fiorini, Veronese, 2022; Мироненко, Сорокин, 2022] и затрудняет разработку проблемы агентности как полидисциплинарной.

Характеристики поведения и деятельности человека относятся к предметной сфере психологической науки, и логично ожидать, что именно в психологических исследованиях будет предложена общая рамка для упорядочивания полидисциплинарного поля разработок проблемы агентности. Индивид остается самим собой на работе и дома, в роли ученика в системе образования и в роли работника в организации. Предложенная психологами теоретическая модель могла бы позволить соотнести показатели и индикаторы агентности, наблюдаемые и измеряемые в разных областях жизнедеятельности.

**Показатели  
и индикаторы  
индивидуальной  
агентности**

Вопрос о личностных основаниях агентности, ее психологическом содержании, проявлениях и индикаторах закономерно стал сегодня одним из самых обсуждаемых. В ряде обзорных работ [Heckhausen, Wrosch, Schulz, 2019; Koole et al., 2019; Rydzik, Anitha, 2019; Heckhausen, 2020; Shiner, Soto, De Fruyt, 2021; Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022] раскрываются сущность индивидуальной агентности и ее проявления и показатели, доступные измерению.

Центральное место в дискурсе занимают две группы характеристик: «мягкие навыки» (*soft skills*), они же социально-эмоционально-поведенческие навыки (*social, emotional, and behavioral skills, SEB*), и характеристики направленности личности, включая ценностные ориентации, мотивы и интересы. Это два традиционных для психологии комплекса характеристик, отражающие то, что человек хочет (тенденции), и то, что он может (потенции, или возможности). Большинство теоретических моделей включает оба эти комплекса, но имеются и примеры более узкой трактовки агентности. Так, в высокоцитируемом обзоре методов оценки личностных различий в детстве и подростковом возрасте, в котором изменения в среднем детстве и подростковом возрасте рассматриваются как основа для формирования личностных различий у взрослых [Shiner, Soto, De Fruyt, 2021], выделяются четыре широкие области личностных проявлений: темперамент и характер; социальные, эмоциональные и поведенческие навыки; мотивация и агентность (включая цели, ценности и интересы); нарратив-идентичность. В такой трактовке понятие агентности используется в достаточно узком смысле, его содержание ограничено сферой побуждений и не включает, в отличие от многих других моделей, социальные, эмоциональные и поведенческие навыки.

За последние два десятилетия «мягкие навыки» привлекли большое внимание психологов, политиков, педагогов и экономистов, их значение для успешного социального и личностного развития стало предметом широких дискуссий [Кузьминов, Соро-

кин, Фрумин, 2019]. Человек, у которого развиты «мягкие навыки», способен поддерживать продуктивные социальные отношения, регулировать свои эмоции и управлять собственным поведением, направленным на достижение цели и обучение. Признание их важности для жизненного успеха означает необходимость перестройки образовательных программ с таким расчетом, чтобы они не только давали учащимся академические знания, но и создавали условия для обучения их социальным, эмоциональным и поведенческим навыкам. Так, при повторном анализе данных, собранных в *High-Scope Perry Preschool Program Longitudinal Study* [Heckman et al., 2010], обнаружено, что дети, которые в процессе дошкольного обучения в достаточной степени овладели «мягкими навыками», в дальнейшем были более успешными в школьном обучении, чем контрольная группа, притом что успешность в предметном обучении не оказала значимого влияния на долгосрочную перспективу развития когнитивных функций.

К категории «мягких навыков» относят широкий спектр способностей, необходимых для социальной адаптации, среди них выделяют типы навыков, которые можно соотнести с Большой пятеркой личностных черт. Наиболее часто применяющиеся для их оценки измерительные инструменты (опросники) представлены в табл. 1, они сопровождаются ссылками на подробные описания на сайтах разработчиков [Shiner, Soto, De Fruyt, 2021].

Таблица 1. Наиболее распространенные измерительные инструменты (опросники) для оценки навыков SEB [Shiner, Soto, De Fruyt, 2021. P. 123].

Измерительный инструмент	На основе каких данных разработан	Тип измеряемых навыков ( <i>skill domains</i> ) <sup>1</sup>	Измеряемые показатели навыков ( <i>skill facets</i> )	Возраст оцениваемых	Кто оценивает	Сколько всего параметров
OECD <sup>2</sup> Social-Emotional Skill Measure	Обзор литературы	Вступление в контакты (E); сотрудничество (A); выполнение заданий (C); эмоциональная устойчивость ( <i>emotion regulation</i> ) (ES); открытость опыту ( <i>open-mindedness</i> ) (O)	По 15 показателей к каждому из названных типов измеряемых навыков ( <i>domains</i> ), стремление к успеху и обшая самоэффективность	10–15 лет	Самоотчет, родитель, учитель	120 + 16

<sup>1</sup> В скобках указан соответствующий типу навыка показатель Big Five: A — Agreeableness, C — Conscientiousness, E — Extraversion, ES — Emotional Stability, O — Openness to Experience/Intellect.

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/educationataglance2019-dataandmethodology.htm>

Измерительный инструмент	На основе каких данных разработан	Тип измеряемых навыков ( <i>skill domains</i> ) <sup>1</sup>	Измеряемые показатели навыков ( <i>skill facets</i> )	Возраст оцениваемых	Кто оценивает	Сколько всего параметров
Оценка социально-эмоциональной компетентности ( <i>Social and Emotional Competency Assessment</i> ) <sup>3</sup> (SECA)	Объединенная программа академического и социально-эмоционального обучения (CASEL); разработана при участии студентов университетов США	Навыки социальных отношений ( <i>relationship skills</i> ) (E); социальная включенность ( <i>social awareness</i> ) (A); самоорганизация ( <i>self-management</i> ) (C); самоконтроль ( <i>self-awareness</i> ) (ES + O); ответственное принятие решений (A + C).	Два показателя самоконтроля и три показателя самоорганизации к каждому типу навыков	Учащиеся начальной, средней и старшей школы	Самоотчет	40
<i>Tripartite Taxonomy of Character</i> (TTC) <sup>4</sup>	Объединенная программа развития сильных сторон характера ( <i>Character Strengths Framework</i> ), разработана при участии студентов и преподавателей университетов США	Сильные стороны: в межличностном взаимодействии (A); внутриличностные (C); интеллектуальные (O + E)	Три показателя сильных сторон в межличностном взаимодействии, два показателя внутриличностных сильных сторон и три показателя интеллектуальных сильных сторон	Учащиеся начальной, средней и старшей школы	Самоотчет, родители, учителя	24
<i>Social and Emotional Nationwide Assessment</i> (SENNA) <sup>5</sup>	Обзор литературы, выполнен в сотрудничестве со специалистами в сфере образования из Бразилии	Вступление в контакты (E); дружелюбие ( <i>amity</i> ) (A); самоорганизация ( <i>self-management</i> ) (C); эмоциональная устойчивость ( <i>emotion regulation</i> ) (ES); открытость опыту ( <i>open-mindedness</i> ) (O)	17 характеристик и по 17 аспектов самооэффективности применительно к ним	Учащиеся в возрасте 11–19 лет	Самоотчеты, оценки родителей, учителей	153

<sup>3</sup> [https://www.providenceschools.org/cms/lib/RI01900003/Centricity/Domain/942/InformationalSlides\\_SECA\\_SY20-21\\_v3.pdf](https://www.providenceschools.org/cms/lib/RI01900003/Centricity/Domain/942/InformationalSlides_SECA_SY20-21_v3.pdf)

<sup>4</sup> <https://measuringself.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.1.pdf>

<sup>5</sup> <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.716639/full>



Измерительный инструмент	На основе каких данных разработан	Тип измеряемых навыков ( <i>skill domains</i> ) <sup>1</sup>	Измеряемые показатели навыков ( <i>skill facets</i> )	Возраст оцениваемых	Кто оценивает	Сколько всего параметров
<i>Behavioral, Emotional and Social Skills Inventory</i> (BESSI) <sup>6</sup>	Анализ структуры личности	Социальная включенность ( <i>social engagement</i> ) (E); сотрудничество (A); самоорганизация ( <i>self-management</i> ) (C); эмоциональная устойчивость ( <i>emotion resilience</i> ) (ES); инновационность (O)	29 аспектов и 3 компонента (рефлексия ( <i>self-reflection</i> ); адаптивность; самостоятельность ( <i>capacity for independence</i> ) для каждого типа	Старшеклассники и взрослые	Самоотчеты и оценки наблюдателей	192

Наиболее перспективными в контексте нашего понимания агентности представляются SECA и BESSI, в которых отчетливо выражена ориентация на измерение активности в отношении социальной среды, на деятельность, преобразующую окружающую действительность.

Помимо опросников для измерения навыков SEB используются комплексы тестовых ситуаций (*Situational Judgement Test*, SJT) или подборки задач, для решения которых нужны те или иные «мягкие навыки», например креативность (тест Торранса) или эмоциональный интеллект. SJT представляют собой описание проблемных ситуаций с ограниченным набором возможных решений, один из которых должен выбрать испытуемый. За каждый вариант выбора предусмотрен определенный балл, по сумме баллов судят об уровне развития навыка, на измерение которого направлен тест [MacCann, Roberts, 2008].

При использовании тестов на основе задач и SJT навыки SEB оцениваются по результатам деятельности, при этом решение задач рассматривается как реализация способности, ответы на SJT — как проявление тенденции к тем или иным поведенческим реакциям. Однако недостаток таких тестов состоит в том, что об их психометрических характеристиках обычно нет таких конкретных данных, какие есть для опросников. Особые опасения вызывает низкая надежность ряда тестов [Enkavi et al., 2019].

В сфере измерения «мягких навыков» немало специфических сложностей, в частности нуждаются в уточнении принципы оценки и показатели сформированности навыков SEB как поведенческих тенденций и как способностей; сохраняется приоритет оцен-

<sup>6</sup> <http://www.sebskills.com/our-research.html>

ки общих навыков (по пяти «доменам», сопоставимым с Большой пятеркой личностных черт) перед исследованием более узких и конкретных проявлений SEB; нуждаются в уточнении сильные и слабые стороны использования опросников по сравнению с альтернативными методами диагностики «мягких навыков», например с их оценкой по показателям деятельности. Важной задачей остается разработка таких норм и принципов психодиагностики, которые обеспечат ее обоснованное, этическое и практичное использование в системе образования [Duckworth, Yeager, 2015].

В четырехкомпонентной структуре характеристик личности [Shiner, Soto, De Fruyt, 2021] агентность представлена как часть третьей подструктуры «мотивация и агентность: цели, ценности и интересы». Авторы этой модели используют наиболее популярные классификации названных характеристик. Так, основные цели молодежи в сфере образования подразделяются на два типа: направленные на достижение мастерства, на индивидуальное развитие и ориентированные на социальное сравнение и конкуренцию. В обеих группах различаются цели достижения успеха и цели избегания неудачи. Таким образом, в сфере образования выделяются цели достижения мастерства (обучение и совершенствование) и цели избегания его утраты (перфекционизм; боязнь, что способности снизятся, будут утрачены). В сфере межличностных отношений разделяются цели достижения успеха (демонстрация своей компетентности или попытки быть более результативным, чем другие) и цели избегания провала (стараться не выглядеть некомпетентным) [Sommet, Elliot, Sheldon, 2021].

В целях диагностики ценностей широко применяется известная модель универсальных ценностей Ш. Шварца. Она включает 10 категорий, которые в разной степени проявляются в разных культурах: власть, достижения, гедонизм, стимуляция, самоуправление, универсализм, доброжелательность, традиции, ответственность и безопасность. Эти категории образуют круговую структуру с двумя осями: от самоутверждения (забота о себе) до самопреодоления (забота о других, альтруизм), от консервации (сохранения статус-кво) до открытости изменениям.

Под интересами понимаются предпочтения в отношении проведения досуга, учебных занятий (работы) и тех ситуационных и средовых контекстов, в которых происходят занятия и отдых [Wille, De Fruyt, 2019]. Интересы играют существенную роль в формировании личности, определяя жизнедеятельность субъекта. Существует несколько вариантов классификации интересов [Nye, Rounds, 2019], но с 1970-х годов до сего дня наиболее распространенной и влиятельной остается модель RIASEC (*Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional*) [Holland, 1997]. Д. Холланд выделяет шесть направленностей интересов — реалистическую, исследовательскую, артистическую (художествен-

ную), социальную, предпринимательскую и конвенциональную — и представляет их в виде шестиугольника, состоящего из трех пар противостоящих друг другу направленностей: реалистичная против социальной, исследовательская против предпринимательской, артистическая против конвенциональной. Эти характеристики используются для описания как людей, так и контекстов.

Цели, ценности и интересы служат ориентирами, направляющими активность (*agency*) детей и подростков разного возраста.

В целом мировой дискурс относительно общей структуры черт, относимых к свойству агентности в нашем понимании, а именно агентности как проактивности, весьма удачно отражен в двухкомпонентной структуре, предложенной авторами обзора, посвященного трансформирующей агентности [Сорокин, Зыкова, 2021]. Они видят структуру этого концепта состоящей из направленности, т.е. ценностей и установок, и социально-эмоциональных навыков. Для оценки этих составляющих агентности представляется возможным использовать модель ценностей Ш. Шварца и классификацию интересов Д. Холланда, а также классификацию типов (доменов) навыков, соответствующую Большой пятерке личностных черт.

Современные исследователи склонны отводить центральное место в «комплексе агентности» «мягким навыкам» и направленности. Однако попытки проанализировать международный дискурс с целью уточнить, какие именно «мягкие навыки» и какие именно особенности направленности наиболее значимы с точки зрения формирования агентности, не только не проясняют содержание этого концепта, но, напротив, делают его более неопределенным, поскольку в разных исследованиях вопрос о сущности и проявлениях агентности решается по-разному. Об этом свидетельствует, например, обзорная статья [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022], в которой анализируются 34 определения агентности, сформулированные авторами серьезных эмпирических исследований (подробно см. [Мироненко, Сорокин, 2022]). По мере расширения поля анализа увеличивается разнообразие характеристик личности, относимых к проявлениям или аспектам агентности, так что результат не удается структурировать в виде имеющего четкие границы комплекса с системообразующим ядром.

Таким образом, психологическая наука не предлагает сегодня общей рамки для соотнесения результатов полидисциплинарных исследований агентности. Публикуется все больше собственно психологических исследований агентности, но это в основном эмпирические работы прикладной направленности, в которых отсутствует не только единая теория, но и консенсус в понимании феноменологии агентности, ее проявлений. В обзорных публикациях по теме агентности уже традиционно отмечается путаница в трактовках: разными понятиями обозначаются сходные феномены, и, напротив, одно и то же понятие используется в разных зна-

чениях [Bandura, 2001; Baumeister, Tice, Vohs, 2018; Heckhausen, 2020; Inzlicht et al., 2021].

**Агентность  
в контексте  
доминирующей  
теоретической  
модели  
личности**

В поиск психологического содержания агентности в современной мировой науке вовлечены большие силы, направляемые острым запросом практики. Почему же прояснить вопрос о сущности и проявлениях агентности не удастся и, напротив, задача предстанет все более сложной и запутанной? На наш взгляд, препятствием на пути конструктивной разработки проблемы агентности в западно-центричной психологии является несоответствие этой задаче той имплицитной теоретической модели человека, которая сложилась во второй половине XX в. и сегодня все еще определяет мировой мейнстрим.

Можно предположить, что причина доминирования среди работ, посвященных психологическому содержанию агентности, именно эмпирических исследований состоит в том, что в современной психологии представление об агентности как о свойстве индивида проактивно взаимодействовать с окружением, изменяя мир, не сформировалось как закономерный результат логики развития самой науки, ее теории и методологии, но было привнесено из широкой области социально-гуманитарной науки и практики, в которой дискурс агентности изначально возник. Возможно, именно такой запрос «смежников» инициировал в психологии соответствующие исследования.

С целью проверить предположение о «чужеродности» проблемы агентности в мировом психологическом дискурсе мы рассмотрели публикации, посвященные проблеме агентности, в высокорейтинговых журналах серии *Annual Reviews*, которые уже более 50 лет публикуют обширные и глубокие аналитические обзоры актуального состояния разработок в различных областях знания. Эти обзоры пишут известные ученые, признанные эксперты, специализирующиеся в рассматриваемой проблеме. Они фиксируют основные тренды, обозначают противоречия в подходах, сложившиеся и вновь возникающие тенденции. Мы ограничились журналами, представляющими ту часть полидисциплинарного дискурса, в которой сосредоточены публикации по проблеме агентности: это *Annual Review of Psychology*, традиционно занимающий первую строку в рейтинге психологических изданий SJR (издается с 1950 г., один том в год), и *Annual Review of Sociology* (издается с 1975 г., один том в год). Также в психологический дискурс мы включили более молодые специализированные журналы серий *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* (выпускается с 2014 г.) и *Annual Review of Developmental Psychology* (издается с 2019 г.), недавно отпочковавшиеся от *Annual Review of Psychology* в результате бурного роста числа публикаций по со-

ответствующей тематике. Проводя поиск статей в каждом из названных журналов, мы использовали понятие *agency (agentic)* в качестве поискового термина, ограничивая зоны поиска названием статьи, ключевыми словами и аннотацией статьи. Затем результаты отбора анализировались вручную с целью отбросить публикации, где термин употреблялся в ином значении, нежели «проактивность человека», например в значении «агентство».

В *Annual Review of Sociology* всего отобрано 47 обзорных статей, при этом первые публикации по тематике агентности появились в 1985 г. В трех рассмотренных психологических журналах мы смогли отобрать всего 10 статей, которые относились к нашей тематике, из них 5 — за последние годы, начиная с 2018 г., а первая обзорная статья появилась лишь в 1998 г.

Очевидно, что западноцентричный психологический мейнстрим существенно позже включается в обсуждение проблематики агентности и его дискурс в этой области исследований менее фокусирован и определен, чем социологическая часть мирового социально-гуманитарного дискурса. И это неслучайно. В психологической науке, в частности в психологии личности, особенно важно обеспечить соответствие теоретико-методологической оптики научного анализа актуальным социально-культурным реалиям. Человек меняется, личность представляет собой социально конкретный феномен. В западноцентричном мейнстриме не удастся конструктивно концептуализировать проблему психологического содержания агентности как свойства человека инициативно генерировать изменение среды, потому что мы имеем дело с новым для психологии феноменом, который ранее не был здесь предметом внимания и исследования и для анализа которого просто не годится старая методологическая оптика.

Призывы выработать новое понимание личности звучат постоянно с момента появления психологии как науки. И это вполне естественно, ведь такое понимание должно отвечать требованиям времени, т.е. непрерывно меняющимся объективным условиям человеческого существования [Сорокин, 2023]. Вряд ли кто-то сегодня может отрицать историческую и культурную изменчивость человека. Все дело в том, насколько глубокие изменения человеческой природы готовы признать авторы психологических теорий (подробно об этом см. [Мироненко, Журавлев, 2019]). В XX в. в мировом западноцентричном психологическом мейнстриме доминировала вера в «вечного» и «универсального» человека, у которого культура изменяет лишь «программное обеспечение», не затрагивая «железа». В этом убеждении берет свое начало представление об актуальности концепций, сформулированных применительно к миру западной культуры второй половины XX в., в нашем глобальном радикально изменившемся мире [Там же].

Есть ли основания полагать, что мир за последние десятилетия изменился столь радикально, что применимость «вечных» теорий должна быть подвергнута сомнению? Социологи утверждают, что до недавнего времени основной вектор изменений определялся общепризнанным (в явной или неявной форме) в полидисциплинарном научном сообществе представлением о том, что современное общество — это, с одной стороны, общество растущего индивидуализма, где каждый человек рассматривается как самоценная автономная личность, а с другой — общество сильных структур, отношения которых с личностью и составляют скрытый нерв психической жизни. Базовый тезис современной социологической теории деструктуризации состоит в том, что указанные структуры слабеют и на наших глазах формируется новый социально-культурный порядок, в котором личность не просто автономна от социального окружения, что на самом деле невозможно, но является движущей силой формирования и изменения социальной среды.

Если исходить из представления о том, что социальный мир за последние несколько десятилетий радикально изменился и в основе формирования нового социально-культурного порядка лежит процесс деструктуризации, то наиболее перспективными подходами к концептуализации личности оказываются те, в которых личность рассматривается как культурно зависимая и изменчивая сущность и которые в мировой науке XX в. существовали как национальные и локальные научные традиции и относительно обособленные системы социально-гуманитарного знания [Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018; Мироненко, Журавлев, 2019]. Прежде всего это культурно-историческая психология и субъектно-деятельностный подход, составившие основания российской психологии советского периода, об актуальности и значимости которых в современной мировой науке можно судить по показателям цитирования трудов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

**Самодетельность — самостоятельность — агентность**

Субъектно-деятельностный подход зародился в период тектонических социальных сдвигов начала XX столетия, он отвечал логике этих сдвигов, запросу стремительно меняющегося мира, социальному заказу на обоснование возможности радикально изменить мир и человека. Этот подход, основанный на принципе самодетельности, мог и должен был возникнуть в ситуации, когда объективно обостряется потребность в особой форме активности индивида — его творческой самодетельности, т.е. способности без опоры на образцы и трафареты сформировать образ мира из разрозненных, изменчивых и противоречивых впечатлений и фрагментов и действовать на основе этого образа. Понятие творческой самодетельности, введенное С.Л. Рубинштейном в его знаменитой статье 1922 г. [Рубинштейн, 1986], в которой он зало-

жил основания субъектно-деятельностного подхода, наилучшим образом отвечает пониманию агентности как проактивности личности по отношению к окружению — именно такому пониманию ищет определения современный полидисциплинарный дискурс.

Каким же представляется психологическое содержание агентности и каковы ее возможные проявления в свете субъектно-деятельностного подхода? В чем кардинальные отличия этого подхода к исследованию агентности от трендов, доминирующих в современном мейнстриме?

Во-первых, последователи субъектно-деятельностного подхода не считают творческую самодеятельность (агентность) чем-то специфическим, что проявляет себя лишь в определенном классе ситуаций и определенном типе действий. Напротив, она составляет сущность самого феномена человека и личности в принципиально неограниченном разнообразии проявлений взаимодействия с миром. Таким образом, разнообразие определений и проявлений агентности в современном дискурсе предстает не как досадное недоразумение, но как закономерное следствие самой природы агентности, которая является системным, целостным свойством целостного феномена человека, несводимым к какому-либо отдельным подсистемам и комплексам свойств.

Более того, человек в целом и все его подсистемы непрерывно изменяются, изменяя мир. В качестве исходной и родовой по отношению к человеку категории С.Л. Рубинштейн рассматривает мир (включая человека) как процесс, т.е. как непрерывное изменение взаимодействующих сущностей. Тогда встает вопрос о том, что является источником, причиной происходящих изменений. Ответом на этот вопрос и исходной характеристикой человека в контексте других явлений бытия становится его способность «самопричинения и самоопределения» изменений. Таким образом, человек предстает как часть динамического целого, а именно бытия, и может быть адекватно понят лишь исходя из своего места и значения в бытии, в мире, т.е. как изменяющее мир начало. Представление о человеке как об источнике и двигателе изменения мира радикально отличается от принятого в западноцентричном мейнстриме понимания агентности как способности справляться с навязываемой жизнью, т.е. определяемой социальными структурами, сложной и динамичной ситуацией. Человек, вносящий в поток бытия определенный тип изменений, в основе которых порождение нового на основе самоопределения и самопричинения, изменяет мир, сам изменяясь в процессах активного взаимодействия с окружением. Конечные цели и формы изменений не предзаданы: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» [Рубинштейн, 1986. С. 106]. Поэтому агентность человека, ее психологические меха-

низмы и принимаемые ею формы принципиально не предзаданы и не ограничены. Это системное свойство человеческой психики, в основе которого все богатство психических функций в их развитии и изменении. При таком видении трудно рассчитывать найти в структуре психики ограниченный «комплекс агентности».

В субъектно-деятельностном подходе невозможно свести агентность к некоторому фиксированному набору компетенций или навыков. В поиске ее проявлений следует ориентироваться скорее на целостные характеристики, такие как стили и стратегии личности, характеризующие способ взаимодействия человека с миром. Основания такого поиска есть в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, В.И. Моросановой и др. С точки зрения концептуализации агентности чрезвычайно важной представляется максимально подчеркнутая в теории индивидуальности Б.Г. Ананьева и теории индивидуальных типов деятельности Е.А. Климова идея целостности стиля как свойства, во-первых, не предзаданного ни природой, ни культурным контекстом, изначально не присутствующего, но формируемого направленным усилием индивида, творящего самого себя во взаимодействии с миром, а во-вторых, индивидуально неповторимого по своему составу и структуре.

Такое представление о природе агентности радикально отличается от доминирующей сегодня веры в то, что за всем разнообразием проявлений агентности, обнаруженных в конкретно-психологических исследованиях и заложенных в определениях и способах измерения, скрывается некий отдельный компонент психики, ее подструктура в виде комплекса тех или иных компетенций, навыков и проч. — комплекса, ответственного за проявления агентности. Подразумевается, что этот «центр агентности» может быть выделен из общей структуры психики и даже локализован на уровне субстрата, т.е. мозговых механизмов. Предполагается, что на диагностику и развитие этого компонента, будь он найден, могут быть направлены специальные программы в системе образования и за ее пределами.

Во-вторых, в свете субъектно-деятельностного подхода требуется пересмотреть направление поиска основ агентности: мейнстрим сосредоточил все внимание на когнициях и рефлексии (подробно об этом см. [Мироненко, Сорокин, 2021; 2022]).

Примат когниций над аффектом — характерная особенность современного психологического мейнстрима. Она проявляется, в частности, в широком распространении так называемой теории двух систем [Cohen, 2017; Inzlicht et al., 2021], в которой сознательный контроль, произвольность действия, оттормаживание порывов, связываемых с эмоциями, отождествляются с проявлениями агентности и свободы. Модели двойственных систем (*dual systems models*) едва ли не самые популярные в психологических



исследованиях самого широкого круга. Эти модели разнообразны, но строятся на общем предположении, что в основе регуляции поведения лежит взаимодействие двух систем. Система № 1 (импульсивная система, система автоматического ответа, «горячая» система, быстрая система) определяет немедленный ответ на стимуляцию, особенно на эмоционально насыщенные стимулы. Импульсивная система — результат деятельности подкорки. Для поведения, регулируемого этой системой, характерны приоритетность близких целей перед отдаленными по времени, генерирование привычных и ригидных действий в ответ на стимул. Иными словами, «плохая» система, нежелательная. Система № 2 (система контроля, «холодная» система, планирующая система, система отставленного реагирования) медленная, здесь последовательно рассматриваются варианты поведения в ответ на воздействие среды, определяются цели, избирается тактика и стратегия их достижения на основе рассудочной деятельности. Эта система традиционно оценивается положительно, организуемое ею поведение считается желательным. При таком подходе инициация поведения, хотя и называется в числе значимых аспектов проактивного действия, остается вне основного фокуса исследований. Выбор целей предстает как функция когнитивных процессов, которые рассматриваются в духе компьютерной метафоры или решения задачи оптимизации. В обзорной статье «Свобода воли в научной психологии» известный американский психолог Р. Баумейстер пишет: «Осознанные, контролируемые процессы саморегуляции представляют собой важную составляющую того, что люди понимают под свободой воли» [Baumeister, 2008. P. 18]. Не сила, иницирующая движение, но, скорее, система тормозов: «Свободу воли надо понимать не как стартер или мотор, рождающий движение, скорее, это пассажир, который иногда хватается за руль, или даже просто навигатор, указывающий курс» [Ibid. P. 14].

Понимание человека как источника изменений бытия, в которое он включен как неотъемлемая часть, предполагает сосредоточение внимания на импульсе этих изменений, заложенном в человеке, на стремлении изменить мир, а не на используемых при этом средствах.

С.Л. Рубинштейн последовательно противопоставляет свое понимание человека как субъекта, источника и инициатора изменений действительности, включая и мир вокруг, и самого человека, — «подмене» человека его сознанием, отождествлению личности с рефлексивным сознанием: «...отправной пункт открытия бытия, реального существования — в чувственности, а не в мышлении (мышление производно и оперирует оно с сущностями, а не с существованием как таковым) <...> Первично даны не объекты созерцания, а объекты потребностей и действия человека» [Рубинштейн, 2003. С. 289]. С.Л. Рубинштейн постоян-

но и настойчиво подчеркивает реальность происходящего взаимодействия с миром для субъекта, реальность бытия субъекта в мире, во взаимодействии с жизненным контекстом. Именно эта реальность и обуславливает импульс активности субъекта. Таким образом, мир, в котором существует человек, не противопоставлен ему как объективная реальность, предстоящая его сознанию. Человек — часть бытия: «Человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию <...> Мир бытия, в котором мы находимся, — это его непосредственная данность, неотступность, очевидность, его неустранимость, со всех сторон нас объемлющая, его неотменяемость» [Там же. С. 288]. Активность человека в отношении мира определяется субъективным смыслом бытия, отражающим мир в отношении к потребностям субъекта.

Ключом к запуску творческих сил самосозидания в человеке становится реальная, бытийная значимость для него деятельности, направленной на объект. Антитезой ей выступает деятельность вынужденная, лишенная для человека смысла и интереса. Защитной стратегией по отношению к такой деятельности для нормального человека является «выучить (сделать), чтобы сдать, — и забыть». В отечественной психологии получены экспериментальные подтверждения того, что деятельность значимая, мотивированная, и деятельность, лишенная для субъекта самостоятельного значения, по-разному влияют на развитие его психических функций, в том числе даже базальных, традиционно относимых к «физиологической периферии» психики. Полвека назад Б.Г. Ананьев оспаривал доминировавшее в мировом дискурсе мнение, что пороги сенсорной чувствительности генетически определены и не могут быть изменены тренировкой [Ананьев, 1977]. На большом статистическом материале он показал: когда функционирование сенсорных систем становится частью значимой для субъекта деятельности, прежде всего трудовой, происходит сенсбилизация и стабилизация этих систем, даже за пределами возрастных оптимумов. Теория индивидуальности Б.Г. Ананьева как проект развития самостоятельной личности [Ананьев, 1968] остается недостаточно известной за пределами петербургской научной школы и в целом недооцененной в плане практических применений в педагогике.

В свете субъектно-деятельностного подхода умение делать выбор заключается не в вычислении рациональных путей к заданным целям, а в способности выбирать цели, соответствующие своим потребностям и потенциям, и в процессе достижения этих целей происходит становление самого деятеля.

**Заключение** Проблема агентности пришла в западнцентричный мировой психологический мейнстрим из практики современного культурного и

цивилизационного развития. Она привнесена той новой социальной реальностью, которая возникла за последние десятилетия и которая разительно отличается от мира середины XX столетия, когда сложились классические теории западнцентричного мейнстрима, отразившие психологию человека либеральной западной демократии, который ищет для себя смыслы и самореализуется в мире сильных структур в соответствии с диктуемыми этими структурами законами [Mironenko, Sorokin, 2022]. Этого общества больше нет. Мир изменился, и уже возник новый тип человека, который соответствует новой социальной реальности, который занят не саморефлексией и самоизменением, но изменением мира вокруг себя. Его агентность является трансформирующей. В качестве новой методологической оптики для анализа человека в изменяющемся мире более перспективным представляется субъектно-деятельностный подход, который предлагает не только новую теоретическую модель человека, но и на ее основе новые подходы к практике.

С точки зрения субъектно-деятельностного подхода для развития агентности в системе образования существует только один путь — индивидуализация обучения на основе собственной инициативы ребенка. Но возможна ли детская самостоятельность в современной школе? Этот вопрос выносят в заголовок статьи исследователи, в фокусе внимания которых трансформации, происходящие в культуре на протяжении последних десятилетий, в частности определенная гуманизация, «поворот к человеку», ослабление жесткости предписаний и норм, некоторый сдвиг от «культуры полезности» к «культуре достоинства» (используя выражение А.Г. Асмолова) [Поливанова, Бочавер, 2022]. В свете этих трансформаций авторы говорят о необходимости рассматривать школьное детство не только и, возможно, не столько как подготовку к будущей взрослой жизни (прежде всего «к труду на пользу обществу»), но и как время, обладающее самостоятельной ценностью, время собственной жизни ребенка. И ребенок заслуживает некоторой свободы и самостоятельности в выборе способов это время проводить. Взгляд психологов закономерно сфокусирован здесь на ребенке, на его развитии, которое представляется самооценностью, в то время как макропроцессы, происходящие в социальной реальности, выступают как ограничения или даже угрозы свободному развитию: «Скруплезный взгляд психологии, зерна нового знания о развитии могут быть обесценены погружением их в реальность социальных процессов и обстоятельств или существенно искажены. Механизмы появления новых психологических характеристик в реальности школы могут не сработать, поскольку окажутся в ситуации, их блокирующей» [Там же. С. 12]. Мы разделяем мнение авторов о необходимости развивать детскую самостоятельность в современной системе образования, учитывая при этом фактор социальных макропроцессов, и полага-

ем, что сегодня самым ходом социальных процессов объективно востребована перестройка школы на основе принципа развития инициативы ученика и субъектно-деятельностный подход способен обеспечить теоретико-методологическую базу для соответствующих разработок. К.Н. Поливанова и А.А. Бочавер справедливо указывают на то, что современной школе свойственны черты тоталитарного социального института. Но тоталитарные институты могут органично и устойчиво существовать только в тоталитарном обществе. В нынешней ситуации радикальных и непрерывных изменений социума центром новой педагогики, о которой писал С.Л. Рубинштейн, с неизбежностью должен стать ребенок, учащийся. Усилия школы должны быть направлены на развитие его инициативы через подкрепление интереса к деятельности в зоне его ближайшего развития, которая может быть так же разнообразна, как и способности ребенка: «...тем, что он делает, можно определять то, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [Рубинштейн, 1986. С. 107]. В оптике субъектно-деятельностного подхода объективная востребованность перестройки школы на основе принципа развития инициативы ученика представляется закономерным следствием хода социальных макропроцессов.

**Благодарности** В статье использованы результаты, полученные при выполнении проекта в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. (1977) Сенсорно-перцептивная организация человека. *О проблемах современного человекознания*. М.: Наука.
2. Ананьев Б.Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Издательство Ленинградского университета.
3. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. (2018) Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы. *Психологический журнал*, т. 39, № 2, сс. 58–71. <http://dx.doi.org/10.7868/s020595921802006x>
4. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2019) Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. *Форсайт*, т. 13, № 2, сс. 19–41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
5. Мироненко И.А., Журавлев А.Л. (2019) Биосоциальная проблема в контексте глобальной психологической науки: об универсальных характеристиках человека. *Психологический журнал*, т. 40, № 6, сс. 87–98. <http://dx.doi.org/10.31857/S020595920007321-9>
6. Мироненко И.А., Сорокин П.С. (2022) Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе. *Психологический журнал*, т. 43, № 4, сс. 79–89. <https://doi.org/10.31857/S020595920021483-7>
7. Мироненко И.А., Сорокин П.С. (2021) К вопросу о волевых свойствах личности в контексте проблемы развития предпринимательского элемента человеческого потенциала в системе высшего образования. *Вестник Ле-*

- нинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, № 4, сс. 117–136. [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2021\\_4\\_117](https://doi.org/10.35231/18186653_2021_4_117)
8. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
  9. Рубинштейн С.Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер.
  10. Рубинштейн С.Л. (1986) Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*, № 4, сс. 101–108.
  11. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
  12. Сорокин П.С. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Социология*, т. 21, № 1, сс. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
  13. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, С. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
  14. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
  15. Bandura A. (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 1–26.
  16. Bartell T., Cho C., Drake C., Petchauer E., Richmond G. (2019) Teacher Agency and Resilience in the Age of Neoliberalism. *Journal of Teacher Education*, vol. 70, no 4, pp. 302–305. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487119865216>
  17. Baumeister R.F. (2008) Free Will in Scientific Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, no 1, pp. 14–19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x>
  18. Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D. (2018) The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions from the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 13, no 2, pp. 141–145. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691617716946>
  19. Brown S.D., Lent R.W. (2016) Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 67, no 1, pp. 541–565. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
  20. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
  21. Cohen J.D. (2017) Cognitive Control: Core Constructs and Current Considerations. *Wiley Handbook of Cognitive Control* (ed. T. Egner), Malden, MA: Wiley, pp. 3–28.
  22. Duckworth A.L., Yeager D.S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44, no 4, pp. 237–251. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15584327>
  23. Enkavi A.Z., Eisenberg I.W., Bissett P.G., Mazza G.L., MacKinnon D.P., Marsch L.A., Poldrack R.A. (2019) Large-Scale Analysis of Test-Retest Reliabilities of Self-Regulation Measures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, no 12, pp. 5472–5477. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1818430116>
  24. Hall D.T., Yip J., Doiron K. (2018) Protean Careers at Work: Self-Direction and Values Orientation in Psychological Success. *Annual Review of Organizational*

- Psychology and Organizational Behavior*, vol. 5, no 1, pp. 129–156. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
25. Heckhausen J. (2020) Integrating and Instigating Research on Person and Situation, Motivation and Volition, and Their Development. *Motivation Science*, vol. 6, no 3, pp. 185–188. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000166>
  26. Heckman J.J., Moon S.H., Pinto R., Savelyev P.A., Yavitz A. (2010) The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *The Journal of Public Economics*, vol. 94, no 1–2, pp. 114–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
  27. Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. (2019) Agency and Motivation in Adulthood and Old Age. *Annual Review of Psychology*, vol. 70, pp. 191–217. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103043>
  28. Holland J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
  29. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L., Roberts B.W. (2021) Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, vol. 72, no 1, pp. 319–345. <https://doi.org/10.31234/osf.io%2Fdppjye>
  30. Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. (2019) Becoming Who You Are: An Integrative Review of Self-Determination Theory and Personality Systems Interactions Theory. *Journal of Personality*, vol. 87, no 1, pp. 15–36. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12380>
  31. Kwon K., Kim T. (2020) An Integrative Literature Review of Employee Engagement and Innovative Behavior: Revisiting the JD-R Model. *Human Resource Management Review*, vol. 30, no 2, Article no 100704. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100704>
  32. MacCann C., Roberts R.D. (2008) New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, vol. 8, no 4, pp. 540–551. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012746>
  33. Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
  34. Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 1, pp. 1055–1071. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09587-4>
  35. Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2020) Concerning Paradigmatic Status of Psychological Science: For a Flexible and Flowing Psychology in the Face of Practical and Theoretical Challenges. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 54, no 3, pp. 604–612. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09530-7>
  36. Nye C.D., Rounds J. (eds) (2019) *Vocational Interests in the Workplace: Rethinking Behavior at Work*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678924>
  37. Rydzik A., Anitha S. (2019) Conceptualising the Agency of Migrant Women Workers: Resilience, Reworking and Resistance. *Work, Employment and Society*, vol. 34, no 5, pp. 883–899. <http://dx.doi.org/10.1177/0950017019881939>
  38. Shiner R.L., Soto Ch.J., De Fruyt F. (2021) Personality Assessment of Children and Adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology*, vol. 3, pp. 113–137. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050620-114343>
  39. Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
  40. Sommet N., Elliot A.J., Sheldon K.M. (2021) Achievement Goal Complexes: Integrating the “What” and the “Why” of Achievement Motivation. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds O.P. John, R.W. Robins). New York, NY: Guilford, pp. 104–121.

41. Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: "Otherhood" through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
42. Sorokin P.S., Froumin I. (2022) 'Utility' of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*, vol. 20, no 2, pp. 201–214. <http://dx.doi.org/10.1177/14782103211032080>
43. Wille B., de Fruyt F. (2019) Development of Vocational Interests in Adulthood. *Vocational Interests in the Workplace: Rethinking Behavior at Work* (eds C.D. Nye, J. Rounds), New York, NY: Routledge, pp. 251–279.

## References

- Ananiev B.G. (1977) Sensorno-pertseptivnaya organizatsiya cheloveka [Sensory-Perceptual Organization of Man]. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the Problems of Modern Human Knowledge]. Moscow: Nauka.
- Ananjev B.G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Knowledge]. Leningrad: Leningrad University.
- Bandura A. (2001) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 1–26.
- Bartell T., Cho C., Drake C., Petchauer E., Richmond G. (2019) Teacher Agency and Resilience in the Age of Neoliberalism. *Journal of Teacher Education*, vol. 70, no 4, pp. 302–305. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487119865216>
- Baumeister R.F. (2008) Free Will in Scientific Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, no 1, pp. 14–19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x>
- Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D. (2018) The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions from the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 13, no 2, pp. 141–145. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691617716946>
- Brown S.D., Lent R.W. (2016) Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 67, no 1, pp. 541–565. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Cohen J.D. (2017) Cognitive Control: Core Constructs and Current Considerations. *Wiley Handbook of Cognitive Control* (ed. T. Egner), Malden, MA: Wiley, pp. 3–28.
- Duckworth A.L., Yeager D.S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44, no 4, pp. 237–251. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Enkavi A.Z., Eisenberg I.W., Bissett P.G., Mazza G.L., MacKinnon D.P., Marsch L.A., Poldrack R.A. (2019) Large-Scale Analysis of Test-Retest Reliabilities of Self-Regulation Measures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, no 12, pp. 5472–5477. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1818430116>
- Hall D.T., Yip J., Doiron K. (2018) Protean Careers at Work: Self-Direction and Values Orientation in Psychological Success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 5, no 1, pp. 129–156. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
- Heckhausen J. (2020) Integrating and Instigating Research on Person and Situation, Motivation and Volition, and Their Development. *Motivation Science*, vol. 6, no 3, pp. 185–188. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000166>
- Heckman J.J., Moon S.H., Pinto R., Savelyev P.A., Yavitz A. (2010) The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *The Journal of Public Economics*, vol. 94, no 1–2, pp. 114–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>

- Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. (2019) Agency and Motivation in Adulthood and Old Age. *Annual Review of Psychology*, vol. 70, pp. 191–217. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103043>
- Holland J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L., Roberts B.W. (2021) Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, vol. 72, no 1, pp. 319–345. <https://doi.org/10.31234/osf.io%2Fdjpye>
- Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. (2019) Becoming Who You Are: An Integrative Review of Self-Determination Theory and Personality Systems Interactions Theory. *Journal of Personality*, vol. 87, no 1, pp. 15–36. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12380>
- Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Obshchie i spetsial'nye navyki kak komponenty chelovecheskogo kapitala: novye vyzovy dlya teorii i praktiki obrazovaniya [Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice]. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Kwon K., Kim T. (2020) An Integrative Literature Review of Employee Engagement and Innovative Behavior: Revisiting the JD-R Model. *Human Resource Management Review*, vol. 30, no 2, Article no 100704. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100704>
- MacCann C., Roberts R.D. (2008) New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion*, vol. 8, no 4, pp. 540–551. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012746>
- Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 1, pp. 1055–1071. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09587-4>
- Mironenko I., Sorokin P. (2022) Problema proaktivnosti lichnosti vo vzaimodeystvii so sredoy v sovremennom mezhdunarodnom diskurse [The Problem of Human Agency in Contemporary International Science]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 43, no 4, pp. 79–89. <https://doi.org/10.31857/S020595920021483-7>
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2021) K voprosu o volevykh svojstvakh lichnosti v kontekste problem razvitiya predprinimatel'skogo elementa chelovecheskogo potentsiala v sisteme vysshhego obrazovaniya [Concerning the Importance of Volitional Characteristics in the Context of the Problem of Formation of the Entrepreneurial Element of Human Potential in Higher Education System]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*, no 4, pp. 117–136. [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2021\\_4\\_117](https://doi.org/10.35231/18186653_2021_4_117)
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2020) Concerning Paradigmatic Status of Psychological Science: For a Flexible and Flowing Psychology in the Face of Practical and Theoretical Challenges. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 54, no 3, pp. 604–612. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09530-7>
- Mironenko I.A., Zhuravlev A.L. (2019) Biosotsial'naya problema v kontekste global'noy psikhologicheskoy nauki: ob universal'nykh kharakteristikakh cheloveka [The Biosocial Problem in the Context of Global Psychological Science: Concerning the “Universal” Human Psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 40, no 6, pp. 87–98. <http://dx.doi.org/10.31857/S020595920007321-9>
- Nye C.D., Rounds J. (eds) (2019) *Vocational Interests in the Workplace: Rethinking Behavior at Work*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678924>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary



- School?] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Rubinstein S.L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Saint Petersburg: Piter.
- Rubinstein S.L. (1986) Printsip tvorcheskoy samostoyatel'nosti [The Principle of Creative Self-Activity]. *Voprosy Psichologii*, no 4, pp. 101–108.
- Rydzik A., Anitha S. (2019) Conceptualising the Agency of Migrant Women Workers: Resilience, Reworking and Resistance. *Work, Employment and Society*, vol. 34, no 5, pp. 883–899. <http://dx.doi.org/10.1177/0950017019881939>
- Shiner R.L., Soto Ch.J., De Fruyt F. (2021) Personality Assessment of Children and Adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology*, vol. 3, pp. 113–137. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050620-114343>
- Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Sommet N., Elliot A.J., Sheldon K.M. (2021) Achievement Goal Complexes: Integrating the “What” and the “Why” of Achievement Motivation. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds O.P. John, R.W. Robins). New York, NY: Guilford, pp. 104–121.
- Sorokin P.S. (2023) Problema “agentnosti” cherez prizmu novoy real'nosti: sostoyanie i napravleniya razvitiya [The Problem of “Agency” Through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives]. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet sotsiologicheskogo analiza: sovremennye diskussii i rol' obrazovaniya [“Transformative Agency” as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education]. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 21, no 1, pp. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer’s World Society Theory: “Otherhood” through the Prism of Pitirim A. Sorokin’s Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik dejstviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Sorokin P.S., Froumin I. (2022) ‘Utility’ of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*, vol. 20, no 2, pp. 201–214. <http://dx.doi.org/10.1177/14782103211032080>
- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta [“Transformative Agency” as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Wille B., de Fruyt F. (2019) Development of Vocational Interests in Adulthood. *Vocational Interests in the Workplace: Rethinking Behavior at Work* (eds C.D. Nye, J. Rounds), New York, NY: Routledge, pp. 251–279.
- Zhuravlev A.L., Mironenko I.A., Yurevich A.V. (2018) Psikhologicheskaya nauka v global'nom mire: vyzovy i perspektivy [Psychological Science in the Global World: Challenges and Prospects]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 39, no 2, pp. 58–71. <http://dx.doi.org/10.7868/s020595921802006x>

# Обучение студентов российских вузов предпринимательству как способ формирования агентности

Екатерина Морозова

Статья поступила в редакцию в июне 2023 г. **Морозова Екатерина Владимировна** — директор Открытого университета Сколково, Фонд «Сколково»; ведущий эксперт лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 121205 Москва, ул. Луговая, 4. E-mail: [ev.morozova@hse.ru](mailto:ev.morozova@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0321-3597>

**Аннотация** Во всем мире растет количество и разнообразие программ обучения предпринимательству в вузах. Содержание и эффективность такого обучения зависят от ответа на вопрос, чему надо обучать будущего предпринимателя и как измерять результативность обучения. Этот вопрос все еще остается дискуссионным. Согласно одной из точек зрения, результатом обучения предпринимательству в вузе должно стать формирование у студентов агентности (*agency*) — способности целенаправленно менять окружающую среду посредством собственного предпринимательского проекта. Чтобы сделать обоснованный вывод, формируется ли агентность в процессе обучения предпринимательству, необходимы индикаторы агентности, относительно которых в исследовательском сообществе консенсус пока не достигнут.

Проведены интервью с выпускниками ведущих программ обучения предпринимательству, которые реализовывались как в российских университетах (формальный сектор, 64 интервью), так и в неформальном секторе обучения (24 интервью). На основании материалов интервью проанализированы представления студентов о сущности предпринимательской деятельности и проведено сопоставление данных установок с теоретическим конструктом агентности в его интерпретации, представленной в серии работ сотрудников НИУ ВШЭ. Результаты исследования показали, что установки студентов, завершивших предпринимательское обучение и успешно реализовавших собственный предпринимательский проект, действительно соответствуют теоретической рамке агентности. Практическая значимость исследования состоит в разработке индикаторов агентности применительно к предпринимательскому обучению и обосновании возможности их использования для оценки результатов образовательных программ.

**Ключевые слова** обучение студентов предпринимательству, агентность, проект, студенческое предпринимательство

**Для цитирования** Морозова Е. В. (2024) Обучение студентов российских вузов предпринимательству как способ формирования агентности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 185–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333>

# Entrepreneurial Education of Russian Universities' Students as a Way to Form Agency

Ekaterina Morozova

**Ekaterina V. Morozova** — Director of the Open University Skolkovo, Skolkovo Foundation; Leading Expert at the Laboratory for Human Potential Research and Education, Center for Skills Development and Vocational Education, Institute of Education, HSE University. Address: 4, Lugovaya St., 121205 Moscow, Russian Federation. E-mail: [ev.morozova@hse.ru](mailto:ev.morozova@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0321-3597>

**Abstract** The number and variety of entrepreneurship training programs in universities is growing around the world. At the same time, there is no consensus in the research field on what the future entrepreneur should be taught and how to measure the effectiveness of such training. One of the points of view suggests that the result of teaching entrepreneurship at a university should be the formation students' "agency" — the ability to purposefully change the environment through their own entrepreneurial project. However, at this stage, there is no agreement in the scientific and educational community on what indicators can be included in the corresponding construct, so that a reasonable conclusion can be drawn whether agency is formed in the process of entrepreneurial learning. This article attempts to answer this question by conducting interviews with graduates of the leading entrepreneurship education programs that have been implemented both in Russian universities (formal sector, 64 interviews) and in the informal sector of student education (24 interviews). In this study, students' internal attitudes related to understanding the essence of entrepreneurial activity were studied, and these attitudes were compared with the theoretical construct of agency in its interpretation, presented in a series of earlier works by HSE staff (Sorokin P.S. et al.). In the empirical part of the study, it was confirmed that the internal attitudes of students who have completed entrepreneurial training and successfully implemented their entrepreneurial project do indeed correspond to the theoretical framework of agency. The main contribution of this article is the development of agency indicators in relation to entrepreneurial learning and the justification of their applicability for assessing the results of educational programs.

**Keywords** student entrepreneurship training, agency, project, student entrepreneurship

**For citing** Morozova E.V. (2024) Obuchenie studentov rossijskikh vuzov predprinimatel'stvu kak sposob formirovaniya agentnosti [Entrepreneurial Education of Russian Universities' Students as a Way to Form Agency]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 185–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17333>

За последние 20 лет обучение студентов предпринимательству стало нормой для вузов по всему миру [Brush, 2014; Liu, Kultur-el-Konak, Konak, 2021]. Классические, инженерные, творческие и отраслевые университеты включают курсы по предпринимательству, обязательные или по выбору, в программы подготовки специалистов самых разных профилей. Ряд российских вузов реализует обучение предпринимательству как самостоятельное направление профессиональной подготовки на уровне бакалавриата (Университет «Синергия», Государственный университет управления, РЭУ им. Плеханова) или магистратуры (МФТИ, МГУ,

РАНХиГС). В программы обучения предпринимательству включены, как правило, модули по проектной деятельности, менеджменту, финансам, экономике, психологии<sup>1</sup>. Во многих вузах для студентов созданы возможности в процессе обучения либо реализовывать свой предпринимательский проект, либо включаться в уже работающий проект в качестве члена проектной команды. Соответственно росту объемов и форм предпринимательского обучения растет и исследовательская активность в этом сегменте [Martin, McNally, Kay, 2013; Nabi et al., 2017; Sorokin, Froumin, Chernenko, 2022; Tittel, Terzidis, 2020].

Один из главных исследовательских вопросов в предпринимательском образовании — что должно быть результатом обучения: мотивация к занятию предпринимательством, отдельные предпринимательские навыки, комплексная модель предпринимательского поведения или создание бизнеса студентом?<sup>2</sup> [Сорокин, 2022; Krupets, Epanova, 2021]. В соответствии с ответом на этот вопрос и должно выстраиваться предпринимательское образование. Анализ материалов научных дискуссий показывает, что одна из актуальных задач образования в целом и обучения предпринимательству в частности — формирование у студентов самостоятельности, или агентности (*agency*) [Anderson et al., 2019; Naarasaari, Engeström, Kerosuo, 2016; Bajaj, 2009; Sorokin, Froumin, Chernenko, 2022]<sup>3</sup>, необходимых, с одной стороны, для успешного ведения бизнеса [Hardy, Maguire, 2017], а с другой — для самореализации, обеспечения индивидуального благополучия и устойчивости в современном мире [Сорокин, 2022].

В данной работе понятие «агентность» в широком контексте трактуется как англоязычный аналог понятия «самостоятельность» или «самостоятельная деятельность» [Гасинец, Капуза, Добрякова, 2022; Сорокин, 2023]. В случае же анализа предпринимательской деятельности под агентностью понимается способность индивида самостоятельно, осознанно и целенаправленно менять окружающую среду посредством собственных проектов и ини-

<sup>1</sup> Официальный сайт Университета «Синергия». Программа обучения: [https://synergyonline.ru/abiturientam/programmy\\_obucheniya/business\\_baccalaureate](https://synergyonline.ru/abiturientam/programmy_obucheniya/business_baccalaureate); Официальный сайт ГУУ. Программа обучения: <https://guu.ru/programs-learning/predprinimatelstvo/>; Официальный сайт РЭУ. Программа обучения: <https://www.rea.ru/ru/org/faculties/Vyshshaja-shkola-menedzhmenta/Pages/2022/bak-predprinimatelstvo-i-upravlenie-biznesom.aspx>; Официальный сайт МФТИ. Программа обучения: <https://techpredonline.ru/>; Официальный сайт РАНХиГС. Программа обучения: <https://master-ranepa.tech/>; Официальный сайт МГУ. Программа обучения: <https://www.econ.msu.ru/students/mag/curricula/mgm/epm/>

<sup>2</sup> ВЦИОМ (2017) Предпринимательство в России: доверие, барьеры и факторы успеха: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/predprinimatelstvo-v-rossii-doverie-barery-i-factory-uspekha?ysclid=Iretaucibx20407937>

<sup>3</sup> Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

циатив [Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019]. Чтобы определить индикаторы агентности, как они проявляются в обучении предпринимательству, мы сопоставим теоретическую модель агентности, полученную в ходе анализа литературы, с представлениями студентов о том, какие личностные и деятельностные характеристики являются ключевыми для предпринимателя. В качестве основания для отнесения указанных качеств к теоретическому конструкту агентности использован корпус как российских, так и зарубежных исследований [Bandura, 2006; Lautamo et al., 2021; Giddens, 1979; Сорокин, 2022].

Содержание теоретического конструкта «агентность» все еще является дискуссионным [Сорокин, Зыкова, 2021; Kuratko, 2005; Fayolle, Gailly, 2015; Valerio, Parton, Robb, 2014; Honig, 2004; Gibcus et al., 2012]. Полевое исследование возможной взаимосвязи между обучением предпринимательству и агентным характером представлений о предпринимательстве у выпускников соответствующих образовательных программ может помочь прояснить, насколько агентность как ключевое качество предпринимателя манифестирует в практике предпринимательского обучения и можем ли мы опираться на этот теоретический конструкт для оценки качества и результативности образовательных программ.

На уникальном эмпирическом материале, а именно на данных интервью с теми, кто учился предпринимательству в студенчестве, а затем, по мнению экспертов, стал успешным предпринимателем, мы рассчитываем найти ответы на два вопроса: во-первых, каковы представления респондентов о ключевых личностных и деятельностных характеристиках предпринимателей; во-вторых, соответствуют ли эти представления о сути предпринимательской деятельности тому, что в современной научной литературе определяется как агентность [Сорокин, 2023].

Наша гипотеза состоит в том, что обучение предпринимательству может способствовать формированию у обучающихся агентных представлений и установок. Соответственно, если выпускники предпринимательских программ обучения, ставшие успешными предпринимателями, будут выделять в качестве ключевых для предпринимателя, в том числе для себя как предпринимателя, именно те установки и характеристики поведения и личности, которые соотносятся с теоретическим конструктом агентности, это существенно приблизит научное сообщество к консенсусу относительно применимости этого конструкта в предпринимательском образовании, а также продвинет практические дискуссии о том, чему следует учить будущих предпринимателей и что считать индикаторами успешности этого типа обучения. В ходе исследования не только подтверждена данная гипотеза, но и успешно апробирован инструментарий в виде отдельных разделов интервью, которые с необходимыми доработками могут быть применены в

аналогичных исследованиях, ставящих целью зафиксировать наличие агентности у студентов вуза или представителей иных профессиональных или социальных групп.

Статья имеет следующую структуру. В первой части представлено поле теоретических дискуссий о сути предпринимательства в контексте проблемы агентности. Во второй части описана методология исследования. Далее излагаются результаты: анализируются представления выпускников программ обучения предпринимательству о личностных и деятельностных характеристиках предпринимателей (какими качествами они обладают, что помогает им добиваться успеха, что отличает этот вид профессиональной деятельности от других) в сопоставлении с теоретическим конструктом агентности. В заключении полученные результаты обсуждаются в контексте дискуссий об агентности, о задачах современного предпринимательского образования, а также о качествах, необходимых выпускникам вузов для успешности и благополучия в современном мире.

## **1. Обзор литературы**

Формирование теоретической основы для обучения предпринимательству затруднено отсутствием согласованности в определениях понятий «предприниматель» и «предпринимательство», которые дают исследователи из разных научных областей [O'Connor, Cherry, Buckley, 2007]. Не достигнуто единство мнений ни в описании предпринимательства как специфической сферы деятельности, ни в определении психологических черт личности, установок и мотивов, особенностей самоопределения, когнитивных характеристик, компетенций, навыков и других характеристик, присущих именно предпринимателю [Bonney, Davis-Sramek, Cadotte, 2016; Frese, Gielnik, 2014; Lazear, 2005; Fritsch, Rusakova, 2010; Luca, Cazan, Tomulescu, 2013; Ramoglou, Gartner, Tsang, 2020; Shahid, Williams, Martinex, 2020; Reeves, Menold, Follmer, 2015; Sansone et al., 2021].

В данном исследовании для понимания сути предпринимательства и предпринимательской деятельности мы опираемся на следующие социопсихологические характеристики предпринимателей, выделяемые современными исследователями: проактивная жизненная позиция [Красавин, 2012; Мухачева, 2017]; умение определять и использовать новые экономические возможности, в том числе для создания новых бизнесов и компаний [Frese, Gielnik, 2014]; стремление к инновационной деятельности, в частности к применению новых технологий и новых способов организации собственной деятельности [Красавин, 2012; Трушевская, Логун, 2018; Filion, 2004]; творческое и критическое мышление [Поздняков, 2007; Роцин, 2007; Tiwari, Bhat, Tikora, 2017]; способность принимать решения в условиях высокой неопреде-

ленности и корректировать деятельность с учетом результатов принятых ранее решений [Корнилова, 2015; Моросанова, Бондаренко, 2015]. В последние годы в определение понятий «предприниматель» и «предпринимательство» авторы включают особенности самоидентификации предпринимателей, их представлений о самих себе [Leunbach, 2021]. В данной статье мы также рассматриваем особенности самоидентификации студентов в качестве предпринимателей как манифестацию предпринимательского начала, сформированного в процессе обучения в вузе и, возможно, за счет других факторов.

В данном исследовании мы оцениваем представления и установки студентов с точки зрения их агентности. Понятие «агентность» в современном исследовательском поле является дискуссионным [Сорокин, 2023]. В философских дискуссиях агентность определяется как преднамеренный и целенаправленный процесс, предполагающий относительную автономию в осуществлении субъектом своего «я» [Archer, 2003]. Соответственно агент — это человек, член общества, участник экономических, социальных и политических событий, который действует и вызывает изменения, и его достижения могут быть оценены на основании внешних критериев [Sen, 1999]. К ключевым характеристикам агентности современные исследователи относят влияние на свое функционирование и жизненные обстоятельства [Bandura, 2006], наличие собственного намерения к действию [Giddens, 1984], наличие цели в действии, которая состоит в достижении благополучия и успеха [Сорокин, 2022]. Большинство исследователей подчеркивают важность осознанности в агентном действии и, как следствие, значимость внутренних, личностных факторов для формирования агентного действия [Сорокин, Зыкова, 2021; Bandura, 2006]. В ряду этих факторов стоят представления субъекта агентного действия о сущности и формах самого действия. Теоретический конструкт «агентность» в современной социологической литературе операционализируется в рамках проблемного поля «структура — действие» [Сорокин, Зыкова, 2021].

К важным предпосылкам формирования агентности исследователи относят когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные характеристики личности [Сорокин, 2022]. В качестве структурных единиц в составе процессов, значимых для проявления агентности, выделены как универсальные характеристики личности [Добрякова, Фрумин, 2020], такие как критическое и креативное мышление, коммуникативная компетенция, волевые качества [Сорокин, 2022], самооценка как метакогнитивная способность размышлять о себе и отслеживать ход своих мыслей и действий, оценивать эффективность решения задач [Bandura, 2006], так и специфичные именно для агентности: ориентация на трансформацию окружающих условий и среды в целом, изменение или со-

здание новых институтов для достижения благополучия и успеха [Сорокин, 2022], намерение реализовать эту трансформацию посредством собственной деятельности. В предпринимательстве такое намерение реализуется через создание новой компании.

Для наших целей оценки соотношения между характеристиками, приписываемыми предпринимателям, и свойствами, которые исследователи относят к агентным, важно зафиксировать, что наиболее актуальные трактовки агентности как теоретического конструкта предполагают особую роль в его структуре внутренних процессов, представлений и установок человека. Именно наличие определенных внутренних установок делает действие подлинно агентным.

Резюмируя, еще раз подчеркнем, что фокус данного исследования на установках и представлениях студентов обусловлен не только тем, что они формируют отношение студентов к предпринимательству [Могильчак, 2015], для нас важно, что они также являются полем возможной манифестации агентности.

Ключевые характеристики личности предпринимателя, которые можно интерпретировать как признаки агентности, представлены в табл. 1.

Таблица 1. Личностные характеристики предпринимателя и агентность

№	Характеристика	Теория агентности
1	Самотивированность и целеустремленность	Способность самостоятельно принимать решение, исходя из личных побуждений, а не вследствие внешнего стимула [Smith, Ulvik, 2017]. Целеустремленность [Bandura, 1977; Carver, Scheier, 1981; Kanfer, Frese, Johnson, 2017; Heckhausen, 1991]. Наличие собственного намерения [Giddens, 1984]
2	Креативность, способность и желание создавать и применять новое	Креативность [Сорокин, 2022; Kanfer, Frese, Johnson, 2017]. Внедрение инноваций на основе уже существующих правил и механизмов контроля их исполнения [Dikilitas, Mumford, 2019]
3	Устойчивость к неопределенности, способность действовать в условиях дефицита информации, необходимой для принятия решений, или в условиях множественности вариантов развития ситуации	Толерантность к неопределенности [Chatterjee, Das, 2015], способность ориентироваться в ситуации неопределенности [Khusainova et al., 2018]
4	Готовность к риску, в том числе готовность чего-либо лишиться	Склонность к риску [Chatterjee, Das, 2015]
5	Проактивность, нацеленность на изменение себя и окружающего мира	Способность совершать действия, выходящие за пределы ожиданий со стороны среды [Сорокин, Зыкова, 2021]. Стремление к изменению текущих обстоятельств или созданию но-



№	Характеристика	Теория агентности
		вых в будущем при наличии определенного уровня контроля со стороны актора [Сорокин, 2022]. Способность вызывать изменения в окружающем мире, которые могут быть идентифицированы на основании внешних критериев [Sen, 1999]. Намеренное влияние на свое функционирование и жизненные обстоятельства [Bandura, 2006]. Спротивление негативному воздействию среды, проактивное создание новых структур [Сорокин, Фруммин, 2022]
6	Ориентация на поиск и решение проблем, а не на их избегание	Стремление преодолевать вызовы и препятствия [Cooper, Lu, 2019; Murnieks, Klotz, Shepherd, 2019]

Если выпускники программ обучения предпринимательству признают указанные личностные характеристики в качестве ключевых для описания предпринимателя, в том числе для описания себя как предпринимателя с учетом собственного предпринимательского опыта, полученного за пределами вуза, мы сможем сделать вывод, что их образ предпринимательской деятельности соответствует критериям агентности и что с высокой степенью вероятности в дальнейшей деятельности они будут стремиться этому образу следовать — а значит, реализовывать себя как агентные акторы. Учитывая опыт респондентов в обучении предпринимательству в вузе, можно предполагать его возможный вклад в формирование соответствующих представлений, установок и моделей поведения, однако настоящее исследование не претендует на выявление причинно-следственных связей.

Эмпирически подтвердить применимость теоретического конструкта агентности в обучении предпринимательству важно для практики образования: этот конструкт в дальнейшем можно операционализировать в индикаторы успешности обучения. При этом кроме оценки представленности у обучающихся необходимых когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных компетенций, в том числе в виде отдельных навыков, а также соответствующих теоретическому конструкту представлений и установок, необходимо установить, нацелена ли их деятельность на создание новой экономической институции (структуры) в виде компании и есть ли успехи в достижении этой цели.

## 2. Методология исследования и описание данных

### 2.1. Выборка

Эмпирические данные получены в ходе исследования, проведенного в 2021 г. Институтом образования НИУ ВШЭ. В работе используются материалы интервью студентов и выпускников российских вузов, имеющих как опыт обучения технологическому предпринимательству, так и собственный успешный предприниматель-

ский опыт. Респонденты обучались предпринимательству либо в рамках основного образовательного трека (формальный сектор высшего образования), либо в формате дополнительного образования (неформальный сектор). Фокус на обучении именно технологическому предпринимательству обусловлен тем, что этот вид студенческого предпринимательства в последние несколько лет стимулируется в России государством, в частности в рамках проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» и через грантовые и образовательные программы государственных институтов развития, таких как Фонд содействия инновациям, ФИОП «Роснано» и Фонд «Сколково». Как следствие, программ, направленных на подготовку студентов-технопредпринимателей, достаточно много и уже есть возможность отследить так называемые отложенные результаты в виде реализованных предпринимательских проектов выпускников этих программ.

Под формальным предпринимательским обучением имеются в виду образовательные программы, встроенные в основную образовательную программу вуза. Для участия в исследовании выбраны университеты, имеющие, по мнению экспертов, успешный и разнообразный опыт реализации программ и курсов, направленных на обучение технологическому предпринимательству и реализуемых в проектном формате: Московский физико-технический институт (МФТИ), Томский политехнический университет (ТПУ), Новосибирский государственный университет экономики и управления (НГУЭУ), Новосибирский государственный университет (НГУ), Иркутский национальный исследовательский технический университет (ИРНИТУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Под неформальным обучением понимались образовательные программы, которые реализуются за пределами основных образовательных программ вузов, в частности в бизнес-инкубаторах при вузах. Критериями отбора образовательно-акселерационных программ в области предпринимательства в неформальном секторе были, во-первых, положительные экспертные отзывы от ключевых федеральных институтов развития и экспертных центров, а во-вторых, предусмотренная программой реализация студентами собственных предпринимательских проектов. Подавляющее большинство образовательных программ неформального сектора имеют устойчивые институциональные связи с вузами, например вузы участвуют в программе как партнеры. Неформальный сектор представлен следующими организациями: Группа компаний «ТехноСпарк», Открытый университет «Сколково» (структурное подразделение Фонда «Сколково»), бизнес-акселератор Тюменского государственного университета (ТюмГУ), бизнес-инкубатор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Респонденты для интервью отбирались по рекомендациям экспертов, непосредственно работавших с ними: организаторов и ключевых преподавателей образовательно-акселерационных программ, которые не только наблюдали за студентами в процессе обучения, но и могли оценить их дальнейшие предпринимательские успехи. При отборе кандидатов для интервью экспертов просили рекомендовать выпускников, которые продолжили работу с предпринимательским проектом, создали компании, привлекли инвестиции или гранты на реализацию своего проекта. Итоговую выборку составили 88 респондентов: 64 человека из формального сектора обучения, 24 — из неформального.

Специфика данной выборки состоит в том, что мы работали с когортой выпускников образовательно-акселерационных программ, которые сразу по нескольким параметрам соответствуют агентной модели поведения: они самостоятельно выбрали обучение предпринимательству (все курсы были необязательными к прохождению), они окончили выбранную программу обучения (что не было критично для их общей образовательной траектории), они добровольно продолжили заниматься предпринимательством после окончания программ, создавая компании, привлекая инвестиции в свои проекты.

## 2.2. Методология исследования

Проведено качественное исследование с использованием полуструктурированных интервью. Для анализа представлений студентов о личностных и деятельностных характеристиках предпринимателей в гайд интервью включены следующие вопросы.

*1. Скажите, считаете ли вы себя предпринимателем? На ваш взгляд, что делает вас предпринимателем? Какие ваши черты, действия делают вас предпринимателем, что отличает вас от людей, которые предпринимателями не являются?*

*2. Какие ваши качества (установки, навыки, личностные черты) позволили вам стать предпринимателем или как минимум предприимчивым человеком, если вы не считаете себя предпринимателем в полном смысле слова? Можно ли научиться этим качествам или же эти качества врожденные?*

*3. Как вы считаете, изменились ли ваше поведение, ваши жизненные установки после прохождения обучения предпринимательству? Если да, то приведите, пожалуйста, конкретные примеры. Какие самые сильные перемены вы бы отметили — положительные и отрицательные?*

*4. Каковы ваши самые смелые амбиции как предпринимателя?*

*5. Есть ли предприниматели, чьи истории вас вдохновляли или вдохновляют? Можете назвать несколько примеров? Почему они вас вдохновили? И наоборот, чьи истории вам кажутся анти-примерами и почему?*

*б. Как вы считаете, изменились ли ваше поведение, ваши жизненные установки после того, как вы попробовали себя непосредственно в практике предпринимательства, то есть остав-  
ляя за скобками опыт обучения?*

Для обработки результатов интервью использовалось тематическое кодирование. Работа с текстами проводилась в два этапа. На первом этапе мы изучили полные транскрипты каждого интервью для понимания целостного смысла высказываний респондентов и дальнейшей деконтекстуализации, т.е. разбиения текста на смысловые единицы — на совокупности предложений или абзацев, содержащих информацию, которая относится к тем или иным аспектам деятельностных и личностных характеристик предпринимателей. На втором этапе выполнялось кодирование смысловых единиц по категориям, которые определялись на основании обзора литературы. Кодирование производилось с помощью «заметок на полях» [Strauss, Corbin, 1990].

При представлении результатов основные коды, значимые для ответа на исследовательские вопросы, проиллюстрированы цитатами из интервью. В качестве гипотезы применительно к каждой характеристике представлены возможные индикаторы проявления агентности, специфичные для предпринимательского обучения.

### 2.3. Ограничения исследования

Первое ограничение состоит в том, что исследование проведено на выборке респондентов из организаций, имеющих репутацию успешных с точки зрения обучения предпринимательству, в первую очередь технологическому, и имеющих существенный опыт такого обучения. Поэтому оно не претендует на репрезентативность по отношению ко всему пространству инициатив и программ обучения предпринимательству, реализуемых в системе высшего образования в России. Данная выборка является репрезентативной в первую очередь с точки зрения именно передового российского опыта в области обучения технологическому предпринимательству и представляет наиболее успешные и авторитетные практики такого обучения.

Второе ограничение стало очевидным в ходе интервью: оказалось, что рекомендаций, предоставленных экспертами для формирования выборки, недостаточно для объективной оценки предпринимательской успешности выпускников программ обучения предпринимательству. Часть респондентов, которых эксперты признали состоявшимися предпринимателями, себя таковыми не считают. Соответственно, на следующих этапах исследования необходимо получить данные о предпринимательском опыте выпускников из дополнительных источников: сведения о регистрации ими компаний и оборотах этих компаний, информацию о

получении ими инвестиций и/или грантов из соответствующих регионов и баз данных, официальные подтверждения выхода в финальные этапы предпринимательских конкурсов и проч.

**3. Результаты** В табл. 2 приведены цитаты из интервью, свидетельствующие о том, что респонденты выделяют среди личностных характеристик предпринимателя черты, которые могут быть отнесены к агентным. Цифры в скобках — номера интервью.

Таблица 2. Личностные характеристики предпринимателей, выделенные на основе обзора литературы и присутствующие в высказываниях респондентов

№	Характеристика	Цитаты из интервью
1	Самотивированность и целеустремленность	<p>Человек видит всегда цель какую-то, знает, чего хочет, и больше человеку ничего не надо, просто иди к ней — и все (51, НГУ).</p> <p>Вижу цель, не вижу преград, самое главное — нужно поставить эту цель и к ней идти (42, ТПУ).</p> <p>Интерес, заинтересованность, мотивация, желание, желание что-то сделать, что-то создать, желание построить что-то, желание помочь людям, сделать жизнь людей лучше, обогатить, создать что-то полезное (68, МФТИ)</p>
2	Креативность, способность и желание создавать и применять новое	<p><b>Креативность</b></p> <p>Я думаю, какое-то нестандартное решение задач, нестандартное решение каких-то рабочих вопросов. Все-таки предприниматели &lt;...&gt; мыслят совершенно не так, как обычные люди, они как-то вне шаблонов существуют (1, МФТИ).</p> <p>По крайней мере большая какая-то креативность, подход. Потому что приходится решать какие-то новые задачи, которые еще в принципе не решены, нет каких-то уже понятных решений, известных решений, которые использовать и сделать по определенному алгоритму (81, МФТИ)</p> <p><b>Создает и применяет новое</b></p> <p>Предпринимательство вообще чем от бизнеса отличается &lt;...&gt; Бизнес — это, условно говоря, просто перепродажа по более выгодной цене и формирование какой-то бизнес-модели. А предпринимательство — это ты что-то новое вносишь. Ты создаешь какую-то новую систему или элемент какой-то новый в системе, которого до этого не было (51, МФТИ).</p> <p>Предприниматель — человек, который создает новый продукт, придумывает его и строит новые бизнес-процессы (69, МФТИ).</p> <p>Смысл предпринимателя, который делает какой-то новый бизнес, — в том, что он делает что-то новое, что никто не знает (57, МФТИ).</p> <p>Предприниматель — человек, который создает новый продукт, придумывает его и строит новые бизнес-процессы, а бизнесмен — человек, который берет уже существующие бизнес-процессы и адаптирует их (69, МФТИ).</p> <p>Предприниматель сейчас, в нынешнее время, — это человек, который привносит в этот мир что-то новое, не то что копирует что-то или пытается переделать &lt;...&gt; Мне кажется, это тот, кто создает что-то новое, какие-то новые идеи, какие-то новые взгляды (74, НГУЭУ).</p> <p>Предпринимательство — это... лично для меня, если абстрактно говорить, то это привнесение чего-то в принципе нового для рынка. То есть это что-то такое, что ты разрабатываешь с нуля, и это в любом случае имеет новизну (21, МФТИ).</p>

№	Характеристика	Цитаты из интервью
		Мне кажется, что по складу мышления я ближе к предпринимателю. Потому что мне нравится, во-первых, все время новое что-то, мне нравится менять какие-то вещи, мне нравится задумываться об этих изменениях и пытаться вносить какую-то свою лепту в это (51, МФТИ)
3	Устойчивость к неопределенности, способность действовать в условиях дефицита информации, необходимой для принятия решений, или в условиях множественности вариантов развития ситуации	Что отличает [предпринимателя]? Толерантность к неопределенности. Она у меня повыше, то есть я могу в состоянии полного хаоса сориентироваться и сказать, что делать (19, МФТИ). Скилл предпринимательства по факту — это, на мой взгляд, умение работать с неопределенностью (19, МФТИ)
4	Готовность к риску, в том числе готовность чего-либо лишиться или взять на себя ответственность за свои действия и действия других людей	Я думаю, в первую очередь предпринимателя от условного менеджера проекта отличает то, какую степень ответственности он на себя берет. Предприниматель берет на себя чаще всего все риски, зачастую не только денежные, но и риски репутации (12, «ТехноСпарк»). Принципиально в предпринимательстве не юридический статус, а, наверное, статус риска, когда человек рискует собственными средствами. Вот это, наверное, делает его предпринимателем, когда он чувствует ответственность и риск именно за свои собственные средства (56, МФТИ). Для меня предприниматель в строгом значении слова — человек, который умеет управлять своими рисками, своими ресурсами и рисками, временем и т.д. (32, МФТИ)
5	Проактивность, нацеленность на изменение себя и окружающего мира	<b>Вызывает изменения в себе и в окружающем мире</b> Мне нравится менять какие-то вещи, мне нравится задумываться об этих изменениях и пытаться вносить какую-то свою лепту в это (51, МФТИ). Предприниматель по определению — это тот человек, которого что-то не устраивает, и он делает специально ряд действий, чтобы это поменять, не адаптироваться, а поменять (57, МФТИ). Предприниматель в первую очередь тот человек, который как-то меняет мир в лучшую сторону своими изобретениями и их внедрением (59, МФТИ)
6	Ориентация на поиск и решение проблем, а не на их избегание	Ориентированность на решение проблем является одной из самых главных черт предпринимателя (18, «Сколково»). Ты видишь проблему какую-то, ты не можешь с ней смириться, и ты предпринимаешь какие-то действия для того, чтобы ее решать. Вот это, мне кажется, основная суть предпринимательства (18, «Сколково»). Предприниматель заключается в том, что он предпринимает какие-то решения. Тот человек, который делает, который ищет не проблемы, а как выходить из них (27, ТПУ).

Описывая проактивность предпринимателей, их агентное стремление к изменению текущих обстоятельств или созданию новых [Сорокин, 2022], респонденты связывают эти свойства с устремленностью в будущее и умением видеть возможности и ресурсы для изменений. В некоторых суждениях проводится явная параллель между предпринимательской деятельностью и проактивным действием, направленным на изменение себя и внешних обстоятельств. От бизнесмена, по мнению респондентов, предприниматель отличается стремлением вносить изменения, а не адаптировать-

ся к тому, что есть. Так как именно самостоятельность в планировании и совершении трансформирующего предпринимательского действия и также направленность его во внешний мир делают действие подлинно агентным [Сорокин, Фрумин, 2022; Bandura, 2006; Sen, 1999], мы предлагаем следующую формулировку индикатора, применимого в обучении предпринимательству: «ориентирован на изменение существующих или создание новых экономических структур или возможностей для себя и других людей за счет собственного предпринимательского действия».

Целеустремленность респонденты считают одним из главных качеств предпринимателя. Способность ставить собственные цели, готовность к ним последовательно идти, не боясь преград и препятствий, обеспечивают предпринимателю ту самую деятельностную автономию и способность совершать трансформирующее действие, которые необходимы как в условиях свободного выбора, так и при наличии внешнего давления или неопределенности [Giddens, 1984; Smith, Ulvik, 2017]. В качестве соответствующего индикатора агентности для предпринимательского обучения предлагается следующий: «имеет устойчивую внутреннюю мотивацию к достижению собственных целей за счет предпринимательской деятельности».

Умение создавать и внедрять новое, которое исследователи считают одним из признаков агентности [Сорокин, 2022, Dikilitas, Mumford, 2019], респонденты многократно указывают как ключевое для предпринимателей. Умение мыслить вне шаблонов или привычных алгоритмов отличает, по мнению респондентов, предпринимателя от бизнесмена: бизнесмен копирует уже работающие бизнес-модели и использует уже апробированные инструменты ведения бизнеса, а предприниматель к большинству задач подходит нетривиально, по-своему. Часть респондентов в явном виде противопоставляют предпринимателя бизнесмену: предприниматель создает что-то новое, новую систему или новый элемент в системе, новый продукт, технологию или бизнес-процессы, а бизнесмен берет уже работающую и проверенную модель бизнеса или существующие бизнес-процессы и адаптирует их или перепродает что-либо по выгодной цене. Креативность в этом случае выступает своего рода фундаментом для агентности предпринимателя: именно благодаря ей он может найти новые возможности для роста и выходы из любых ситуаций, не ожидая чьих-то решений или указаний. Под креативностью респонденты часто понимают способность создавать не только новые бизнес-идеи, но и новые технологии. Их внимание к технологическим новшествам понятно: большинство респондентов обучались не классическому, а технологическому предпринимательству и работали над технологическими проектами. Предлагается следующий индикатор сформированной агентности в предпринимательском обучении: «мыслит

творчески, нестандартно; придумывает новые идеи, использует новые технологии, методы и подходы в собственной деятельности, создает новые решения, технологии и продукты».

Поскольку именно высокая волатильность среды и неопределенность будущего становятся ведущими триггерами изменений поведения современного человека в направлении агентности, включая формирование проактивной позиции по отношению к миру, выделение респондентами толерантности к неопределенности и готовности к рискам [Chatterjee, Das, 2015; Khusainova et al., 2018] кажется весьма важным и продуктивным. Риски в данном случае имеются в виду экономические (потеря собственных или внешних средств, провал бизнеса) и репутационные (потеря доверия), а необходимость ими управлять, по мнению респондентов, становится следствием осознанного принятия ответственности за свой бизнес (свое предприятие). Соответствующий индикатор агентности может быть сформулирован так: «принимает решения и действует в условиях высокой неопределенности, дефицита информации, высокой вероятности неудачи».

Отдельного внимания заслуживает частое упоминание респондентами среди наиболее значимых качеств предпринимателя такой характеристики, как умение находить и использовать возможности.

Предприниматель — это тот, кто видит возможности. В этом плане да. Не по тому роду деятельности, которым я занимаюсь сейчас, но чтобы рассмотреть где-то потенциал и прикинуть, как это можно сделать, да, это мозг постоянно так работает (55, МФТИ).

Это человек, который видит возможности (20, «ТехноСпарк»).

Ну, предприниматель — это тот, кто про возможности. Возможности — и мыслит возможностями... Если задать вопрос человеку: что ты делаешь и почему? Кто-то ответит: потому что, если я не сделаю, будет проблема. Кто-то ответит: я делаю, потому что я всегда так делал. Кто-то ответит: я делаю так, чтобы не подвести кого-то еще. Вот предприниматель ответит: я хочу реализовать какую-то возможность. Я думаю, это ключевое различие, все остальные отличия следуют из этого (67, МФТИ).

Я считаю, что предприниматель — это тот человек, который находит возможности и не заставляет себя их находить, он постоянно это делает, вне зависимости, просто такая нацеленность разума на это — искать какие-то новые возможности (82, МФТИ).

Нам не удалось найти работы, раскрывающие возможную взаимосвязь агентности с обнаружением и использованием возможностей, тем не менее данное направление исследований



представляется перспективным, так как продуктивное и трансформирующее действие, особенно на макроуровне, предполагает серьезный анализ набора имеющихся возможностей и ресурсов и выбор среди них наиболее релевантных для достижения целей. В качестве индикатора агентности для предпринимательского обучения предлагается следующий: «находит и использует возможности для реализации своих идей и проектов». Операционализировать этот индикатор могли бы показатели привлечения студентом ресурсов в свой проект в виде инвестиций и грантов («нашел и использовал финансовые возможности»), привлечения наставников и экспертов («нашел и привлек дополнительную внешнюю экспертизу проекта»), прохождения студентом акселерационных программ («использовал возможность ускоренного развития (акселерации) проекта»).

Среди характеристик предпринимателя, которые в явном виде указывают на агентную природу его действий, респонденты многократно упоминали нацеленность на изменение мира (внешней среды) через решение проблем [Cooper, Lu, 2019; Murnieks, Klotz, Shepherd, 2019]. Предпринимателя отличают как умение видеть проблемы во внешнем мире, так и неготовность с ними мириться и ориентированность на их решение посредством собственной деятельности. Предприниматель, говорят респонденты, «ищет не проблемы, а как выходить из них», предприниматели «видят определенную ситуацию вокруг себя, определяют неэффективность, боли и проблемы, на основе этого предлагают решения, продукты и строят на этом свою историю». «Ты видишь проблему и сразу генерируешь решение какое-то», — описывает свой опыт один из респондентов. Если речь идет о технологическом предпринимательстве, то здесь основным способом преодоления проблем становится создание и вывод на рынок новых технологий в виде продуктов, сервисов или услуг. Часть респондентов видят смысл решения проблем в улучшении жизни людей и совершенствовании мира в целом как миссии предпринимателя:

Предприниматель — тот человек, который как-то меняет мир в лучшую сторону своими изобретениями и их внедрением (59, МФТИ).

По-настоящему успешным финансово может быть только проект, который реально улучшает жизнь какой-то прослойки людей (21, МФТИ).

Для меня социальная миссия важнее, чем деньги (8, МФТИ).

По мнению части респондентов, в своем целеполагании предприниматель исходит не из оценки возможного заработка, а из несогласия с имеющимся положением дел и из желания решить

проблемы, возникшие у других людей. Судя по материалам интервью, на формирование такой точки зрения повлиял опыт предпринимательского обучения в университете и опыт работы над собственным проектом.

Стремление улучшить мир и бороться с его несовершенством наравне с желанием заработать и установкой на продолжение семейной династии выделяют в качестве ключевых мотиваторов предпринимательской деятельности авторы ежегодного Мониторинга предпринимательской активности [Богатырева и др., 2022]. В свою очередь, социальную значимость (*social impact*) или ценностное предложение обществу, а именно влияние проекта на решение конкретных социальных проблем, среди которых инклюзивность, охрана окружающей среды, гендерное и социальное равенство, указывают организаторы конкурсов предпринимательских проектов в качестве одного из критериев их оценки [Сорокин, Морозова, Павлюк, Редько, 2022]. Предлагаем следующий индикатор агентности для предпринимательского обучения: «ставит своей целью решение проблем и последовательно добивается этой цели, находя соответствующие ресурсы и инструменты».

#### 4. Дискуссия

Полученные результаты вносят вклад в развитие дискуссии о применимости конструкта агентности для системы образования и в поиск ответов на вызовы деструктуризации и волатильности современного общества [Сорокин, Редько, 2024; Kuzminov, Sorokin, Froumin, 2019; Сорокин, Фрумин, 2022]. В контексте обсуждений роли и содержания обучения предпринимательству [Brush, 2014; Fayolle, Gailly, 2015; Сорокин, Повалко, Вятская, 2020] особенно важно обосновать, в том числе с привлечением эмпирических данных, возможность формирования у студентов в ходе такого обучения проактивной жизненной и профессиональной позиции и готовности взаимодействовать с внешней средой посредством трансформирующего действия — через собственный предпринимательский проект. Исследование агентности в приложении к предпринимательскому обучению существенно расширяет текущую рамку понимания данного конструкта, который осмысливается зарубежными авторами преимущественно в контексте проблем экономического и социального неравенства, расовой или иной дискриминации, а также других препятствий к достижению успешности и благополучия в современном мире [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2021]. Агентность в их понимании — это способность преодолевать ограничения или барьеры, которые общество, политика, культура, экономика ставят на пути человека или социальной группы к самореализации. Российские же авторы [Kuzminov, Sorokin, Froumin, 2019] при изучении агентности фокусируются в первую очередь на развитии внутреннего потенциала человека и

конструктивном использовании доступных ему внешних возможностей для созидательного действия, направленного на улучшение не только своего положения, но и положения других людей, социальных групп, своей страны и мира в целом. Рассмотрение агентности через призму запуска предпринимательского проекта или создания компании и, соответственно, новых рабочих мест, технологий, сервисов для общества [Сорокин, Редько, 2024] также выводит на первый план созидательные, а не только «преодолевающие», и социально значимые аспекты агентности. В таком случае запуск предпринимательского проекта или создание компании студентом или выпускником можно считать ценным результатом предпринимательского обучения, не отрицая при этом значимости традиционного для программ и курсов по предпринимательству образовательного результата в виде формирования предпринимательских компетенций [Shao et al., 2020] или соответствующего опыта профессиональной деятельности.

Попытка выделить индикаторы проявления агентности в образовательном поле представляет собой продолжение дискуссии о способах операционализации этого теоретического конструкта применительно к разным областям знаний и сферам деятельности, в том числе через «распаковку» этого конструкта в систему образовательных результатов и образовательных практик [Сорокин, Редько, 2024]. Теоретически выделяемые в разных областях знаний индикаторы агентности имеют дискуссионный характер. В обучении предпринимательству в силу агентной природы самого предпринимательства поиск таких индикаторов может быть существенно более эффективным за счет имеющихся наработок в области методик измерения предпринимательского потенциала [Моросанова, Бондаренко, 2015; Корнилова, 2015; Трушевская, Логун, 2018].

Что касается практической значимости данного исследования, выделение и эмпирическое обоснование индикаторов агентности в предпринимательском обучении дает возможность аргументированно оценивать эффективность образовательных программ и отдельных практик в составе этих программ с точки зрения формирования у студентов способности к самостоятельному трансформирующему действию и, соответственно, развития их потенциала предпринимать [Сорокин, Зыкова, 2021]. Таким образом, кроме оценки приобретенных знаний о правилах и инструментах предпринимательской деятельности (распространенная форма оценки освоения курса по предпринимательству в виде экзамена на знание «теории» предпринимательства) или экспертной оценки успешности выполнения предпринимательского проекта (итоговая защита студентом своего учебного проекта перед экспертным жюри) мы можем дополнительно отследить изменение предпринимательского потенциала студента, произошедшее

за счет обучения предпринимательству. Поскольку большинство программ обучения предпринимательству в вузах включает целый спектр практик и форматов работы со студентами, следующим шагом в совершенствовании как теории, так и практики обучения должно стать понимание того, какие из практик и форматов и в какой степени обеспечивают формирование агентности в процессе обучения.

**5. Выводы** В рамках исследования получено эмпирическое подтверждение возможности использовать теоретический конструкт «агентность» для анализа предпринимательского обучения в вузах. На материале интервью показано, что выпускники программ по предпринимательству, имеющие за плечами собственный опыт предпринимательской деятельности, полученный после вуза, выделяют в качестве ключевых те характеристики предпринимателя, которые включены нами в теоретическую модель агентности на основании обзора литературы: ориентированность на изменение окружающей реальности и решение проблем, целеустремленность и проактивность, толерантность к риску, открытость к созданию и использованию нового. Тем самым подтверждена актуальность концепции агентности для понимания и анализа результативности обучения предпринимательству, а также возможность формирования индикаторов проявления агентности у обучающихся [Сорокин, Редько, 2024].

В качестве индикаторов агентности, формируемой через обучение предпринимательству, предлагаются следующие характеристики: имеет устойчивую внутреннюю мотивацию к достижению собственных целей; ориентирован на поиск и решение проблем; мыслит творчески (нестандартно), придумывает и использует новые идеи, подходы, методы и технологии; ориентирован на изменение себя и внешней среды, а также на трансформацию имеющихся или создание новых социально-экономических структур (компаний, рынков); готов нести ответственность за свою деятельность; видит и использует возможности для реализации своих идей и проектов.

На основании результатов исследования мы предлагаем следующий критерий для оценки результативности программ обучения предпринимательству: если у студента в результате обучения возникло понимание того, что для ведения предпринимательской деятельности нужны агентные качества и агентное поведение, если он осознает и ведет себя как носитель таких качеств (например, умеет ставить собственные цели и достигать их, проявляет самомотивацию и проактивность, принимает на себя ответственность за свои решения), то это значит, что обучение было успешным и у студента сформирован потенциал и ключевые компетенции, необходимые для предпринимательской деятельности.

Важность указанных личностных и деятельностных характеристик для успеха предпринимателей признают не только исследователи в сфере предпринимательского обучения [Рубин, 2021; Сорокин, Повалко, Черненко, 2020], но и профессиональное предпринимательское сообщество. При разработке национального профессионального стандарта «Предприниматель» Совет по профессиональным квалификациям финансового рынка особое внимание уделил самостоятельности и ответственности как необходимым условиям реализации предпринимательской деятельности<sup>4</sup>. Способность к самоорганизации и самомотивации, умение привлекать ресурсы и управлять рисками указаны в качестве необходимых условий выполнения предпринимателем трудовых функций. Тем самым необходимость наличия агентных качеств у предпринимателя зафиксирована уже на уровне общепризнанного стандарта профессиональной деятельности.

В сфере образования организаторы наиболее масштабных инициатив в России, таких как Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства», переносят фокус внимания с предпринимательских компетенций и потенциала студентов на так называемые продуктовые результаты обучения — на стартапы, которые должны создавать студенты<sup>5</sup>. Соответственно в качестве индикаторов успешности обучения фиксируются инвестиции, привлеченные в эти компании, высокие экспертные оценки студенческих проектов, в том числе победы в разного рода предпринимательских конкурсах. Может показаться, что такие критерии оценивания снижают значимость теории агентности, ставящей во главу угла потенциал самостоятельного и целенаправленного действия как результат предпринимательского обучения. Однако наличие отчуждаемого результата обучения студента в виде стартапа как новой структуры, которая может быть оценена инвесторами и экспертами, возвращает нас к фундаментальным представлениям об агентности [Sen, 1999] как способности трансформировать или создавать новые структуры и обозначает поле для новых исследований в области предпринимательского обучения.

### **Благодарности**

Статья подготовлена в рамках стратегического проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире» по программе развития НИУ ВШЭ как участника программы Министерства образования и науки РФ «Приоритет-2030».

Автор выражает благодарность коллективу Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института

<sup>4</sup> <https://asprof.ru/prof-standarts/reestr-razrabatyvaemyh-ps/ps-predprinimatel>

<sup>5</sup> [https://minobrnauki.gov.ru/platform\\_utp/](https://minobrnauki.gov.ru/platform_utp/)

образования НИУ ВШЭ и лично П.С. Сорокину, Ю.Н. Корешниковой, Ю.А. Вятской, С.Е. Черненко, а также научному сотруднику Международной лаборатории оценки практик и инноваций в образовании Института образования НИУ ВШЭ А.В. Капуза за ценные консультации.

## Литература

1. Богатырева К.А., Верховская О.Р., Дорохина М.В., Ласковая А.К., Шмелева Э.В. (2022) *Глобальный мониторинг предпринимательства. Россия, 2021/2022. Национальный отчет*. Доступно по ссылке: [https://gsom.spbu.ru/images/1/1/otchet\\_2022\\_final\\_1.pdf](https://gsom.spbu.ru/images/1/1/otchet_2022_final_1.pdf) (дата обращения 20.12.2023).
2. Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. (2022) Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 75–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>
3. Добрякова М.С., Фруммин И.Д. (ред.) (2020) *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
4. Корнилова Т. (2015) Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*, т. 8, № 40. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.553>
5. Красавин Е.М. (2012) Ресурсно-мотивационный портрет и типология потенциальных предпринимателей. *Вестник экономики, права и социологии*, № 3, сс. 41–46.
6. Могильчак Е.Л. (2015) Факторы, определяющие отношение студентов к предпринимательской деятельности. *Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки*, № 2 (140), сс. 118–127.
7. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. (2015) *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-Центр.
8. Мухачева А.В. (2017) Мотивационная типология российского предпринимательства. *Известия ДВФУ, Экономика и управление*, № 3, сс. 79–90. <https://dx.doi.org/10.24866/2311-2271/2017-3/79-90>
9. Поздняков В.П. (2007) Феноменология предпринимательства: синтез экономического и психологического аспекта. *Психология предпринимательства* (ред. Д.Я. Райгородский), Самара: Бахрах-М, сс. 3–15.
10. Рошин С.К. (2007) Социально-психологические особенности творческого предпринимательства (на примере деятельности некоторых фирм). *Психология предпринимательства* (ред. Д.Я. Райгородский), Самара: Бахрах-М, сс. 674–680.
11. Рубин Ю.Б. (2021) Разработка профессионального стандарта предпринимателя как условие повышения эффективности вовлечения молодежи в предпринимательство. *Современная конкуренция*, т. 15, № 1, сс. 45–61. <https://doi.org/10.37791/2687-0657-2021-15-1-45-61>
12. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
13. Сорокин П.С. (ред.) (2022) *Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека. Т. 2. Самостоятельность и проактивное поведение*. М.: НИУ ВШЭ.
14. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) Трансформирующая агентность как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические*

- и социальные перемены, № 5, сс. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
15. Сорокин П.С., Морозова Е.В. Павлюк Д., Редько Т.Д. (2022) Как оценивать студенческие предпринимательские проекты? Мировой опыт и рекомендации для российской практики. *Высшее образование в России*, т. 31, № 11, сс. 122–140. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-11-122-14>
  16. Сорокин П.С., Редько Т.Д. (2024) *Современные исследования вопросов агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок* (в печати).
  17. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
  18. Сорокин П.С., Черненко С.Е., Повалко А.Б. (2020) *Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами?* М.: НИУ ВШЭ.
  19. Трушевская А.А., Логун К.А. (2018) Факторная модель и типология инновационного поведения молодых предпринимателей. *Проблемы современной экономики*, № 2, сс. 151–156.
  20. Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. et al. (2019) Student Agency at the Cruc: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 56, January, pp. 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
  21. Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge, UK; New York, NY: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/S09781139087315>
  22. Bajaj M. (2009) “I Have Big Things Planned for My Future”: The Limits and Possibilities of Transformative Agency in Zambian Schools. *Compare*, vol. 39, no 4, pp. 551–568. <https://doi.org/10.1080/03057920701844503>
  23. Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
  24. Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
  25. Bonney L., Davis-Sramek B., Cadotte E. (2016) “Thinking” about Business Markets: A Cognitive Assessment of Market Awareness. *Journal of Business Research*, vol. 69, no 8, pp. 2641–2648. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.153>
  26. Brush C.G. (2014) Exploring the Concept of an Entrepreneurship Education Ecosystem. *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century* (eds S. Hoskinson, D.F. Kuratko), Bingley: Emerald Group, pp. 25–40. <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024000>
  27. Carver C.S., Scheier M.F. (1981) *Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior*. New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2_7)
  28. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2021) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals’ Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, no 3, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
  29. Chatterjee N., Das N. (2015) Key Psychological Factors as Predictors of Entrepreneurial Success: A Conceptual Framework. *Academy of Entrepreneurship Journal*, vol. 21, no 1, pp. 105–117.
  30. Cooper C.L., Lu L. (2019) Excessive Availability for Work: Good or Bad? Charting Underlying Motivations and Searching for Game-Changers. *Human Resource*

- Management Review*, vol. 29, no 4, Article no 100682. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.01.003>
31. Dikilitaş K., Mumford S.E. (2019) Teacher Autonomy Development through Reading Teacher Research: Agency, Motivation and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 13, no 3, pp. 253–266. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1442471>
  32. Fayolle A., Gailly B. (2015) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitude and Intention: Hysteresis or Persistence. *Journal of Small Business Management*, vol. 53, no 1, pp. 75–93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
  33. Filion L. (2004) Operators and Missionaries: Differences in the Entrepreneurial and Managerial Systems of Two Types of Entrepreneurs. *Entrepreneurship and Small Business*, vol. 1, no 1/2, pp. 35–55. <http://dx.doi.org/10.1504/IJESB.2004.005376>
  34. Frese M., Gielnik M. (2014) The Psychology of Entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 1, no 1, pp. 413–438. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>
  35. Fritsch M., Rusakova A. (2010) *Entrepreneurship and Cultural Creativity. Jena Economic Research Papers no 2010,001*. Jena: Friedrich Schiller University.
  36. Gibcus P., de Kok J., Snijders J., Smit L., van der Linden B. (2012) *Effects and Impact of Entrepreneurship Programmes in Higher Education*. Brussels: The European Commission.
  37. Giddens A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structure*. Berkeley, CA: University of California.
  38. Giddens A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
  39. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, vol. 29, no 2, pp. 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
  40. Hardy C., Maguire S. (2017) Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, C. Oliver, T.B. Lawrence, R.E. Meyer), Los Angeles; London: Sage, vol. 2, pp. 261–280. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n11>
  41. Heckhausen H. (1991) *Motivation and Action*. Berlin; Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
  42. Honig B. (2004) Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency Based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, no 3, pp. 258–273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>
  43. Kanfer R., Frese M., Johnson R.E. (2017) Motivation Related to Work: A Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, vol. 102, no 3, pp. 338–355. <https://doi.org/10.1037/apl0000133>
  44. Khusainova R., de Jong A., Lee N., Marshall G.W., Rudd J.M. (2018) (Re)Defining Salesperson Motivation: Current Status, Main Challenges, and Research Directions. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, vol. 38, no 1, pp. 2–29. <https://doi.org/10.1080/08853134.2017.1415761>
  45. Krupets Y., Epanova Y. (2021) Developing Craft Business in Russia: Capitals Tactics of Young Cultural Entrepreneurs. *Cultural Trends*, vol. 32, no 1, pp. 20–34. <https://doi.org/10.1080/09548963.2021.1996203>
  46. Kuratko D. F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, iss. 5, pp. 577–597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
  47. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41. <http://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>



48. Lautamo T., Paltamaa J., Moilanen J., Malinen K. (2021) Psychometric Properties of the Assessment Tool for Perceived Agency (ATPA-22) — Utility for the Rehabilitation of Young Adults Not in Education, Employment or Training (NEETs). *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, vol. 28, no 2, pp. 97–109. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1782983>
49. Lazear E. (2005) Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, vol. 23, no 4, pp. 649–680. <https://doi.org/10.1086/491605>
50. Leunbach D. (2021) Entrepreneurship as a Family Resemblance Concept: A Wittgensteinian Approach to the Problem of Defining Entrepreneurship. *Scandinavian Journal of Management*, vol. 37, iss. 1, Article no 101141. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2021.101141>
51. Liu H., Kulturel-Konak S., Konak A. (2021) Key Elements and Their Roles in Entrepreneurship Education Ecosystem: Comparative Review and Suggestions for Sustainability. *Sustainability*, vol. 13, no 19, Article no 10648. <https://doi.org/10.3390/su131910648>
52. Luca M., Cazan A., Tomulescu D. (2013) Entrepreneurial Personality in Higher Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no 84, pp. 1045–1049. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.696>
53. Martin B.C., McNally J.J., Kay M.J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes. *Journal of Business Venturing*, vol. 28, no 2, pp. 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
54. Murnieks C., Klotz A., Shepherd D. (2019) Entrepreneurial Motivation: A Review of the Literature and Agenda for Future Research. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 41, no 2, pp. 115–143. <https://doi.org/10.1002/job.2374>
55. Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., Walmsley A. (2017) The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 16, no 2, pp. 277–299. <https://doi.org/10.5465/aml.2015.0026>
56. O'Connor A., Cherry N., Buckley P. (2007) Defining Entrepreneurship as a “Domain of Practice”: Implications for Theory and Research for Policy and Education. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 4, no 5, pp. 654–678. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2007.014395>
57. Ramoglou S., Gartner W., Tsang E. (2020) Who Is an Entrepreneur? Is Still the Wrong Question. *Journal of Business Venturing Insights*, vol. 13, no 1, Article no e00168. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2020.e00168>
58. Reeves P., Menold J., Follmer D. (2015) Comparison of Faculty and Student Definition of Entrepreneurship. *The Journal of Engineering Entrepreneurship*, vol. 6, no 2, pp. 25–43. <https://doi.org/10.7814/jeenv6n2p2>
59. Sansone G., Battaglia D., Landoni P., Paolucci E. (2021) Academic Spinoffs: The Role of Entrepreneurship Education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 17, iss. 1, pp. 369–399. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-019-00601-9>
60. Sen A.K. (1999) *Development as Freedom*. New York, NY: Knopf.
61. Shahid M., Williams C., Martinex A. (2020) Beyond the Formal/Informal Enterprise Dualism: Explaining the Level of (In)Formality of Entrepreneurs. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, vol. 21, no 3, pp. 191–205. <https://doi.org/10.1177/1465750319896928>
62. Shao Q.G., Liou J.H., Weng S.S., Su P. (2020) Constructing an Entrepreneurship Project Evaluation System Using a Hybrid Model. *Journal of Business Economics and Management*, vol. 21, no 5, pp. 1329–1349. <https://doi.org/10.3846/jbem.2020.13165>
63. Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>

64. Sorokin P., Froumin I., Chernenko S. (2022) Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings (Research in the Sociology of Organizations, vol. 82)* (eds R.N. Eberhart, M. Lounsbury, H.E. Aldrich), Emerald Publishing, pp. 161–215. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000082008>
65. Sorokin P., Povalko A., Vyatskaya Y. (2021) Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. *Foresight and STI Governance*, vol. 15, no 4, pp. 22–31. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.4.22.31>
66. Strauss A., Corbin J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
67. Tittel A., Terzidis O. (2020) Entrepreneurial Competences Revised: Developing a Consolidated and Categorized List of Entrepreneurial Competences. *Entrepreneurship Education*, vol. 3, no 1, pp. 1–35. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
68. Tiwari P., Bhat A., Tikora J. (2017) An Empirical Analysis of the Factors Affecting Social Entrepreneurial Intentions. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, vol. 7, Article no 9. <https://doi.org/10.1186/s40497-017-0067-1>
69. Valerio A., Parton B., Robb A. (2014) *Entrepreneurial Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0202-7>

## References

- Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N. et al. (2019) Student Agency at the Cruc: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 56, January, pp. 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
- Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge, UK; New York, NY: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Bajaj M. (2009) “I Have Big Things Planned for My Future”: The Limits and Possibilities of Transformative Agency in Zambian Schools. *Compare*, vol. 39, no 4, pp. 551–568. <https://doi.org/10.1080/03057920701844503>
- Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bogatyрева K.A., Verkhovskaya O.R., Dorokhina M.V., Laskovaya A.K., Shmeleva E.V. (2022) *Global'ny monitoring predprinimatel'stva. Rossiya, 2021/2022. Natsional'ny otchyot* [Global Entrepreneurship Monitor, Russia, 2021/2022. National Report]. Available at: [https://gsom.spbu.ru/images/1/1/otchet\\_2022\\_final\\_1.pdf](https://gsom.spbu.ru/images/1/1/otchet_2022_final_1.pdf) (accessed 20 December 2023).
- Bonney L., Davis-Sramek B., Cadotte E. (2016) “Thinking” about Business Markets: A Cognitive Assessment of Market Awareness. *Journal of Business Research*, vol. 69, no 8, pp. 2641–2648. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.153>
- Brush C.G. (2014) Exploring the Concept of an Entrepreneurship Education Ecosystem. *Innovative Pathways for University Entrepreneurship in the 21st Century* (eds S. Hoskinson, D.F. Kuratko), Bingley: Emerald Group, pp. 25–40. <https://doi.org/10.1108/S1048-473620140000024000>
- Carver C.S., Scheier M.F. (1981) *Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior*. New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5887-2_7)
- Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2021) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individu-

- als' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, no 3, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Chatterjee N., Das N. (2015) Key Psychological Factors as Predictors of Entrepreneurial Success: A Conceptual Framework. *Academy of Entrepreneurship Journal*, vol. 21, no 1, pp. 105–117.
- Cooper C.L., Lu L. (2019) Excessive Availability for Work: Good or Bad? Charting Underlying Motivations and Searching for Game-Changers. *Human Resource Management Review*, vol. 29, no 4, Article no 100682. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.01.003>
- Dikilitaş K., Mumford S.E. (2019) Teacher Autonomy Development through Reading Teacher Research: Agency, Motivation and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 13, no 3, pp. 253–266. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1442471>
- Dobryakova M.S., Froumin I.D. (2020) *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
- Fayolle A., Gailly B. (2015) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitude and Intention: Hysteresis or Persistence. *Journal of Small Business Management*, vol. 53, no 1, pp. 75–93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Filion L. (2004) Operators and Visionaries: Differences in the Entrepreneurial and Managerial Systems of Two Types of Entrepreneurs. *Entrepreneurship and Small Business*, vol. 1, no1/2, pp. 35–55. <http://dx.doi.org/10.1504/IJESB.2004.005376>
- Frese M., Gielnik M. (2014) The Psychology of Entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 1, no 1, pp. 413–438. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091326>
- Fritsch M., Rusakova A. (2010) *Entrepreneurship and Cultural Creativity. Jena Economic Research Papers no 2010,001*. Jena: Friedrich Schiller University.
- Gasinets M.V., Kapuza A.V., Dobryakova M.S. (2022) Agentnost' uchiteley v formirovaniy uchebnogo uspekha shkol'nikov: roli i ubezheniya [Teachers' Agency in Shaping the Educational Success of Schoolchildren: Roles and Beliefs]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 75–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>
- Gibcus P., de Kok J., Snijders J., Smit L., van der Linden B. (2012) *Effects and Impact of Entrepreneurship Programmes in Higher Education*. Brussels: The European Commission.
- Giddens A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structure*. Berkeley, CA: University of California.
- Giddens A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
- Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, vol. 29, no 2, pp. 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hardy C., Maguire S. (2017) Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, C. Oliver, T.B. Lawrence, R.E. Meyer), Los Angeles; London: Sage, vol. 2, pp. 261–280. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n11>
- Heckhausen H. (1991) *Motivation and Action*. Berlin; Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-75961-1>
- Honig B. (2004) Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency Based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, no 3, pp. 258–273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>

- Kanfer R., Frese M., Johnson R.E. (2017) Motivation Related to Work: A Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, vol. 102, no 3, pp. 338–355. <https://doi.org/10.1037/apl0000133>
- Khusainova R., de Jong A., Lee N., Marshall G.W., Rudd J.M. (2018) (Re)Defining Salesperson Motivation: Current Status, Main Challenges, and Research Directions. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, vol. 38, no 1, pp. 2–29. <https://doi.org/10.1080/08853134.2017.1415761>
- Kornilova T. (2015) Printsip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska [The Principle of Uncertainty in Psychology of Choice and Risk]. *Psychological Studies*, vol. 8, no 40. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.553>
- Krasavin E.M. (2012) Resursno-motivatsionny portret i tipologiya potentsial'nykh predprinimateley [Resource and Motivation Portrait and Typology of Potential Entrepreneurs]. *The Review of Economy, the Law and Sociology*, no 3, pp. 41–46.
- Krupets Y., Epanova Y. (2021) Developing Craft Business in Russia: Capitals and Tactics of Young Cultural Entrepreneurs. *Cultural Trends*, vol. 32, no 1, pp. 20–34. <https://doi.org/10.1080/09548963.2021.1996203>
- Kuratko D. F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, iss. 5, pp. 577–597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41. <http://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Lautamo T., Paltamaa J., Moilanen J., Malinen K. (2021) Psychometric Properties of the Assessment Tool for Perceived Agency (ATPA-22) — Utility for the Rehabilitation of Young Adults Not in Education, Employment or Training (NEETs). *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, vol. 28, no 2, pp. 97–109. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1782983>
- Lazear E. (2005) Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, vol. 23, no 4, pp. 649–680. <https://doi.org/10.1086/491605>
- Leunbach D. (2021) Entrepreneurship as a Family Resemblance Concept: A Wittgensteinian Approach to the Problem of Defining Entrepreneurship. *Scandinavian Journal of Management*, vol. 37, iss. 1, Article no 101141. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2021.101141>
- Liu H., Kulturel-Konak S., Konak A. (2021) Key Elements and Their Roles in Entrepreneurship Education Ecosystem: Comparative Review and Suggestions for Sustainability. *Sustainability*, vol. 13, no 19, Article no 10648. <https://doi.org/10.3390/su131910648>
- Luca M., Cazan A., Tomulescu D. (2013) Entrepreneurial Personality in Higher Education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no 84, pp. 1045–1049. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.696>
- Martin B.C., McNally J.J., Kay M.J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes. *Journal of Business Venturing*, vol. 28, no 2, pp. 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Mogilchak E.L. (2015) Faktory, opredelyayushchie otnoshenie studentov k predprinimatel'skoy deyatel'nosti [Factors Determining Students' Attitude to Entrepreneurship]. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 3. Social and Political Sciences*, no 2 (140), pp. 118–127.
- Morosanova V.I., Bondarenko I.N. (2015) *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Diagnosis of Human Self-Regulation]. Moscow: Kogito-Tsentr.
- Mukhacheva A.V. (2017) Motivatsionnaya tipologiya rossijskogo predprinimatel'stva [Motivational Typology of Russian Entrepreneurship]. *The Bulletin of the*

- Far Eastern Federal University. Economics and Management*, no 3, pp. 79–90. <https://dx.doi.org/10.24866/2311-2271/2017-3/79-90>
- Murnieks C., Klotz A., Shepherd D. (2019) Entrepreneurial Motivation: A Review of the Literature and Agenda for Future Research. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 41, no 2, pp. 115–143. <https://doi.org/10.1002/job.2374>
- Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., Walmsley A. (2017) The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 16, no 2, pp. 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- O'Connor A., Cherry N., Buckley P. (2007) Defining Entrepreneurship as a “Domain of Practice”: Implications for Theory and Research for Policy and Education. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 4, no 5, pp. 654–678. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2007.014395>
- Pozdnyakov V.P. (2007) Fenomenologiya predprinimatel'stva: sintez ekonomicheskogo i psikhologicheskogo aspektov [Phenomenology of Entrepreneurship: Synthesis of Economic and Psychological Aspects]. *Psikhologiya predprinimatel'stva* [Psychology of Entrepreneurship] (ed. D.Ya. Rajgorodskiy), Samara: Bakhrakh-M, pp. 3–15.
- Ramoglou S., Gartner W., Tsang E. (2020) Who Is an Entrepreneur? Is Still the Wrong Question. *Journal of Business Venturing Insights*, vol. 13, no 1, Article no e00168. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2020.e00168>
- Reeves P., Menold J., Follmer D. (2015) Comparison of Faculty and Student Definition of Entrepreneurship. *The Journal of Engineering Entrepreneurship*, vol. 6, no 2, pp. 25–43. <https://doi.org/10.7814/jeenv6n2p2>
- Roshchin S.K. (2007) Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti tvorcheskogo predprinimatel'stva (na primere deyatel'nosti nekotorykh firm) [Socio-Psychological Features of Creative Entrepreneurship (Using the Example of the Activities of Some Firms)]. *Psikhologiya predprinimatel'stva* [Psychology of Entrepreneurship] (ed. D.Ya. Rajgorodskiy), Samara: Bakhrakh-M, pp. 674–680.
- Rubin Yu.B. (2021) Razrabotka professional'nogo standarta predprinimatelya kak uslovie povysheniya effektivnosti вовлечениya molodyozhi v predprinimatel'stvo [Development of the Professional Standard of the Entrepreneur as a Condition for Increasing the Efficiency of Involving Youth in Entrepreneurship]. *Journal of Modern Competition*, vol. 15, no 1, pp. 45–61. <https://doi.org/10.37791/2687-0657-2021-15-1-45-61>
- Sansone G., Battaglia D., Landoni P., Paolucci E. (2021) Academic Spinoffs: The Role of Entrepreneurship Education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 17, iss. 1, pp. 369–399. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-019-00601-9>
- Sen A.K. (1999) *Development as Freedom*. New York, NY: Knopf.
- Shahid M., Williams C., Martinex A. (2020) Beyond the Formal/Informal Enterprise Dualism: Explaining the Level of (In)Formality of Entrepreneurs. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, vol. 21, no 3, pp. 191–205. <https://doi.org/10.1177/1465750319896928>
- Shao Q.G., Liou J.H., Weng S.S., Su P. (2020) Constructing an Entrepreneurship Project Evaluation System Using a Hybrid Model. *Journal of Business Economics and Management*, vol. 21, no 5, pp. 1329–1349. <https://doi.org/10.3846/jbem.2020.13165>
- Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Sorokin P.S. (2023) Problema “agentnosti” cherez prizmu novoy real'nosti: sostoyanie i napravleniya razvitiya [The Problem of “Agency” Through the Prism of a New

- Reality: Conditions and Perspectives]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (ed.) (2022) *Global'ny landschaft issledovaniy i perspektivnykh razrabotok v oblasti ukrepleniya cheloveka. T. 2. Samostoyatel'nost' i proaktivnoe povedenie* [Global Landscape for Human Strengthening Research and Development. Vol. 2. Independence and Proactive Behavior]. Moscow: HSE.
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik dejstviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Sorokin P., Froumin I., Chernenko S. (2022) Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings (Research in the Sociology of Organizations, vol. 82)* (eds R.N. Eberhart, M. Lounsbury, H.E. Aldrich), Emerald Publishing, pp. 161–215. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000082008>
- Sorokin P.S., Morozova E.V. Pavlyuk D., Redko T.D. (2022) Kak otsenivat' studentcheskie predprinimatel'skie proekty? Mirovoy opyt i rekomendatsii dlya rossijskoy praktiki [How to Evaluate Student Entrepreneurial Projects? International Experience and Recommendations for Application in Russia]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 31, no 11, pp. 122–140. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-11-122-140>
- Sorokin P.S., Povalko A.B. Chernenko S.E. (2020) *Obuchenie predprinimatel'stvu v vuzakh Rossii i mira: zachem, kak i s kakimi rezul'tatami?* [Entrepreneurship Education in Higher Education in Russia and International Context: Why, How and with What Results?]. Moscow: HSE.
- Sorokin P., Povalko A., Vyatskaya Y. (2021) Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. *Foresight and STI Governance*, vol. 15, no 4, pp. 22–31. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.4.22.31>
- Sorokin P.S., Redko T.D. (2024) *Modern Research on Agency Issues in the Field of Education: Systematization of Key Concepts and Developments* (in print).
- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta [“Transformative Agency” as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Strauss A., Corbin J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tittel A., Terzidis O. (2020) Entrepreneurial Competences Revised: Developing a Consolidated and Categorized List of Entrepreneurial Competences. *Entrepreneurship Education*, vol. 3, no 1, pp. 1–35. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
- Tiwari P., Bhat A., Tikora J. (2017) An Empirical Analysis of the Factors Affecting Social Entrepreneurial Intentions. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, vol. 7, Article no 9. <https://doi.org/10.1186/s40497-017-0067-1>
- Trushevskaya A.A., Logun K.A. (2018) Faktornaya model i tipologiya innovatsionnogo povedeniya molodykh predprinimateley [Factor Model and Typology of Innovative Behavior of Young Entrepreneurs]. *Problems of Modern Economics*, no 2, pp. 151–156.
- Valerio A., Parton B., Robb A. (2014) *Entrepreneurial Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0202-7>

# Детство: парадоксы самостоятельности

Катерина Поливанова, Александра Бочавер

Статья поступила  
в редакцию  
в мае 2023 г.

**Поливанова Катерина Николаевна** — доктор психологических наук, ординарный профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: kpolivanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232> (контактное лицо для переписки)

**Бочавер Александра Алексеевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, директор Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

Аннотация

В статье проблематизируется возможность развития агентности в детстве. Показано, что обычно не дифференцируемые конструкты «агентность» и «автономия» психологически представляют собой принципиально разные действия. Основанием их различия является характер взаимодействия индивида с социальной структурой. Автономия представляет собой встраивание в наличную структуру, приобретение навыков независимого функционирования в ней. Агентность же предполагает трансформацию структуры и «переход через границу семантических полей», по Ю.М. Лотману.

В исследованиях детства за последние десятилетия произошло несколько важных «поворотов». Исходно детство рассматривалось как подготовка к взрослой жизни, которая реализовывалась в принципиально иерархических формах обучения. Примерно с 1970-х годов о детях начинают говорить как о потенциальных акторах в социальном мире. А с начала XXI в. набирает силу обсуждение самостоятельности (автономии), в составе которой выделяют способность действовать независимо от других и действия в соответствии со своими целями и убеждениями.

Авторы проводят разделение агентности как преодоления границ, характеризующую структуру, и автономии как действия внутри исходно заданных границ. Механизмом агентности они считают продуктивное действие (событие) как меняющее ситуацию действующего, а способом «обучения» агентности — пробу, в том числе игровую.

Приведены примеры высказываний подростков и молодых людей, которые можно квалифицировать как специфичные для агентности, независимости и волевого действия.

Ключевые слова

детство, самостоятельность, агентность, независимость, волевое функционирование, событие

Для цитирования

Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2024) Детство: парадоксы самостоятельности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 214–235. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>

# Childhood: The Paradoxes of Autonomy

Katerina Polivanova, Alexandra Bochaver

**Katerina N. Polivanova** — Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Academic Supervisor, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kpolivanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-1232> (corresponding author)

**Alexandra A. Bochaver** — PhD, Senior Researcher, Head of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, HSE University. E-mail: abochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

**Abstract** The article problematizes the possibility of developing agency in childhood. It is shown that the usually non-differentiable constructs “agency” and “autonomy” psychologically represent fundamentally different actions. The basis for their distinction is the nature of the individual’s interaction with the social structure. Autonomy is an integration into an existing structure, the acquisition of skills for independent functioning in it. Agency, on the other hand, involves the transformation of the structure and “crossing the border of semantic fields,” according to Yu.M. Lotman. There have been several important “turns” in childhood research over the past decades. Initially, childhood was considered as a preparation for adulthood, which was implemented in fundamentally hierarchical forms of education. Since about the 1970s, children have been talked about as potential actors in the social world. And since the beginning of the XXI century, the discussion of independence (autonomy) has been gaining momentum, as part of which they distinguish the ability to act independently of others and act in accordance with their goals and beliefs. The authors distinguish agency as overcoming the boundaries characterizing the structure, and autonomy as actions within the initially defined boundaries. They consider productive action (event) to be the mechanism of agency as a situation—changing action, and as a way of “learning” agency — a trial, including a game. Examples of statements by teenagers and young people that can be qualified as specific to agency, independence and volitional action are given.

**Keywords** childhood, independence, agency, volitional functioning, event

**For citing** Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2024) *Detstvo: paradoksy samostoyatel'nosti* [Childhood: The Paradoxes of Autonomy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 214–235. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>

Тема детской самостоятельности традиционно ассоциируется с взрослением и развитием ребенка. Действительно, чем старше человек, тем в меньшей степени он зависим от других в своем функционировании, тем более серьезные решения он может принимать, тем большим арсеналом навыков располагает. В мировой и российской науке создано немало периодизаций взросления, в которых каждый этап онтогенеза завершается формированием некоторой новой функции (новообразования) и индивид приобретает новый уровень свободы от внешнего диктата, т.е. у него растет степень самостоятельности, или произвольности. По Л.С. Выготскому, развитие есть овладение собственным поведе-



нием, т.е. превращение импульсивного действия в регулируемое самим действующим индивидом. Другими словами, речь идет о преодолении полевого поведения (в терминах К. Левина) и о возникновении действия, которое регулируется в соответствии с намерениями самого действующего [Поливанова, 2001. С. 184].

Развитие, таким образом, трактуется как последовательное освобождение от несвободы, преодоление зависимости, будь то организмические импульсы (диктат организма) или внешние социальные обстоятельства. Развитие самостоятельности приравнивается к взрослению.

Предваряя дальнейший анализ, договоримся о терминах. В рамках данного текста мы рассматриваем два основных конструкта: «агентность» и «автономия». Термины «самостоятельность» и «автономия» мы используем как синонимы. Ниже мы покажем, что автономия может быть операционализована через два конструкта — «независимость» и «волевое функционирование» [Soenens et al., 2017]. Нас в первую очередь интересует, в какой мере мы можем говорить об агентности и автономии в контексте взросления и в контексте обучения.

Мы полагаем, что сегодня существует несколько научных дискурсов, в которых обсуждаются близкие по содержанию характеристики человеческого действия, но в разных теоретических традициях. Поэтому, в частности, для нас неочевидно отождествление агентности и субъектности: за каждым из этих терминов стоит собственная история теоретических изысканий.

В 2010-х в программных документах Организации экономического сотрудничества и развития произошла существенная корректировка представлений о целях образования. В 2015 г. ОЭСР инициировала *The Future of Education and Skills 2030 Project*<sup>1</sup>, в котором сделан акцент на развитии детской агентности. Концепция агентности школьников в рамках этой программы ОЭСР основана на убеждении, что учащиеся обладают или могут обладать способностью и желанием позитивно влиять на собственную жизнь и на окружающий мир. Агентность школьников в рамках этого проекта определяется как способность ставить цель, размышлять (рефлексировать) и действовать ответственно для осуществления изменений в собственной образовательной траектории. Авторы программы подчеркивают, что речь идет о собственном действии, а не о пассивной позиции, о принятии ответственных самостоятельных решений, а не о присоединении к решениям других.

В указанных документах представлена операционализация конструкта «агентность». Авторы, в частности, подчеркивают, что учащиеся должны играть активную роль во всех сферах жизни, им нужно будет справляться с неопределенностью, осваивать широ-

---

<sup>1</sup> [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

кий спектр контекстов: временной (прошлое, настоящее, будущее), социальный (семья, сообщество, регион, нация и мир) и цифровое пространство. Им также нужно будет взаимодействовать с миром природы, чтобы осознать его хрупкость, сложность и ценить его.

Ориентация на развитие детской автономии и агентности, однако, наталкивается на ряд существенных логических трудностей. Первая и основная среди них — полагание детства как периода подготовки к взрослости, т.е. усвоения готовых, сложившихся в культуре и социуме норм и правил, регламентирующих жизнь общества на данном этапе. Такая подготовка и составляет содержание образования. Несколько упрощая, можно постулировать, что образование по самой своей сути предполагает будущее тождественным прошлому и работает на воспроизводство уже существующих регламентов. В то же время признание неопределенности и изменчивости как характерных черт современного общества означает необходимость регулярной модификации распространяемых навыков и знаний, и конструкт агентности предполагает как раз умение выйти за пределы сложившихся рутин и преобразовать их, опираясь на собственные идеи и потребности.

Мы полагаем, что для разрешения этого противоречия — между воспроизводством в системе образования уже сложившихся практик и необходимостью рутинно обучать детей гибкости, адаптивному реагированию на изменяющиеся условия и авторской активности в трансформации сложившихся регламентов — требуется дифференцировать конструкты «агентность» и «автономия», а также найти в системе образования те потенциальные точки роста агентности, которые в перспективе могут послужить источником дальнейшей модернизации образования.

## **1. Агентность vs автономия**

Существуют как минимум два несовпадающих научных поля, в которых обсуждается самостоятельность: это социологическое поле изучения агентности и психологическое поле исследований субъектности и автономии.

Социологический дискурс описывает агентность в дихотомии «структура — действие» [Гидденс, Саттон, 2018]. В частности, П.С. Сорокин и И.Д. Фрумин указывают на рост интереса к этой проблематике, но считают нужным «зафиксировать противоречие между доминирующим вектором обсуждений, который тяготеет к полюсу «структуры» в противовес «действию», и необходимостью понимания эмпирической реальности, в которой, напротив, видны признаки снижения устойчивости структур» [Сорокин, Фрумин, 2022. С. 117].

В отечественном психологическом поле преобладает тема субъектности, исходно заданная в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и продолженная их последователями и учени-

ками. С.Л. Рубинштейн трактует субъектность как способность человека производить изменения в мире и в самом себе. Рефлексивное отношение к жизни требует выхода за пределы непосредственности: «С этого разрыва непосредственных связей жизни и их восстановления на новой основе начинается и в этом заключается второй способ существования человека» [Рубинштейн, 2003. С. 367].

Для А.Н. Леонтьева ключевым был вопрос о происхождении личности как своеобразном резонансе практической деятельности [Леонтьев, 1975]. Продолжение и существенное обогащение этого подхода можно найти, например, в работе Д.А. Леонтьева «Психология смысла» [Леонтьев, 1999]. Любое действие совершается относительно некоторой структуры — рамок, границ, ожидаемых результатов, т.е. некоторого объекта действия. В деятельности традиции действие является составной частью деятельности и характеризуется целью, побуждающей действие, и набором операций [Леонтьев, 1975; Асмолов, 1982].

Вторая тема, задающая психологическое поле исследований самостоятельности, — автономия. Б. Соененс с коллегами указывают, что в психологической литературе термин «автономия» употребляется как синоним в ряду многих понятий, включая такие как «независимость», «воля», «желание обладать», «свобода», «выбор», «уверенность в себе», «уникальность», «самодостаточность» и даже «эгоизм», «нарциссизм», «неповиновение» и «бунтарство». По мнению авторов, тем самым понятие автономии размывается, что, среди прочего, делает невозможным измерение автономии и ее эмпирическое описание. Для преодоления этой терминологической путаницы они предлагают принять различие между двумя широкими концептуализациями автономии: первая связана с саморегуляцией и независимостью от других (независимость, *independence*), а вторая — с действием на основании собственных предпочтений и ценностей (волевое функционирование, *volitional functioning*) [Soenens et al., 2017]. Оба измерения автономии представляют собой континуумы. Так, под независимостью понимается способность принимать решения, действовать или мыслить, не полагаясь на помощь других, например способность подростка действовать, не рассчитывая на родителей. Противоположный полюс этого измерения представляет собой полную зависимость, делегирование окружающим права решать за себя. Волевое функционирование означает способность действовать в соответствии с принятыми индивидом и глубоко укоренившимися предпочтениями, интересами и ценностями. Противоположный полюс этого измерения автономии представлен подконтрольным функционированием, действием под давлением, которое предписывает индивиду испытывать определенные чувства и совершать определенные действия. По-

зиции индивида в обоих этих континуумах описывают меру его свободы [Ibid. P. xiv].

В рамках нашего исследования важно определить отношения агентности и автономии со структурой. Агентность исходно определена как преобразование структуры, и можно предполагать, что реализация агентности требует рефлексии по отношению к структуре, проявленности границ структуры, пусть и неполной, и преодоления этих границ. Независимость как способность самостоятельно функционировать внутри структуры, воспроизводя ее, представляется описанием навыков осуществлять действия, которые диктуются структурой. Волевое же действие, предположительно, может реализовываться как внутри заданных структурой границ, так и с их преодолением.

Итак, с одной стороны, имеет место социологический макровзгляд на «встречу» действия и структуры, прежде всего социальной, с другой — микроанализ действия по отношению к своему объекту, рефлексивное обнаружение объективной структуры, в границах которой действие только и становится действием в полном смысле этого слова. Если же описывать подобные ситуации и действия в терминах субъектности, то следует вести речь об усилении по преодолению наличной ситуации, и фокус смещается к описанию самого действующего индивида, его усилия, принятия решения о действии и т.д.

Попробуем взглянуть на конструкты «агентность» и «автономия» применительно к проблеме взросления и развития ребенка. Относительно зрелой личности мы можем довольно ясно дифференцировать агентность и автономию: агентное действие является преобразующим, автономное — адаптивным. Но применительно к детству и детям модель ситуации необходимо усложнить. Теперь нам предстоит понять, в какой мере и относительно каких теоретических конструкций можно говорить о детской агентности. И вообще, валидно ли такое словосочетание — «детская агентность»?

## **2. Что такое детство**

На протяжении всего XX в. детство оформлялось в практике — через систему образования и семейные модели воспитания — как подготовка к взрослости, как сам процесс взросления [Гоффман, 2019; Фуко, 2013]. В теории оно же конструировалось как процесс развития, который состоит в преодолении не-способности, не-компетентности, недостаточности. Развитие рассматривалось в терминах «недо-»: от незрелости к зрелости, от неспособности к способности, от некомпетентности к компетентности. По Э. Бурман, психологию развития следует рассматривать не только как науку, описывающую процессы взросления, но и как идеологическую рамку долженствования; преодоление незрелости есть

норма детства и основное ее назначение [Burman, 2016]. Логика психологии развития укрепляет властные отношения, в рамках этой логики жизнь, обучение и перспективы детей социально предзаданы семьей, школой и обществом в целом. Главенствуют идеализированные модели, происходящие из позиции взрослого как точки описания. Дети, будучи незрелыми учениками жизни, представляют собой набор «возможностей» или «проектов», а исследуются в рамках оценочной структуры; ребенок интересен как достигший (или не достигший) нормативной точки на заранее заданном пути к зрелости [James, Jenks, Prout, 1998; Jenks, 2005; Qvortrup, Corsaro, Honig, 2009].

В культурно-исторической теории полагается, что взрослый задает идеальную форму действия и, более того, именно представленность этой идеальной формы есть специфика детского развития по Л.С. Выготскому. По А.Н. Леонтьеву, развитие происходит посредством воспроизводства исходно существующих в культуре деятельностей. Обе теории описывают развитие как процесс присвоения, т.е. для ребенка своим становится нечто исходно наличествующее вне его, в культуре. Иными словами, есть культура, есть система деятельностей, идеальные формы, присущие миру взрослых, и есть ребенок, чье назначение — приобщиться к этим высоким образцам. И в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, с одной стороны, представлены дискуссии и поиск неизвестного ребенку способа действия, т.е. активность в поле учебного предмета, но с другой — сам искомый способ существует заранее.

Н. Ли заметил, что «часто проводится различие между взрослыми “человеческими существами” (*human being*) и детьми, которые только становятся человеческими существами (*human becoming*)» [Lee, 2001. P. 7]. Из такого различия становится совершенно ясно, что мы привыкли осмысливать все, что делают дети или что с ними происходит, с точки зрения потенциального влияния этих поступков или событий на их путь к взрослой жизни или как основание для оценки уровня развития ребенка. По мысли А. Праута и Э. Джеймс, представление о ребенке как о неадекватном и зависимом индивиде категорически блокирует возможность относиться к ребенку как к актору, как к лицу, обладающему агентностью [Prout, James, 1990].

В последние годы представления о ребенке как об индивиде, который еще только становится человеком, и о детстве как о периоде подготовки к жизни начинают постепенно трансформироваться. Начало этим изменениям положил масштабный международный проект «Детство как социальный феномен» (*Childhood as a Social Phenomenon*) [Qvortrup, 1990]. Современные исследования, базирующиеся на обновленном конструкте детства, в первую очередь ориентированы на выявление компетентностей в эмо-

циональной, интеллектуальной или социальной сфере, которыми дети уже овладели.

Сегодня представление о детях как о социальных акторах можно считать общепринятым. Подводя итог произошедшему повороту в способе восприятия и оценки детства, А. Праут и Э. Джеймс дают такое определение ребенка как социального субъекта: «Дети являются и должны рассматриваться как активные участники строительства своей собственной жизни, жизни окружающих их людей и общества, в котором они живут. Дети — это не просто пассивные субъекты социальных структур и процессов» [Prout, James, 1990. P. 8].

Однако, даже признав важность изучения «голоса ребенка», согласившись с идеей участия ребенка в строительстве собственной жизни, с необходимостью признать его полноценным актором, мы оставляем без ответа вопрос, о какой субъектности (или агентности, самостоятельности) идет речь. Говорим ли мы о независимости (*independence*), о волевом усилии (*volitional functioning*) или об агентности. Иными словами, действует ли индивид внутри структуры или трансформирует ее. Эти ожидания от ребенка как актора во многом конституируют взгляд на него как в исследовательском поле, так и в практиках обучения, воспитания, лечения и т.п. Хотя, как мы предполагаем, в практиках в гораздо меньшей степени.

К. Браун Розье указывает на неоднородность конструкта «детство» в обыденном сознании: «...можно выделить три основные конструкции. Во-первых, дети часто считаются помехой для респектабельной взрослой жизни, низшей чужой группой, которая тем не менее обладает значительной властью <...> Во-вторых, крайнее беспокойство и тревогу взрослых вызывает безопасность уязвимых детей, что делает защиту детей почти постоянной проблемой. В-третьих, некоторые дети представляют проблему в силу своих собственных действий <...> это молодые люди, употребляющие наркотики, прогуливающие занятия, беременеющие и т.д.» [Brown Rosier, 2009. P. 257]. Несмотря на очевидное различие перечисленных конструктов, их сближает противопоставление компетентному, рациональному взрослому, который может реализовать свой авторитет — путем ли принуждения к подчинению, или путем предоставления указаний, или распространяя свою защиту и заботу на неразумного и недостаточно компетентного ребенка. Именно это противопоставление конституирует концепцию детства через признание взрослого доминирования.

Итак, дети в силу своих особенностей маргинальны относительно взрослой жизни, они угрожают ее устоям, а именно выстроенным структурам. То есть, если рассматривать ребенка в мире взрослых как актора, а не реципиента, оказывается, что он априори обладает агентностью, так или иначе подвергая разру-

шению устойчивость структуры взрослого мира: имея свои возрастные потребности, которые отличаются от взрослых, нуждаясь в защите или проявляя асоциальность. Другое дело, что это не та агентность, которая ожидается как позитивное качество.

Таким образом, декларация ценности агентности и автономии применительно к ситуации взросления наталкивается на явную и теоретическую, и практическую трудность. Образцы агентности мы обнаруживаем реально в асоциальности, в действиях, разрушающих структуру, созданную и поддерживаемую взрослыми. Дети — нарушители порядка, выстроенного взрослыми. Конструирование образа ребенка как «агента», с одной стороны, выглядит очень привлекательным, своевременным и перспективным, а с другой — реализуется во многом через антисоциальные, пугающие примеры.

### **3. Лакуны для детской агентности. Ludus vs paideia. Событийность**

Сегодня, таким образом, в теории ребенок располагается где-то на границе поля подготовки к жизни и поля признания ценности его настоящего, т.е. между *becoming* (ребенок как обещание будущего) и *being* (ребенок как живущий здесь и сейчас). Если в парадигме *becoming* лежит все образование, то *being* соотносится в основном с проблематикой благополучия [Поливанова, 2020]. Но теория остается теорией, а практика образования преимущественно строится как преодоление некомпетентности.

Система образования базируется на передаче способов действия, будь то через демонстрацию готовых образцов в традиционном обучении или через поиск и обнаружение этих способов самими учениками в развивающем обучении. В обоих вариантах ученик учится применять способ в некотором круге ситуаций, приобретая самостоятельность. По мере освоения учебного предметного материала обучающийся овладевает знаниями (умением опознавать или находить способ решения задачи) и навыками (умением применять адекватный способ действия). В итоге способ действия освоен, а школьник автономен/самостоятелен в его применении. Такую приобретенную автономию можно определить как независимость (*independence*) [Soenens et al., 2017].

Более сложную форму автономии — волевое действие — мы обнаруживаем в ситуациях выбора, который ребенок делает на основании собственных предпочтений, желаний, интересов. Применительно к школьному обучению таких ситуаций немного: выбор профиля обучения, элективных курсов, внеурочных занятий. Этот выбор, если он действительно предоставлен учащемуся, а не совершается взрослыми, предполагает наличие у ребенка ясных представлений о собственных предпочтениях и интересах. Но

это действие внутри структуры, сами возможности выбора предоставлены структурой, и набор вариантов обычно ограничен.

Остается самое сложное — агентность, или инициативность. Попытаемся найти точки роста агентности в реальной практике и возможности ее культивирования. Какова модельная ситуация выращивания агентности, что это такое на психологическом языке и, главное, возможно ли нечто подобное в школьном образовании?

Структуру важно рассматривать как пространство, характеризующееся граничностью. Тогда действие в отношении структуры есть действие по обнаружению границ и потенциально по их преодолению. Здесь представляется продуктивным обратиться к понятию события по Ю.М. Лотману и к понятию игры. Событие — это «пересечение границы семантических полей, переход в иное пространство с новыми характеристиками и закономерностями» [Лотман, 1970. С. 282]. Ключевой фигурой события является герой, а пересечение границы есть результат активного поведения героя-действующего. Именно такое действие агентно<sup>2</sup>.

Границы разделяют различающиеся семантические поля, т.е. пространства разного устройства, с разными законами существования, разными *modus vivendi*. Наиболее подробно об инициативности/агентности как пересечении границы писали Б.Д. Эльконин и Л.И. Эльконинова [1993], иллюстрируя свои рассуждения анализом волшебной сказки. Переходя от текста сказки к реальности детской жизни, они указывают, что структура волшебной сказки строится в детской игре.

Когда материал обучения оказывается предоставлен ребенку вне контроля взрослого, он может начать фантазировать, трансформировать имеющиеся под рукой предметы, превращая порядок (*paideia*) в игру (*ludus*). Эта трансформация, по нашему предположению, и есть потенциал развития агентности в обучении. Речь фактически идет об авторском или, по Б.Д. Эльконину, продуктивном действии. «На материале решения так называемых творческих задач было показано, что верное их решение предполагает преодоление “инерции” ориентировки <...> задача устроена так, что провоцирует следование сложившимся в прошлом опыте стереотипам [курсив наш. — А. Б., К. П.]» [Эльконин, 2019.

<sup>2</sup> «Событие принимается в качестве резкого и неожиданного смещения семантического поля <...> Форма какого-либо явления событийна, если она выражает себя благодаря непредсказуемости, событие событийно в случайности проявления. Лотман развивает идею взрывного характера событийного времени: всякий раз, когда событие предъявляет себя наблюдателю, оно влечет за собой взрывные изменения, обновляющие и трансформирующие систему, в которой оно себя проявило. Новизна, случайность и непредсказуемость — неизменные качества взрывного поля событийности» (Новая философская энциклопедия: В 4 т. М.: Мысль, 2010. С. 584).



С. 117–118]. Преодоление стереотипа Б.Д. Эльконин называет событием преодоления неявных ограничений действия, поскольку действие совершается не «по причине», а вопреки детерминации выполнения действия. В таком действии строится новое пространство возможностей<sup>3</sup>.

Итак, граничность задана в структуре волшебной сказки, в меньшей степени, далеко не так явственно в структуре художественного произведения, в процессе решения когнитивных задач, а в повседневной жизни ребенка — в сюжетно-ролевой игре. Подтверждение этой логике рассуждений мы находим в описании происхождения детских игр в книге «Дизайн детства» — сборнике, посвященном истории игрушки и материальной культуры детства с 1700 г. до наших дней [Брендоу-Фаллер, 2021]. Детские игрушки — куклы, кукольные домики, представляющиеся сегодня сугубо игровыми предметами, — исходно были своеобразными учебными пособиями, с помощью которых девочки приучались к шитью, ведению домашнего хозяйства, к деятельности хозяйки дома. Но далее в рамках этого приучения к порядку, т.е. по сути обучения, воспроизведения уклада, происходило его нарушение: дети начинали играть с куклой, переодевать ее в неподобающую одежду, вместо шитья приспособляли разрозненные несшитые лоскутки и т.д. [Фенетто, 2021]. В главе, посвященной развитию компании *Lego*, прослеживается похожая мысль: конструктор исходно «обучал», например в сериях «Аэропорт» или «Город», но в процессе собирания построек по инструкции деятельность ребенка менялась и он переходил к свободному конструированию [Феннинг, 2021].

Таким образом, точками роста агентности могут стать ситуации, в которых появляется возможность обнаружить и обнаруживаются — в форме игры с условиями задачи или ситуации — иные, кроме очевидных, стереотипных, способы действия. Мы полагаем, что проба является универсальным, характерным не только для детства механизмом «выращивания» агентности. Но для доказательств этого допущения требуется проведение исследования, как теоретического, так и эмпирического.

Возможно, даже нагляднее механизм пробы представлен в проектной деятельности. Сутью проекта является соотношение, встреча замысла, идеи и его реализации. Сколь бы привлекателен ни был замысел, он трансформируется и искажается воплощением в реальность, реальность сопротивляется идеальному замыслу, требуя его трансформации. В проекте встречаются замысел и

---

<sup>3</sup> В частности, сошлемся на известный пример решения творческой задачи: составить четыре треугольника из шести спичек. Задача решается, если в процессе решения и манипулирования со спичками удастся внезапно обнаружить возможность конструирования с учетом вертикали, т.е. расположить треугольники в пространстве, преодолевая плоскость.

реализация и, по нашему предположению, строится полнота пробы [Поливанова, 2001; 2011].

Пробное действие, как мы полагаем, и составляет суть поля возможностей для «выращивания» ростков агентности применительно к детству. В игре, в проекте опробуется возможность перехода в иное семантическое поле. В игре в воображаемой ситуации, а в учебном проекте в квазиреальности возможно опробовать то, что лежит за границами ясного и реального наличного поля действия. В пробе обнаруживается инаковость (*the otherness*) пространства за границами привычного.

Но проба с трудом встраивается в привычное образование. Проба дает возможность перейти через границу и почувствовать себя в ином пространстве с иными правилами, но таким образом, чтобы не привести к фатальным результатам. То есть проба — это своеобразное действие-недействие. Попасть в иное пространство необходимо, но так, чтобы оставалась возможность его покинуть. Другими словами, фундаментальным свойством пробного действия является его обратимость [Поливанова, 2001].

В заключение сошлемся на редкий пример организации образовательного пространства, задающего границу и возможность пробного перехода через нее. Это реализуемый в гимназии «Универс» г. Красноярска проект по поляризации образовательного пространства учебной деятельности, который способствует становлению учебной самостоятельности младших школьников. В пространстве класса разделяются зоны подготовки и реализации, и ученики сами могут выбирать, в каком из пространств им работать, что позволяет школьникам приобретать опыт пробы (становление агентности) и встречаться с последствиями своего выбора в пространстве образования [Островерх, 2022].

#### **4. Нарративы об агентности и автономии**

Приведем несколько цитат из интервью с детьми, подростками и молодыми взрослыми на тему самостоятельности. Нас интересует, как сами взрослеющие люди трактуют самостоятельность — свою, своих друзей и знакомых или почерпнутую из художественных текстов, и как они ее чувствуют. Интервью проводились летом и осенью 2022 г. в рамках проекта РНФ «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании». В них участвовали по 15 информантов мужского и женского пола в возрасте от 11 до 24 лет из 15 российских городов, различающихся по численности населения — от малых до мегаполисов.

Подробный анализ результатов этого исследования с описанием динамики представлений информантов о самостоятельности от подросткового возраста к ранней взрослости приведен в другой публикации [Ерофеева, Бочавер, Цыганова, 2023], здесь мы лишь иллюстрируем разнообразие представлений о само-

стоятельности у подростков и молодежи. При таком предьявлении материала невозможно говорить о возрастных изменениях представлений, но можно увидеть их разнообразие и неоднозначность.

Начнем с большой цитаты из интервью, в которой представлены все три образа самостоятельного действия.

Там тоже довольно интересная история, потому что я два колледжа поменял. После школы, после девятого, соответственно, я ушел в колледж, там обучали программированию, и мне это было интересно, я какое-то время думал, что я пойду работать по этой профессии, вот. Там, опять же, после школы это было прямо очень приятно для меня, и мне очень понравилось, что я по большей части ответственен за свой учебный процесс, нет кого-то, кто прямо за мной надзирает. Мне дали материал, ну и я с ним волен делать что хочу, с этим материалом. Главное — чтобы я его выучил и потом как бы сдал все, что нужно сдать.

А потом из этого колледжа я ушел, потому что понял, что не мое место, и перевелся как раз таки в нынешний, где уже мой профиль — фотография. Вот. Когда я туда пришел, еще больше почувствовал ответственность на себе, потому что тут еще и моя сфера, в которой уже что-то знал. То есть, когда я туда пришел, я на этот момент уже два года почти занимался фотографией, много чего изучил, и... Ну, прямо не знаю, это какая-то такая взрослая жизнь, вот, началась, потому что там в принципе можно даже — ну, как можно? не рекомендуется, но периодически можно — там какие-то пары прогулять, тебе за это ничего не будет. Вот. Ну, я начал как бы устраивать какой-то здоровый, для себя по крайней мере, баланс, вот, когда я могу не появляться в колледже, для меня важнее, например, выставка, потому что у нас довольно-таки тяжелое было расписание последнее время, когда там важно присутствовать на предмете, там когда важно свои навыки показать, плюс нас отправили на практику, я тоже об этом говорил. Это был вот прямо первый опыт решения каких-то рабочих задач на месте, я в салоне красоты ходил практику снимал, там мастеров снимал, моделей, результат работы. И это тоже довольно сильный такой пинок дало, потому что нужно было адаптироваться к тому, что все от меня уже ожидают какого-то результата. И все мои навыки, которые там я получал, они теперь вот могут во что-то вылиться, и как-то к этому люди будут относиться, и к тому же как бы это был как заказ, и я должен был сделать все максимально качественно, оправдать ожидания других. И в этом плане довольно сильно мне это помогло, опять же дало новый

опыт и расширило какие-то границы возможного. После чего я как бы понял, что я готов работать. Потому что до этого был страх, и я не был готов там какие-то заказы принимать (юноша, 18 лет, Москва).

**Мы видим, насколько сложно переплетены разные аспекты самостоятельности:**

- волевое функционирование (смена места учебы вследствие выбора привлекательного направления, несмотря на довольно благополучный исходный выбор);
- агентность (выстраивание собственной траектории относительно заданной структуры обучения: «я начал <...> устраивать какой-то здоровый <...> баланс <...> я могу не появляться в колледже, для меня важнее, например, выставка»);
- независимость («я должен был сделать все максимально качественно, оправдать ожидания других»).

#### **4.1. Событийность, агентность**

Наверное, глупо звучит, но есть у меня одно воспоминание из начальной школы, вроде бы это был урок математики, и многим тогда было трудно запомнить таблицу умножения. И кто-то придумал что-то вроде способа запомнить ее. Таблицу умножения на девять. И только этот человек стал говорить про свой способ, его сразу же прервали и сказали, что таблицу умножения нужно просто запоминать (девушка, 15 лет, Москва).

Ну как я вот сказала, меня очень увлекла в свое время, на втором курсе, арт-терапия, прямо ну очень сильно, иногда для студентов наших, так сказать, в тревожных каких-то моментах организовываю вот такие некоторого рода события уникальные, частные, чтобы они могли, так сказать, путем этой методики где-то подрастеряться (девушка, 22 года, Ростов-на-Дону).

В плане самоорганизации, дисциплины я не скажу, что это самый лучший вуз, который поможет тебе научиться при нежелании к учебе, но, если тебе нравится развиваться в какой области, ты уже знаешь, что ты хочешь найти, это вообще все для тебя, потому что ты как бы не ограничен здесь ничем. Чем ты хочешь, тем и занимаешься, как ты хочешь. То есть если лекции какие-то скучные, ты можешь их не смотреть, допустим, только по семинарам учиться, и тебе не нужно отсиживать необходимость, вот записывать эти лекции какие-то бесполезные. Конспекты: как бы во всех в других вузах там проверяют лекции, типа написал ты или не написал. Здесь такого бреда нет, потому что зачем? То есть как бы больше, наверное, для тех, кто хочет именно самостоятельно развиваться, быть само-

стоятельным. Потому что обычный вуз — это, по сути, продолжение школы. Вот такая тема (юноша, 19 лет, Рязань).

Я смотрела <...> «Императрица Ки» <...> И там была женщина, которая с самого детства лишилась родителей. И она <...> сбежала и стала мужчиной. <...> Ну, там началась вся история, но в итоге она из этого полумальчишки, какой-то вот защитницы тоже прав человека <...> потом она в итоге стала императрицей империи. Вот такая вот история. Но я считаю, вот ее путь — это почти он весь был самостоятельный. И какая же она сильная личность, я прямо смотрела и восхищалась (девушка, 18 лет, Ижевск).

В «Загадке серебряного змея» там девочка, наверное, шестнадцати лет, ведет расследование сама <...> то есть никаких родителей, она ни о чем не говорила <...> она даже из школы сбежала, чтобы это расследование провести. <...> но потом типа ушла в туалет и выбралась из школы. (мальчик, 11 лет, Москва).

Обратим внимание, что в рассказах из личной жизни агентность представляется своеобразной игрой с условиями, в которых оказываются молодые люди: например, можно попробовать не посещать лекции. А в примерах из фильмов респонденты делают акцент на буквальном пересечении границы: в первом случае это принятие другой гендерной роли, во втором — буквальное пересечение границы в виде побега из школы. Основное значение эпизодов связывается именно с решимостью героя, с непредсказуемостью, необычностью совершенного им действия.

#### **4.2. Самостоятельность как волевое действие**

Ну да, что, например, самостоятельность еще? Типа можно отказаться самой от чего-нибудь. Ну, сказать человеку... Ну, перестать с кем-то общаться, это очень важно тоже (девушка-подросток, 14 лет, Тверь).

Это, наверное, когда ты уже где-то вот самоопределился с тем, чем ты хочешь заниматься. Потому что ты как-то фиксируешься вот в этой позиции и понимаешь, что вот оно, твое поле, ты сам решаешь для себя в деятельности и немножко отвечаешь за себя <...> Также, наверное, третьим уровнем самостоятельности может быть и личная, в плане того, что я сама решаю, кто входит в мое окружение, кто находится со мной близко, кто чуть-чуть подальше и так далее (девушка, 22 года, Ростов-на-Дону).

Если рассматривать самостоятельность в детском возрасте, то это, возможно... Да, это возможность принятия решений самостоятельно, без постоянного контроля родителей. То есть ро-

дители дают тебе свободу выбора: чем заниматься, что делать, как делать, сколько это делать, дают возможность прекратить занятия в какой-то секции или еще чем-то, и ты сам принимаешь решение, как строить свою жизнь. Поэтому со взрослением люди больше становятся самостоятельными, так как у них развивается, наверное, мозг, и они понимают, что могут как бы направить себя в этой жизни в каком-то аспекте, поэтому становятся самостоятельными (девушка, 19 лет, Рязань).

Волевое действие представляется информантам как результат самоопределения. Только решив, чего ты сам хочешь, можно совершать выбор на основании собственных желаний и предпочтений. В приведенных примерах молодые люди говорят о выборе круга общения, занятий, об отказе от чего-то, например «прекратить занятия». Возможно, именно отказ от нежелательного и есть точка роста волевого функционирования, поскольку такой отказ требует первичного определения собственных предпочтений.

#### **4.3. Самостоятельность как независимость**

Вот недавно я сама сходила, то есть я почти полностью сделала себе банковскую карту сама. Пушкинскую карту. Сама и паспорт забирала, сама и там тоже еще раз ездила, ну там куда-то ездила, в МФЦ, чтобы оформить аккаунт на «Госуслугах» (девушка-подросток, 14 лет, Тверь).

Заработать себе найду я — сто процентов. Могу убраться, приготовить тоже. Убираю я, покупаю я, интернет оплачиваю я, с телевизором, починить что-то, что сломалось дома, если это что-то достаточно простое, тоже могу я. Еще я, кстати, экраны на айфоне своем научился менять (юноша, 23 года, Москва).

Ну, я <...> сама <...> Сама учусь, сама ответственна <...> Ответственна за свою учебу, также я ответственна за свою одежду, и я могу сама себе приготовить еду. Также я ответственна за чистоту в своей комнате <...> ну, и в доме (девушка-подросток, 13 лет, Шадринск).

«Один дома». Ну, там же... Но только первая часть, первый фильм, остальное... Вот там действительно показывают, как мальчик самостоятельной жизнью живет, без родителей, и, по-моему, довольно хорошо выражено в этом фильме (юноша, 18 лет, Екатеринбург).

Примеры независимости гораздо конкретнее и определеннее, чем примеры волевого действия. Ее гораздо проще описать, поскольку она внутри ясных границ и структур: делаю что-то сам, могу себя обеспечить и т.д. Часто упоминается слово «ответственность», поскольку самостоятельный сам за себя отвечает. Незави-

симость конструируется как соединение навыка: я могу, я умею — и готовности отвечать за последствия.

#### 4.4. Опасности самостоя- тельности

Да, помню. Ну, в первую очередь, когда я поехал во втором классе в лагерь. Вот это меня туда отправили, я тогда так не очень хотел, хотел... И это было на новогодних каникулах, поэтому я хотел побыть дома, с близкими, а меня отправили в лагерь. Сначала я не понял, ну, и мне пришлось быть самому. Там, я помню, у нас еще были практически все одни... <...> Каждый сам за себя практически, но это было редко, мы все равно старались быть командой. Ну, и приходилось быть самостоятельным (юноша-подросток, 13 лет, Челябинск).

Ну, возможно, сожаление проскакивает иногда, потому что там иногда мне хочется посоветоваться с кем-то о той частной жизни, которую как бы я никому не раскрываю, но у меня же есть причины, почему я об этом не говорю, следовательно, я понимаю, что мне люди насчет этой темы не смогут помочь с какой-то вот той информацией, о которой я не говорю. Мне может помочь только... я. Я сама ее разберу. Если я сяду, подумаю над ней и как бы я... Да, возможно, я испытываю сожаление, но потом я понимаю, что я так сделала потому, что так было нужно (девушка, 19 лет, Ростов-на-Дону).

Думаю, да. Но иногда не хватает поддержки такой от родителей. То, что, допустим, когда тяжело, ты мог прийти там, маме рассказать. Она всегда поможет, обнимет. А вот это вот расстояние как бы... (девушка, 18 лет, Москва).

Но самостоятельный человек гораздо более одинок в мире, потому что ему нужно... Обычно несамостоятельный человек полагается на других и таким образом получает какую-то долю общения (девушка, 16 лет, Москва).

Или приверженность какой-то идее там. Что там, что я могу все сделать без никого, ну, в одиночку, что вот эта вот убежденность <...> И кажется, что это как будто очень ограничивает, что какие-то убеждения или какая-то вот упертость может ограничивать человека. И поэтому он как бы, ну, может скорее не достичь успеха. Вот про это, наверное (девушка, 22 года, Омск).

Ну, в этом во всем теряешься, и вот просто, знаете, иногда не хватает, например, маминого, маминой... Там рядом с ними побыть, ну, чистая квартира, где ты не убираешься самостоятельно. Все равно этого не хватает. И тут, то есть тут даже дело не столько в самостоятельности, а сколько в, скажем так, при-

близости к тому, что за тебя могут сделать (юноша, 18 лет, Екатеринбург).

Самостоятельному человеку не нужно полагаться на других ради выполнения целей. Самостоятельный человек также очень целеустремлен, он может выполнить поставленную перед ним задачу. Или даже несколько таких задач. Он гораздо... Он серьезный, он собранный. Какие-то недостатки... Я думаю, что это зависит от человека, но самостоятельный человек гораздо более одинок в мире, потому что ему нужно... Обычно несамостоятельный человек полагается на других и таким образом получает какую-то долю общения. А самостоятельный человек должен сам находить людей, с которыми он хочет общаться (девушка, 16 лет, Москва).

В этих примерах независимость выступает антитезой связи с близкими, автономия видится чреватой одиночеством, потерей близости.

**4.5. Эмоциональное переживание самостоятельности**

Эмоции... Ну, наверное, гордость, радость и ностальгия какая-то по тем временам <...> наверное, это главные эмоции (девушка, 24 года, Ростов-на-Дону, Москва).

Если честно, у меня какой-то... Я комплекую из-за того, что за меня там раньше все делали там мама, бабушки и тети и так далее. И мой разум полон страшилок по поводу там маменькиных сынков, что там они ничего не добиваются, у них ничего не получается. И эти ситуации для меня подтверждение того, что я не безнадежен, что еще не все потеряно и что я могу построить свою ту жизнь, которую я хочу жить (юноша, 23 года, Москва).

А я больше похожа на папу и то есть как бы вот в семье я плыву по течению [смех], потому что я знаю, что там все, что решили, уже решили [смех]. То есть как бы меня как бы редко спрашивают в плане там семейных вещей, потому что все привыкли, что я еще маленькая и что как бы мне только четырнадцать исполнилось. Что ее спрашивать? Она еще ничего не знает (девушка, 19 лет, Ростов-на-Дону).

Как мы видим, представления подростков и молодых людей о самостоятельности очень неоднородны, они различаются в зависимости от обсуждаемых ситуаций, возраста и опыта информантов. Преодоление зависимости от близких, казалось бы, столь желанное, окрашено множеством сложных эмоциональных переживаний, которые осложняют понимание протекания этого процесса в контексте образования.



**5. Заключение** Проведенный анализ позволяет сформулировать, пока в виде гипотез, следующие выводы.

Традиционное полагание детства как подготовки к жизни не оставляет пространства для детской агентности, но акцентирует детскую автономию как встроенность в существующие структуры, как независимость. Агентное же действие возможно лишь при допущении в теории образования и в практике нерегламентированных игровых пробующих форм приобретения опыта. Сложившиеся практики обучения, в том числе и развивающее обучение, как показано в многочисленных исследованиях, способствуют развитию мышления, но не агентного действия. Этот тезис требует дальнейшего анализа.

Мы, говоря об агентности, говорим о действии, а не об индивидуальном свойстве индивида. Вероятно, по мере взросления индивид развивает собственную агентность, и далее эмпирически можно сравнивать степень выраженности этой личностной черты у разных людей. Но применительно к детству речь идет о пробе пересечения границ и приобретении такого опыта.

Механизм агентного действия — проба. Опробуется в таких ситуациях пересечение границ, а имманентным свойством пробы является ее обратимость. В своей реальной активности ребенок может попробовать пересечь границу, но у него остается возможность вернуться назад.

Архетипически агентность представлена в игровой и проектной деятельности. Именно в них возможно экспериментировать с границей, испытывать свой замысел по обе ее стороны.

Агентность сейчас «в тренде» и рассматривается в образовании как универсальная ценность. Но уже на примере нескольких приведенных цитат из интервью с подростками и молодыми людьми видно, что в их переживании собственной самостоятельности присутствуют неоднозначность оценок и сложные эмоциональные состояния, нарративы о самостоятельности, в том числе об агентности, могут быть весьма противоречивыми. Преобразование имеющейся ситуации и выход за пределы предлагаемых рамок может восприниматься подростком и молодым человеком как повод для гордости и демонстрация собственного взросления. В то же время этот нарратив может содержать печаль и страх одиночества, связанного с совершаемыми выборами, потребность в поддержке и желание, наоборот, побыть в роли ребенка, побыть тем, о ком заботятся. Этот эмоциональный аспект автономии/агентности, как нам видится, не попадает в фокус теоретического обсуждения проблемы, хотя для взрослеющего человека является важнейшим.

**Благодарности** Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» (<https://rscf.ru/project/22-18-00416/>).

## Литература

1. Асмолов А.Г. (1982) Основные принципы психологического анализа в теории деятельности. *Вопросы психологии*, № 2, сс. 15–28.
2. Брендоу-Фаллер М. (ред.) (2021) *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 г. до наших дней*. М.: Новое литературное обозрение.
3. Гидденс Э., Саттон Ф. (2018) *Основные понятия в социологии*. М.: НИУ ВШЭ.
4. Гоффман Э. (2019) *Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений*. М.: Элементарные формы.
5. Ерофеева В.Г., Бочавер А.А., Цыганова Е.М. (2023) Нарративы о независимости и волевом функционировании: от подросткового возраста к «становящейся взрослости». *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4, сс. 239–261. <http://dx.doi.org/10.14515/monitoring.2023.4.2414>
6. Леонтьев А.Н. (1975) *Деятельность, сознание, личность*. М.: Политиздат.
7. Леонтьев Д.А. (1999) *Психология смысла*. М.: Смысл.
8. Лотман М.Ю. (1970) *Структура художественного текста*. М.: Искусство.
9. Островерх О.С. (2022) Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 16–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>
10. Поливанова К.Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, сс. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
11. Поливанова К.Н. (2011) *Проектная деятельность школьников. Пособие для учителя*. М.: Просвещение.
12. Поливанова К.Н. (2001) *Психология возрастных кризисов*. М.: Academia.
13. Рубинштейн С.Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер.
14. Сорокин П.С., Фруммин И.Д. [2022] Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
15. Фенетто А. (2021) Переходные пандоры: куклы и «долгий» XVIII век. *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 года до наших дней* (ред. М. Брендоу-Фаллер), М.: Новое литературное обозрение, сс. 64–87.
16. Феннинг К. (2021) Lego и товаризация детства. *Дизайн детства: Игрушки и материальная культура детства с 1700 года до наших дней* (ред. М. Брендоу-Фаллер), М.: Новое литературное обозрение, сс. 114–139.
17. Фуко М. (2013) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.
18. Эльконин Б.Д. (2019) Продуктивное действие. *Культурно-историческая психология*, т. 15, № 1, сс. 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
19. Эльconiнова Л.И., Эльконин Б.Д. (1993) Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, сс. 62–70.
20. Brown Rosier K. (2009) Children as Problems, Problems of Children. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (eds J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig), Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 256–272.
21. Burman E. (2016) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727127>
22. James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing Childhood*. New York, NY: Teachers College.
23. Jenks C. (2005) *Childhood*. London: Routledge.
24. Lee N. (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University.

25. Prout A., James A.A. (1990) New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood* (eds A. James, A. Prout), London; New York; Philadelphia: Falmer, pp. 7–34.
26. Qvortrup J. (1990) *Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial Reports no 36*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
27. Qvortrup J., Corsaro W., Honig M. (2009) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
28. Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Beyers W., Ryan R. (2017) How to Solve the Conundrum of Adolescent Autonomy? On the Importance of Distinguishing between Independence and Volitional Functioning. *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity* (eds B. Soenens, M. Vansteenkiste, S. Van Petegem), Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, pp. 1–33. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>

## References

- Asmolov A.G. (1982) Osnovnye printsiipy psikhologicheskogo analiza v teorii deyatel'nosti [The Basic Principles of Psychological Analysis in the Theory of Activity]. *Voprosy psichologii*, no 2, pp. 15–28.
- Brandow-Faller M. (ed.) (2021) *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Brown Rosier K. (2009) Children as Problems, Problems of Children. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (eds J. Qvortrup, W. Corsaro, M. Honig), Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 256–272.
- Burman E. (2016) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727127>
- Elkonin B.D. (2019) Produktivnoe dejstvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 15, no 1, pp. 116–122. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
- Elkoninova L.I., Elkonin B.D. (1993) Znakovoe oposredovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' dejstviya [Symbolic Mediation, a Fairy Tale and Subjectivity of Action]. *Lomonosov Psychology Journal*, no 2, pp. 62–70.
- Fanning C. (2021) Lego i tovarizatsiya detstva [Lego and the Commodification of Childhood]. *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present] (ed. M. Brandow-Faller), Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 114–139.
- Fennetaux A. (2021) Perekhodnye pandory: kukly i “dolgiy” XVIII vek [Transitional Pandoras: Dolls and the Long Eighteenth Century] *Dizain detstva. Igrushki i material'naya kul'tura detstva s 1700 goda do nashikh dney* [Childhood by Design. Toys and the Material Culture of Childhood, 1700 — Present] (ed. M. Brandow-Faller), Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, pp. 64–87.
- Foucault M. (2013) *Nadzirat' i nakazyvat'*. *Rozhdenie tyur'my* [To Supervise and Punish. The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem.
- Giddens A., Sutton P. (2018) *Osnovnye ponyatiya v sotsiologii* [Essential Concepts in Sociology]. Moscow: HSE.
- Goffman E. (2019) *Total'nye instituty: ocherki o sotsial'noy situatsii psikhicheskii bol'nykh patsientov i prochikh postoyal'tsev zakrytykh uchrezhdeniy* [Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates]. Moscow: Elementarnye formy.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998) *Theorizing Childhood*. New York, NY: Teachers College.
- Jenks C. (2005) *Childhood*. London: Routledge.

- Lee N. (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Philadelphia, PA: Open University.
- Leontiev A.N. (1975) *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, Conscience, Personality]. Moscow: Politizdat.
- Leontiev D.A. (1999) *Psikhologiya smysla* [Psychology of Meaning]. Moscow: Smysl.
- Lotman M.Yu. (1970) *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The Structure of a Literary Text]. Moscow: Iskustvo.
- Ostroverkh O.S. (2022) Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoy deyatelnosti kak uslovie sub'ektnosti eyo uchastnikov [Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 16–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>
- Polivanova K.N. (2020) Novy obrazovatel'ny diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Polivanova K.N. (2011) *Proektnaya deyatelnost' shkol'nikov. Posobie dlya uchiteley* [Project Activities of Schoolchildren. Teacher's Manual]. Moscow: Prosveshchenie.
- Polivanova K.N. (2001) *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of Age-Related Crises]. Moscow: Academia.
- Prout A., James A.A. (1990) New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *Constructing and Reconstructing Childhood* (eds A. James, A. Prout), London; New York; Philadelphia: Falmer, pp. 7–34.
- Qvortrup J. (1990) *Childhood as a Social Phenomenon: An Introduction to a Series of National Reports. Eurosociological Reports no 36*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M. (2009) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rubinstein S.L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Saint Petersburg: Piter.
- Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Beyers W., Ryan R. (2017) How to Solve the Conundrum of Adolescent Autonomy? On the Importance of Distinguishing between Independence and Volitional Functioning. *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity* (eds B. Soenens, M. Vansteenkiste, S. Van Petegem), Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, pp. 1–33. <https://doi.org/10.4324/9781315636511>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik deystviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Yerofeyeva V.G., Bochaver A.A., Tsyganova E.M. (2023) Narrativy o nezavisimosti i volevom funktsionirovanii: ot podrostkovogo vozrasta k "stanovyashchejsya vzroslosti" [Narratives of Independence and Volitional Functioning: From Adolescence to Emerging Adulthood]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 4, pp. 239–261. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2023.4.2414>

# Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок

Павел Сорокин, Тимофей Редько

Статья поступила  
в редакцию  
в марте 2023 г.

**Сорокин Павел Сергеевич** — доцент, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090> (контактное лицо для переписки)

**Редько Тимофей Дмитриевич** — стажер-исследователь Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: timofei.redko@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3824-8701>

Аннотация

«Агентность» рассматривается как зонтичное понятие, объединяющее конструкты, которые описывают проактивное индивидуальное действие человека на окружающую среду и непосредственно связанные с таким действием индивидуальные характеристики. Проведен анализ обнаруженных в результате поиска по ключевым словам в основной базе международного научного цитирования *Scopus* публикаций, в которых встречается понятие «агентности» и близкие термины: резильентность, автономия, инициативность и т.п. Кроме того, рассмотрена выборка научных публикаций исследователей, наиболее авторитетных в области практической образовательной политики. Систематизация полученных результатов опиралась на четыре основных критерия: различение между действием и намерением, масштаб действия, стратегический/нестратегический характер намерения, универсальная/локальная применимость понятия или конструкта. Авторы делают вывод о перспективности и важности задачи операционализации деятельностных и «стратегических» характеристик агентности, в связи с чем обсуждают принципиальную адекватность подходов к измерению характеристик человека, доминирующих сегодня в социальных науках.

Ключевые слова

агентность, образование, институциональная работа, институциональное предпринимательство, институциональные изменения, институты, образовательная политика, проактивное действие

Для цитирования

Сорокин П.С., Редько Т.Д. (2024) Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 236–264. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>

# Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments

Pavel Sorokin, Timofey Redko

**Pavel S. Sorokin** — Associate Professor, Leading Researcher, Head of the Laboratory for Human Potential and Education Research at the Center for Skills Development and Vocational Education of the Institute of Education, HSE University. Address: Bld 10, 16 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090> (corresponding author)

**Timofey D. Redko** — Intern Researcher at the Laboratory of Human Potential and Education Research at the Center for Skills Development and Vocational Education of the Institute of Education, HSE University. E-mail: timofei.redko@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3824-8701>

**Abstract** The task of developing individual “agency” (autonomy, proactivity, initiative, etc.), in education is widely discussed in scientific and practical circles. To systematize multi-disciplinary research elaborations in the field of “agency” as an umbrella concept, an analysis was carried out using keywords in the main scientific database Scopus. The analysis includes both publications that directly use the concept, and works using other close terms (resistance, autonomy, initiative, etc.). In addition, a sample of scientific publications of researchers, most authoritative in the field of practical educational policy was separately considered. The systematization of the key concepts and constructs was based on four main criteria: 1) the distinction between “agentic” action and intention/perspective, 2) the scale of the action, 3) the strategic/non-strategic nature of the intention/perspective, 4) the universal/local applicability of the concept or construct. The analysis showed a dominating focus on the “agentic perspective” in the discovered works, as well as a focus on micro-level and local manifestations and effects of “agentic” behavior or plans. From the point of view of empirical indicators of “agency” and related concepts, necessity for operationalization of the action-based and “strategic” manifestations of agency are revealed, which raises the question of the fundamental adequacy of the current approaches to measuring a human being dominating in contemporary mainstream of social sciences.

**Keywords** agency, education, institutional work, institutional entrepreneurship, institutional change, institutions, educational policy, proactive action

**For citing** Sorokin P.S., Redko T.D. (2024) Sovremennye issledovaniya agentnosti v sfere obrazovaniya: sistematizatsiya klyuchevykh ponyatiy i razrabotok [Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 236–264. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>

## **1. Агентность в образовании: актуальность темы**

Опыт организации деятельности социальных структур в условиях пандемии наглядно продемонстрировал значение агентности как способности к проактивному, инициативному действию [Сорокин, Вятская, 2022]. По результатам осмысления этого опыта опубликованы обзоры, в которых анализируются проявления агентности в разных областях общественной жизни [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022; Сорокин, Зыкова, 2021]. Что касается сфе-

ры образования, здесь очевиден дефицит работ, обобщающих и систематизирующих как результаты эмпирических исследований агентности, так и применяемые в них подходы, теоретические модели и конкретные понятия. В публикациях используются термины «студенческая агентность» (*student agency*) [Klemenčič, 2017; Anderson et al., 2019], «трансформирующая агентность» (*transformative agency*) [Haapasaaari, Engeström, Kerosuo, 2016; Correa, Murphy-Graham, 2019], «агентная вовлеченность» (*agentic engagement*) [Reeve, Shin, 2020], и для обобщения и систематизации результатов, полученных разными группами исследователей, необходимо установить, как соотносятся между собой эти понятия.

Перспективным направлением систематизации проведенных исследований представляется, например, классификация вариантов агентного отношения к получению образования и способов его проявления в деятельности — в стенах образовательной организации или за их пределами. В данной работе проведены углубленный анализ и систематизация полидисциплинарных исследований и разработок в социальных науках, непосредственно связанных с образованием как объектом. Такой анализ необходим для достижения целостного представления об актуальном состоянии конструктивного, созидательного трансформирующего действия в современных условиях и о возможностях его поддержки. Он поможет выявить наиболее востребованные направления междисциплинарных усилий по преодолению ограничений представленных в литературе подходов и трактовок.

С возрастанием теоретического и практического интереса к проблематике проактивного действия, в частности в связи с переходом образования в дистанционный формат в условиях пандемии, все более настоятельной становится необходимость прийти к консенсусу относительно ключевого понятия данной проблемной области. Только так возможно придать целостность исследованиям и практическим инициативам, которые прежде носили фрагментарный характер [Сорокин, Зыкова, 2021]. В российской литературе наиболее широко используется психологическое понятие «субъектность» [Леонтьев, 2010], в мировом полидисциплинарном дискурсе, в том числе по вопросам образования, ключевым является понятие агентности (*agency*) — причем как в академической [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022], так и в экспертной литературе [OECD, 2018; Сорокин, Вятская, 2022].

Тема агентности широко обсуждается как в научных, так и в практических работах по образованию. Организация экономического сотрудничества и развития в проекте *The Future of Education and Skills — 2030* прямо заявляет о необходимости формирования у студентов агентности, понимаемой прежде всего как проактивная позиция по отношению к своей образовательной траектории [OECD, 2018]. Условием успешности молодежи в современном

мире и одной из основ общественного благополучия ОЭСР считает формирование у учащихся трансформационных компетенций (*transformative competences*). При этом эксперты ОЭСР отмечают отсутствие в профессиональном сообществе консенсуса в отношении содержания понятий: «студенческая агентность» часто ошибочно интерпретируется как синоним «студенческой автономии», «студенческого права голоса» и «студенческого выбора» [OECD, 2018].

Оживленную дискуссию в академической литературе вызвала работа М. Клементич [Klemenčič, 2017], которая предлагает вместо традиционно применяемой для оценки качества образования студенческой вовлеченности (*student engagement*) опираться на концепт студенческой агентности (*student agency*). Она показывает, что доминирующий на практике подход с опорой на оценку вовлеченности скорее продвигает подчинение институциональному диктату образовательной среды, а вовсе не проактивное изменение, совершенствование окружающей действительности — даже внутри сферы образования, не говоря уже о внешней среде.

Предлагаемый М. Клементич подход пока не реализован в практике исследований образования. Например, в разработанном в Финляндии специальном инструментарии (*Agency of University Students (AUS) Scale*) под студенческой агентностью понимается прежде всего восприятие студентами условий обучения — оценка их как более или менее комфортных, отсутствие или наличие проявлений дискриминации, субъективная легкость обращения к преподавателю с вопросом или просьбой [Jääskelä et al., 2017].

Таким образом, вместо агентности как характеристики учащегося, проявляющейся в его действиях, исследователи образования на практике в основном изучают структурные, прежде всего организационные, условия, в которых находится учащийся. Тем самым они лишают понятие «агентность» потенциально важной роли: не происходит разделения индивидуального действия и структурного контекста как онтологически не тождественных феноменов. В этом смещении акцентов находит свое проявление более глубокая проблема — непоследовательность в трактовке соотношения между структурой и действием в современной социальной теории: она декларирует взаимообусловленность одного другим и тем самым, казалось бы, преодолевает потенциальное противоречие между структурой и действием, однако по сути в соответствующих концептуальных построениях структура первична, а действие вторично (см. подробнее критику подходов Гидденса, Бурдье, нового институционализма и др. в [Sorokin, 2020]).

Вместе с тем в литературе предлагается и более объемное толкование агентности [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022; Сорокин



и др., 2022] как зонтичного понятия, объединяющего широкий круг полидисциплинарных разработок, содержанием которых являются отношения человека с окружающими структурами с фокусом на изменении последних через индивидуальное проактивное действие. Такая трактовка агентности соответствует идеям нобелевского лауреата А. Сена [Gangas, 2016]. Однако указанные разработки разрозненны, не систематизированы, а условный мейнстрим, например [Jääskelä et al., 2017], как показано выше, использует термин «агентность» преимущественно в узком смысле.

В этих условиях нам представляется важным систематизировать накопленные в академической литературе, связанной с образованием как объектом, разработки, которые имеют отношение к агентности в широком смысле. Мы будем рассматривать агентность как зонтичное понятие, объединяющее конструкты, которые описывают проактивное индивидуальное действие человека на окружающую среду и непосредственно связанные с таким действием индивидуальные характеристики, например навыки, установки, ценности. Базовое предположение настоящего исследования состоит в том, что указанный дискурс шире, чем круг дискуссий об агентности (*agency*), и включает также близкие понятия, в частности «вовлеченность» (*engagement*), «резильентность» (*resilience*), «автономия» (*autonomy*). В разных исследованиях каждое из этих понятий определяется по-разному, но основанием для их отнесения к зонтичному понятию «агентность» мы считаем заложенную в них идею об активной роли человека во взаимодействии с миром — эта идея прослеживается как минимум в некоторых из используемых в работе с этими понятиями теоретических моделей и методических инструментов измерения. Активность человека может выражаться не только во включении в существующие институты («вовлеченность»), но и в обособлении от них («автономия») или даже в сопротивлении их влиянию («резильентность»). Указанные термины не исчерпывают содержания зонтичного понятия «агентность», однако, как показал недавний обзор дискурса об агентности в мировом экспертном поле, они наиболее часто упоминаются наряду с «агентностью» в современных международных дискуссиях [Сорокин, Вятская, 2022]. Систематизация этих понятий будет способствовать продвижению исследований агентности как одного из наиболее перспективных направлений в развитии социально-гуманитарного знания в целом и наук об образовании в частности, а также практических инициатив в сфере образования.

**2. Методология** Для отбора релевантных источников использована поисковая система *Scopus* как наиболее полно отражающая международные дискуссии в социальных науках. Исходя из трактовки агентности

как зонтичного понятия на первом этапе поиск академической литературы проводился на основе следующих ключевых слов в различных комбинациях: *student, engagement, agency, resilience, autonomy, university, career, school, education, life-long learning*. Ключевые слова *school, university, education, student, life-long learning* обеспечивают фокусирование искомых работ на сфере образования. Данный подход преодолевает ограничение многих обзорных работ, в которых в анализ включаются лишь публикации, где напрямую упоминается агентность (*agency*). Такие выборки публикаций, как отмечают сами авторы обзоров, страдают неполнотой, поскольку понятие «агентность» зачастую заменяется в работах из разных областей науки на иные понятия [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022].

Мы не ограничивали выборку по году издания (самая ранняя публикация — 2007 г., самая поздняя — 2020 г.), но ограничили по типу публикации: в нее вошли *article, review* и *book*. В итоге на основании указанных ключевых слов отобрано 135 публикаций.

В качестве дополнительной выборки на втором этапе формирования массива публикаций в *Scopus* отобраны работы авторов, входящих в топ-20 рейтинга исследователей по вкладу в развитие образовательной политики в 2021 г. (*The 2021 Edu-Scholar Public Influence Ranking*<sup>1</sup>). Тем самым мы рассчитывали включить в рассмотрение те научные разработки в области агентности, которые потенциально являются наиболее актуальными для международной практической политики в образовании. Для анализа отбирались 5 самых цитируемых и 5 наиболее свежих публикаций каждого из авторов на момент проведения сбора данных в 2021 г. (тип источника: *article, review* и *book*, самая ранняя публикация — 1988 г., самая поздняя — 2020 г.). Всего в выборку вошло 200 публикаций авторов из указанного рейтинга. Суммарное количество публикаций, включенных в анализ, таким образом, составило 335.

Мы не ограничивали поиск дисциплинарной принадлежностью публикаций: в выборке представлены статьи по социологии, психологии, менеджменту и др. В большинстве обзорных работ акцент сделан на психологической литературе, что неизбежно сужает содержание рассматриваемого концепта «агентность» до его субъективных аспектов, такие обзоры игнорируют важный вклад социологии, экономики, менеджмента, науки об образовании и других областей знания в исследование агентности [Ibid.].

Тематически выборка ограничена работами, в которых рассматривается агентность учащихся и преподавателей, педагогов на всех формальных уровнях образования — начальном, основном и третичном, а также в обучении на рабочем месте. В выборку

---

<sup>1</sup> <https://www.educationnext.org/2021-edu-scholar-public-influence-rankings/>

не включены публикации, посвященные дополнительному образованию детей, дошкольному образованию и агентности со стороны административного и управленческого персонала.

Поиск источников проводился до ноября 2021 г. включительно. Все источники проанализированы в полнотекстовом режиме на предмет использования авторами в качестве ключевых или центральных таких понятий, которые релевантны представленному выше пониманию агентности: агентность как проактивное действие индивида на окружающую социальную реальность. Отбор статей для анализа проводился вручную, на основе метода *close reading* [Van Dijk, 1985]. В итоговую выборку вошли только те статьи, которые напрямую затрагивают проблематику агентности как непосредственной характеристики деятельности или связанных с ней планов, ориентаций, установок и т.п., вне зависимости от того, употребляется ли в тексте само понятие *agency* или производные от него. Итоговую выборку публикаций для анализа составили 29 работ: 14 публикаций из числа обнаруженных с помощью поискового запроса в *Scopus* по ключевым словам (первый этап, основная выборка), и 15 работ авторов, наиболее влиятельных в сфере образовательной политики (второй этап, дополнительная выборка). Отобранные публикации представлены в Приложении 1. Поскольку единого языка описания проблематики агентности нет ни в науке в целом, ни в поле исследований образования, предложенная методология отбора не может претендовать на то, что с ее помощью выявлены все публикации, затрагивающие тему агентности. Наверняка значительное количество релевантных понятий и разработок осталось «за кадром». Вместе с тем обнаруженный набор конструктов позволяет делать определенные выводы об общем характере дискуссий и соотносить между собой результаты по единым концептуальным основаниям, выявляя как зоны основной концентрации внимания исследователей, так и наименее изученные области.

### **3. Результаты**

#### **3.1. Критерии систематизации обнаруженных понятий**

Чтобы выработать основания для соотнесения между собой обнаруженных понятий в едином смысловом поле, проведен специальный анализ литературы с целью определения критериев систематизации понятий. В результате сформулированы четыре основных критерия систематизации, каждый из которых рассматривается в литературе как релевантный для анализа проблематики агентности. Описание и обоснование каждого критерия представлено ниже.

##### **3.1.1. Критерий № 1. Агентное действие и агентное намерение**

Агентность как характеристика личности может проявляться по-разному и принимать разные формы. Согласно классическим

для социологии трактовкам агентность — это прежде всего способность к действию, которое имеет стратегический характер [Emirbayer, Mische, 1998; Fligstein, McAdam, 2011] и направлено на внешнюю социальную среду (изменение структур, поддержание статус-кво или их адаптацию). Однако агентность может выражаться не только в непосредственном действии (*agentive action*), предпринятом для достижения целей, но и в намерении (*agentive perspective*) — в осмыслении ситуации внутри контекста для совершения действия в будущем, не включающем само действие [O'Meara, Campbell, Terosky, 2011]. Опираясь на идеи М. Арчер [Archer, 2003], такую форму агентности можно трактовать как от-рефлексированное намерение или перспективную агентность. Выделение категории намерения как одной из граней агентности отвечает современным социологическим подходам, придающим большое значение личностной интенции [Emirbayer, Mische, 1998].

3.1.2. Критерий № 2. Масштабы агентного действия: микро-, мезо- и макроуровень

Агентные действия различаются по масштабу: можно выделить действия на микро-, мезо- и макроуровне. Такая классификация действий соответствует современным разработкам теории полей в социологии [Fligstein, McAdam, 2011] и используется в исследованиях, в которых анализируются действия акторов разных типов и размеров, например одновременно межличностные отношения и отношения на организационном уровне [Johnson, 2008; Fine, Hallett, 2014]. Разделение агентности по масштабу действий имеет место в социологических исследованиях [Van Wijk et al., 2019], в разработках по менеджменту, где особенно акцентируется важность введения мезоуровня [Prus, Nacamulli, Lazazzara, 2017], несводимого к прямым межличностным отношениям, а также в исследованиях образования [Dysthe, Engelsen, 2011]. В настоящей работе под микроуровнем агентности имеется в виду в первую очередь уровень межличностной коммуникации в рамках отдельной группы, например проактивное поведение ребенка в семье будет проявлением агентности на микроуровне [Revis, 2019]. Мезоуровень подразумевает действие, направленное одновременно на несколько групп, на сети акторов или на формальные организационные структуры [Fligstein, McAdam, 2011; Emirbayer, Johnson, 2008; Rasmussen, Friis-Hansen, Funder, 2019]. Например, влияние работника компании на неформальную трудовую культуру в фирме или на организацию отчетности будет проявлением агентности на мезоуровне. Макроуровень агентности — это влияние на институты, затрагивающее многие организации и жизни большого числа людей. Так, создание предпринимателем новой крупной компании будет проявлением агентности макроуровня, поскольку воздействие этого события испытают и рынок труда, и рынок компаний, и сфера потребления [Dorado, 2013].

Далее мы покажем, что критерий масштаба может однозначно применяться только к агентному действию, но не к намерениям, поскольку действие, в отличие от намерения, позволяет четко локализовать точку контакта с социальной структурой. Классификация намерений по масштабу теоретически также возможна, однако рассматриваемый в настоящей работе массив источников, оперирующих агентными намерениями, не позволяет провести четкие границы уровней. Вместо этого предложен другой критерий.

3.1.3. Критерий № 3. Степень стратегичности намерения

Оценивать масштаб агентного намерения существенно труднее, чем масштаб агентного действия, поскольку в этом случае речь идет о еще не реализованных помыслах конкретного индивида. Более эффективным критерием классификации намерений представляется не масштаб, а характер стратегичности как характеристики, важной для понимания агентности [Damen et al., 2015; Emirbayer, Johnson, 2008; Fligstein, McAdam, 2011]. В этом контексте стратегичность трактуется как ориентация на будущее и способность «построить» действия в перспективе [Emirbayer, Johnson, 2008].

Агентное намерение может предполагать осознанное целеполагание на отдаленную временную перспективу и выстраивание соответствующей стратегии, а может подразумевать единовременный поведенческий акт без явного разделения планирования и самого действия во времени или же предполагающий устойчивую ориентацию на ту или иную цель. Н. Флигстин и Д. Макадам вводят понятие стратегической агентности как свойства акторов, планирующих свои действия тем или иным образом в зависимости от «стратегических полей», в которых они действуют [Fligstein, McAdam, 2011]. Таким образом, агентные намерения индивидов могут выражаться в относительно сложных стратегиях или в разовых, краткосрочных интенциях, что позволяет ввести стратегичность как отдельный критерий их оценки.

3.1.4. Критерий № 4. Контекстуальная привязка агентности: локальная или универсальная

И действие, и намерение могут быть универсальными, если они не привязаны к конкретной среде или контексту, или локализованными для той или иной социальной роли или конкретного поля. Об универсальности действия или намерения можно говорить при «абстрактном» характере агентности как индивидуальной характеристики, которая может проявляться во многих контекстах. Например, навыки лидерства могут применяться во многих ситуациях и в разных областях жизни, и лидерские действия будут отнесены к универсальным [Raelin, 2016]. Локализованная агентность характерна для определенной сферы дея-

тельности и в других сферах применяться не может или может, но очень ограниченно. Например, понятие «математическая агентность» трактуется как использование нестандартных действий и изменение правил при решении задач по математике и рассматривается только в контексте соответствующих занятий в образовательном процессе [Boaler, Sengupta-Irving, 2016].

В дополнение к рассмотренным четырем критериям в качестве интегрирующего и обобщающего критерия классификации понятий, связанных с агентностью, рассматривается их условная принадлежность к одному из двух конструктов, получивших широкое применение в современных институциональных социологических исследованиях: институциональной работы (*institutional work*) и институционального предпринимательства (*institutional entrepreneurship*) [Сорокин, 2021b].

### 3.1.5. Институциональная работа и институциональное предпринимательство

В дискуссиях последних лет отмечается недостаточное внимание социальной науки к непосредственной «механике» изменения структур. По сути, эта критическая риторика подтверждает приоритет структур перед действием в социологическом теоретизировании [Farrell, 2018]. В ответ социологи-институционалисты начали активно разрабатывать конструкты, позволяющие различать типы вклада в структурные изменения: «институциональное предпринимательство» (*institutional entrepreneurship*) как сознательные, целенаправленные усилия индивидов по трансформации социальных структур, включая коммерческий сектор или некоммерческие организации [Hardy, Maguire, 2017], и «институциональная работа» (*institutional work*) как по большей части непреднамеренные, но массовые коллективные и индивидуальные усилия, приводящие к институциональным изменениям, в том числе через сопротивление навязываемым правилам [Hampel, Lawrence, Tracey, 2017; Meyer, 2019].

Различение между институциональным предпринимательством и институциональной работой как двумя разными типами вклада в структурные трансформации может выступать в качестве рамки для систематизации эмпирических разработок в социологии и смежных дисциплинах, в том числе исследований в сфере образования. Грань между институциональным предпринимательством и институциональной работой достаточно тонкая, и гипотетически одни и те же характеристики могут быть предпосылкой как для одного, так и для другого. При этом институциональное предпринимательство отличает более высокий трансформационный потенциал, т.е. нацеленность на изменение институтов и структур, но институциональная работа часто появляется в более широком спектре действий.

Таблица 1. **Результаты систематизации понятий по тематике агентности в образовании: категория «агентное намерение» (*agentic perspective*). Серой заливкой выделены статьи влиятельных в образовательной политике авторов**

	Степень стратегичности	Агентное намерение	
		Локальный уровень	Универсальный уровень
Институциональная работа	Не стратегичное	Мотивационные процессы, влияющие на обучение ( <i>motivational processes affecting learning</i> ) [Dweck, 1986]	Открытость новому опыту ( <i>openness to new experience</i> ) [Kramer, Wilcox, Lawson, 2020]
		Соппротивление инновациям [Heikonen et al., 2017]	Индивидуальные различия в суждениях и реакциях ( <i>individual differences in judgments and reactions</i> ) [Dweck, Chiu, Hong, 1995]
		Математическая идентичность ( <i>mathematical identity</i> ) [Boaler, Selling, 2017]	Устойчивость ( <i>grit</i> ) [Duckworth et al., 2007]
		Аффирмации ( <i>affirmation interventions</i> ) [OECD, 2018]	Установка на рост ( <i>growth mindset</i> ) [Park, Tsukayama, Duckworth, 2020]
		Профессиональная агентность учителя ( <i>teachers' professional agency</i> ) [Heikonen et al., 2017]	Студенческая резильентность и вовлеченность ( <i>student resilience and engagement</i> ) [Ayala, Manzano, 2018]
		Студенческая резильентность ( <i>student resilience</i> ) [Bamford, Djebbour, Pollard, 2015]	Студенческая агентность ( <i>student agency</i> ) [Klemenčič, 2017]
	Агентность выпускников ( <i>graduate student agency</i> ) [O'Meara et al., 2014]	Интеллектуальная свобода ( <i>intellectual freedom</i> ) [Boaler, Selling, 2017]	
Стратегичное	Студенческая вовлеченность ( <i>student engagement</i> ) [Reeve, Cheon, Yu, 2020]	Человеческий интеллект ( <i>human intelligences</i> ) [Gardner, Hatch, 1989]	
На пересечении	Не стратегичное	Агентность через адаптацию ( <i>agency through adaptation</i> ) [Yu, 2020]	Настойчивость / настойчивость на уровне черт характера ( <i>perseverance/trait-level perseverance</i> ) [Duckworth, Quinn, 2009]
			Когнитивные, аффективные и поведенческие характеристики ( <i>cognitive, affective, and behavioral features</i> ) [Dweck, Leggett, 1988]
			Алертность [Smith, Ulvik, 2017]
			Целеустремленность ( <i>goal striving</i> ) [Elliott, Dweck, 1988]
	Лидерство ( <i>leadership skills</i> ) [Harper, Quaye, 2007]		
Стратегичное	—	Стратегическое мышление ( <i>strategic mindset</i> ) [Chen et al., 2020]	
Институциональное предпринимательство	—	—	

Таблица 2. **Результаты систематизации понятий по тематике агентности в образовании: категория «агентное действие» (*agentic action*). Серой заливкой выделены публикации влиятельных в образовательной политике авторов**

	Уровень воздействия	Агентное действие	
		Локальный уровень	Универсальный уровень
Институциональная работа	Микро	Самоактуализация ( <i>self-determination</i> ) [Sutterlüty, Tisdall, 2019]	Резильентность как устойчивость ( <i>resilience as resistance</i> ) [Kannangara et al., 2018]
		Студенческое агентное вовлечение ( <i>student agentic engagement</i> ) [Matos et al., 2018]	Резильентность как независимость ( <i>resilience as independence</i> ) [Berridge, 2017]
	Мезо	—	Умение находить и использовать полезные связи [Lane, Sweeny, 2019]
	Макро	—	—
На пересечении	Микро	—	Расширенное действие ( <i>expanded action (otherhood)</i> ) [Meyer, 2010]
	Мезо		Воля ( <i>voluntary</i> ) [Мое, 2005]
	Макро		
Институциональное предпринимательство	Микро	Математическая агентность ( <i>mathematical agency</i> ) [Boaler, Sengupta-Irving, 2016]	Активная кооперация ( <i>cooperation</i> ) [Мое, 2005]
	Мезо	—	
	Макро	—	

#### 4. Обсуждение результатов

По результатам анализа выделенного поля понятий и их систематизации рассмотрим ключевые характеристики поля понятий и разработок, связанных с агентностью в образовании, выделим особенности дискурса относительно агентности в образовании в работах авторитетных в международном профессиональном сообществе авторов, проанализируем специфику представлений об агентности, сформированных в разных научных дисциплинах, обсудим проблемы и перспективы эмпирических исследований агентности в образовании.

##### 4.1. Ключевые характеристики поля понятий и разработок, связанных с агентностью в образовании

В проанализированной выборке публикаций обнаружено в три раза меньше понятий, относящихся к категории «агентное действие», чем понятий, относящихся к категории «агентное намерение», — с соответствующими различиями в количестве публикаций. Эта диспропорция подтверждает противоречие между современной теоретической повесткой социальной науки, актуализирующей агентность как важную характеристику действия [Сорокин, 2021a], и содержанием эмпирических исследований, в



которых агентность чаще всего оценивается на основании анализа характеристик среды и восприятия этой среды, а также субъективного отношения к ней индивида, а не на основании действия в этой среде.

Разительный контраст обнаружен также между количеством понятий, относящихся к категориям «институциональная работа» и «институциональное предпринимательство». Единственный пример четкой артикуляции понятия, относящегося к категории «институциональное предпринимательство», дает теория рационального выбора: это понятие «добровольное сотрудничество в отношениях власти» (*voluntary cooperation in power-relations*) [Мое, 2005], которое предполагает проактивное осознанное формирование сообщества для изменения имеющихся или создания новых институтов, связанных с властными отношениями. Отсутствие других примеров понятий, относящихся к институциональному предпринимательству, показывает, что создание новых институтов в чистом виде мало представлено в дискурсе об образовании и большая часть разработок концентрируется на адаптации к существующим структурам. Например, понятие «профессиональная агентность учителей» (*teachers' professional agency*) [Heikonen et al., 2017] подразумевает активное изменение подхода к обучению со стороны учителя, однако создаваемые учителями новшества представляют собой изменения внутри уже выстроенных, четко регламентированных структур проведения уроков и правил преподавания в школе. Аналогично «агентность через адаптацию» (*agency through adaptation*) [Yu, 2020] предполагает проактивное подстраивание к уже заданной внешней среде, даже если она находится в процессе изменения. Другими словами, проактивное поведение рассматривается как прямая производная тех или иных внешних институтов.

Что касается деления по масштабу (микро-, мезо- и макроуровень), в большинстве работ рассматриваются агентные действия и намерения исключительно на микроуровне, т.е. анализируется непосредственное межличностное, внутригрупповое взаимодействие. Существующий дискурс фокусируется в первую очередь на проявлениях и эффектах агентности, не выходящих за пределы малой группы, а более масштабные процессы, например на уровне организации, школы, университета, оказываются за пределами научных дискуссий. Тот факт, что исследователи не обращаются в своих проектах к более значительным проявлениям агентности, особенно важен в ситуации глобального институционального кризиса, который предположительно создает новые окна возможностей для проявлений индивидуальной агентности и в рамках системы образования.

В рассмотренных публикациях практически отсутствует эмпирический анализ проявлений агентности за пределами системы

образования, хотя многие понятия и рассматриваются на теоретическом уровне как универсальные. Такая характеристика исследовательского поля не соответствует декларируемому представлению о формировании агентности как об образовательном результате, актуальном в условиях изменчивости внешней среды. Дискурсы об агентности в образовании слабо соотносятся с исследованиями и практикой обучения предпринимательству. В большинстве работ, посвященных проявлениям агентности в образовании, нет анализа внешней по отношению к системе образования, в том числе предпринимательской, деятельности учащихся и выпускников, несмотря на растущее внимание практической политики к эффективности обучения именно предпринимательским компетенциям [Sorokin, Froumin, 2021].

Таким образом, большинство понятий, обнаруженных в нашей выборке публикаций, фактически описывают квазиагентность — действие или намерение, содержание которого происходит или мыслится внутри существующих структур и в соответствии с диктатом структур, хотя с определенной точки зрения эти действия и намерения являются инновационными и проактивными. Например, «математическая агентность» [Boaler, Sengupta-Irving, 2016] как способность учащихся к кооперации в рамках решения предметных задач по математике рассматривается исключительно в качестве реакции учащегося на прямое требование образовательного процесса, хотя и предполагает создание новых способов решения предлагаемых задач. Формально происходит создание новых практик и норм, новых способов решений, но фактически сам процесс обучения и его результаты оказываются слабо затронуты изменениями.

#### 4.2. Агентность в образовании в работах высокорейтинговых авторов

Отдельно мы проанализировали связанный с тематикой агентности дискурс, представленный в публикациях авторов, входящих в топ-20 рейтинга *The 2021 Edu-Scholar Public Influence Rankings*. Авторы этих работ чаще позиционируют используемые ими понятия как универсальные, но эти понятия в основном отражают намерения, а не действия. Например, понятия «установка на рост» [Park, Tsukayama, Duckworth, 2020] и «интеллектуальная свобода» [Boaler, Selling, 2017] применимы в любых контекстах, но они характеризуют лишь свойства индивида, которые не обязательно выражаются в действиях. Эти понятия могут в равной степени относиться и к обучению на рабочем месте, и к обучению в школе, что упрощает оценку образовательной практики. Оперировав понятиями, относящимися к категории намерений, проще, чем с понятиями из категории действий, организовать исследование: легче проводить измерения. Таким образом, теоретические дискуссии по проблеме агентности продвигают универсализм на концепту-

альном уровне и идеи действия в конкретном контексте [OECD, 2018], но практические разработки наиболее влиятельных в образовательной политике исследователей фокусируются на изучении субъективных установок и намерений, но не действий, как универсальных категорий.

Показательно, что связи в виде взаимного цитирования между двумя рассмотренными группами публикаций, а именно между публикациями влиятельных в образовательной политике авторов и основной выборкой работ, отобранных на первом этапе через ключевые слова в *Scopus*, крайне слабы. При этом, как видно из табл. 1 и 2, существенных различий между этими группами публикаций в трактовке вопросов агентности не обнаруживается. Среди отчасти неожиданных наблюдений отметим, что влиятельные в образовательной политике авторы не предпринимают попыток соотнести, встроить свои разработки в авторитетные теоретические дискуссии и макротеории из сферы социологии, психологии или других наук, хотя и предлагают универсальные понятия, связанные с агентностью.

#### 4.3. Трактовка агентности в разных научных дисциплинах

Агентность — полидисциплинарная область исследований, понятия, отражающие те или иные проявления агентности, сформулированы в разных науках (см. табл. 1, 2). Результаты систематизации этих понятий в рамках «институциональная работа — институциональное предпринимательство» свидетельствуют о существенном дисбалансе: в современных исследованиях акцент делается не столько на видимых действиях и сознательных изменениях социальной среды, сколько на намерениях и слабых воздействиях на структуру. Дискурс, сформировавшийся в данной области исследований, разрозненный. В нем практически полностью отсутствуют понятия, отражающие комплексное совершенствование или изменение внешней среды и выстраивание новых институтов через стратегическое проактивное индивидуальное действие. Согласно теории «полей стратегического действия», именно такое действие критически важно для структурирования социального мира [Fligstein, McAdam, 2011]. Ранее такое свойство дискурса отмечалось применительно к социологической теории в целом [Сорокин, 2021b], проведенный нами анализ показывает, что оно характерно и для полидисциплинарного пространства исследований.

Вместе с тем обнаружена определенная специфика разработки проблем агентности в разных дисциплинах. Так, психологические работы выделяют межличностные отношения в качестве существенного фактора, влияющего на те или иные проявления агентности. В свою очередь, исследования в менеджменте, например посвященные агентности преподавателей [Heikonen et al., 2017], акцентируют внимание на лидерстве, автономии и других

факторах более широкого структурного контекста, переводя рассмотрение проблем на мезоуровень.

В данном исследовании в трактовке агентности мы опираемся на социологическую теоретическую рамку «структура — действие» [Сорокин, 2021b], при этом проведенный анализ показал, что в рассмотрении агентности, в том числе в сфере образования, особую ценность могут иметь данные и разработки психологии как науки, в центре внимания которой исторически находится человек [Mironenko, Sorokin, 2022]. Дело в том, что отчасти противостоящая ей социологическая традиция фактически не признает агентность как онтологически самостоятельный феномен [Сорокин, 2021b]. Начиная с М. Вебера [Weber, Kalberg, 2013. P. 31–44], сделавшего акцент на предпринимательстве как культурно обусловленном паттерне поведения в отличие от понимания предпринимательства как индивидуально движимой инновации, характерного, например, для Й. Шумпетера, и вплоть до М. Эмирбайера [Emirbayer, Mische, 1998], рассматривающего агентность прежде всего как продукт структурных условий прошлого, социологические дискуссии делают акцент на структуре [Сорокин, 2021b], не придавая должного значения действию (подробнее см. [Fligstein, McAdam, 2011; Klutz, Fligstein, 2016]). В классических социологических теориях, построенных в существенной степени на изучении именно сферы образования, приоритет отдается структурам, даже наиболее известные в российском и мировом сообществе подходы Э. Гидденса и П. Бурдьё — не исключение, равно как и концепция Дж. Мейера (подробнее см. [Сорокин, 2021b; Sorokin, 2020]).

Тем не менее, как показывает проведенный анализ, современные полидисциплинарные разработки в области образования свидетельствуют о значимости (трансформирующей) агентности как фактора изменения не только индивидуальной траектории и условий существования личности, но и социальных структур. При сохраняющемся доминировании «структурного детерминизма» появляются конкретные понятия и связанные с ними исследования, предлагающие оригинальные аналитические инструменты для понимания агентности. Эти разработки пока ограничены прежде всего исследованием агентных намерений, сосредоточены на уровне межличностных отношений и поведении внутри образовательной системы, однако имеются и попытки рассмотрения агентного действия, потенциально направленного на более широкую среду.

#### 4.4. Эмпирический анализ агентности в образовании: проблемы и перспективы

Проведенный анализ публикаций свидетельствует о насущной необходимости детальной разработки и операционализации конкретных показателей, которые могут использоваться при эмпирической оценке агентности. Как видно из представленных результатов, современные исследования характеризуются недостаточным

вниманием к измерению непосредственно агентного действия, совершаемого в конкретном структурном контексте. Вместо этого исследователи анализируют и оценивают агентные намерения, часто в универсальных категориях.

Разрабатывая такие показатели, важно помнить, что современная практика эмпирического измерения не только агентности, но и других характеристик человека несовершенна: многие методики продолжают использоваться, несмотря на широкую известность связанных с их применением проблем и свидетельства неточности оценок. Так, например, тестовые показатели далеко не всегда отражают только наличие тех или иных индивидуальных черт: они могут находиться под влиянием множества других свойств индивида — мотивации, предыдущего опыта, перекрестных знаний, и эти факторы снижают ценность получаемой информации [Costantini et al., 2015] и порой ставят под вопрос ее применимость в целом [Vautier, 2011]. Кроме того, шкалы измерения и способы работы с получаемыми в социальных науках данными оказываются ненадежными из-за их неспособности учитывать внешние факторы и давать однозначно интерпретируемые результаты [Vautier, 2011; Michell, 2012].

От этих недостатков не свободно и измерение показателей, отражающих те или иные проявления агентности. В обнаруженных нами эмпирических работах — за малыми исключениями, например исследования математической агентности [Boaler, Sengupta-Irving, 2016], — применяемые авторами инструменты не предполагают непосредственной оценки прямого воздействия человека на социальную среду или выявления конкретных планов по ее трансформации.

Исследователи, занимающиеся измерением агентности, могут выбрать один из двух вариантов ее оценки: первый исходит из предпосылки о высокой эффективности и надежности уже существующих методик в измерении качеств человеческой личности, второй предполагает, что существующие подходы к измерению этих характеристик являются проблемными и сами требуют переработки. Эмпирические измерения агентности могут стать полем для экспериментов и предложить решения, способные усовершенствовать методы оценивания в психологии, социологии, менеджменте и других науках. В частности, перспективными могут оказаться использование игровых методик, анализ цифровых следов, применение этнографического и исторического метода, ключевое отличие которых от доминирующих сегодня тестовых подходов состоит в непосредственной фиксации проявлений деятельности как центрального конструкта для той трактовки агентности, которая принята в данной работе и оценивается как высокоактуальная для современного социального знания в теоретической литературе, но слабо подхвачена эмпирическими исследованиями [Gangas, 2016; Kluttz, Fligstein, 2016].

**5. Выводы** Проведенный анализ показывает, что поле исследований агентности в образовании является разрозненным и затрагивает большой круг содержательно взаимосвязанных и практически важных, но пока слабо соотносимых между собой в исследовательской практике проявлений, которые удалось выделить и систематизировать с помощью предложенной системы критериев. Фокусом дальнейших исследований может стать разработка новых, более комплексных теоретических моделей, а также создание инструментов эмпирической оценки агентности, пригодных для измерения непосредственного действия и связанных с ним стратегий и планов, а не только абстрактных намерений и установок.

**Благодарности** Статья подготовлена в рамках выполнения исследовательского гранта Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (№ 075-15-2022-325).

**Приложение 1**  
Список работ,  
вошедших в итоговую выборку

- Ayala J.C., Manzano G. (2018) Academic Performance of First-Year University Students: The Influence of Resilience and Engagement. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 7, pp. 1321–1335. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bamford J., Djebbour Y., Pollard L. (2015) "I'll Do This No Matter If I Have to Fight the World!": Resilience as a Learning Outcome in Urban Universities. *Journal for Multicultural Education*, vol. 9, iss. 3, pp. 140–158. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2015-0013>
- Berridge D. (2017) The Education of Children in Care: Agency and Resilience. *Children and Youth Services Review*, vol. 77, pp. 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004>
- Boaler J., Selling S.K. (2017) Psychological Imprisonment or Intellectual Freedom? A Longitudinal Study of Contrasting School Mathematics Approaches and Their Impact on Adults' Lives. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 48, no 1, pp. 78–105. <http://dx.doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0078>
- Boaler J., Sengupta-Irving T. (2016) The Many Colors of Algebra: The Impact of Equity Focused Teaching Upon Student Learning and Engagement. *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 41, no 1, pp. 179–190. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.10.007>
- Chen P., Powers J., Katragadda K.R., Cohen G.L., Dweck C.S. (2020) A Strategic Mindset: An Orientation Toward Strategic Behavior During Goal Pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 117, no 25, pp. 14066–14072. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2002529117>
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no 6, pp. 1087–1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth A.L., Quinn P.D. (2009) Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, vol. 91, no 2, pp. 166–174. <http://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Dweck C.S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, no 41, no 10, pp. 1040–1048. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck C.S., Chiu C., Hong Y. (1995) Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, vol. 6, no 4, pp. 267–285.

- Dweck C.S., Leggett E.L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, vol. 95, no 2, pp. 256–273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliott E.S., Dweck C.S. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 1, pp. 5–12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>
- Gardner H., Hatch T. (1989) Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, vol. 18, no 8, pp. 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Harper S.R., Quaye S.J. (2007) Student Organizations As Venues for Black Identity Expression and Development among African American Male Student Leaders. *Journal of College Student Development*, vol. 48, no 2, pp. 127–144. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2007.0012>
- Heikonen L., Pietarinen J., Pyhäntö K., Toom A., Soini T. (2017) Early Career Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom: Associations with Turnover Intentions and Perceived Inadequacy in Teacher–Student Interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, no 3, pp. 250–266. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Kannangara C.S., Allen R.E., Waugh G., Nahar N., Khan S.Z.N., Rogerson S., Carson J. (2018) All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, August, Article no 1539. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Klemenčič M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. <http://dx.doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Kramer C.S., Wilcox K.C., Lawson H.A. (2020) Positive Youth Development as an Improvement Resource in Odds-Beating Secondary Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 64, no 4, pp. 301–315. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2020.1769011>
- Lane J.L., Sweeny S.P. (2019) Understanding Agency and Organization in Early Career Teachers' Professional Tie Formation. *Journal of Educational Change*, vol. 20, no 1, pp. 79–104. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9329-0>
- Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no 4, pp. 579–596. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- Moe T.M. (2005) Power and Political Institutions. *Perspectives on Politics*, vol. 3, no 2, pp. 215–233. <http://dx.doi.org/10.1017/S1537592705050176>
- O'Meara K., Jaeger A., Eliason J., Grantham A., Cowdery K., Mitchell A., Zhang K.J. (2014) By Design: How Departments Influence Graduate Student Agency in Career Advancement. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 9, no 1, pp. 155–179. <http://dx.doi.org/10.28945/2048>
- Park D., Tsukayama E., Yu A., Duckworth A.L. (2020) The Development of Grit and Growth Mindset during Adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 198, no 3, Article no. 104889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Reeve J., Cheon S.H., Yu T.H. (2020) An Autonomy-Supportive Intervention to Develop Students' Resilience by Boosting Agentic Engagement. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 44, no 4, pp. 325–338. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Smith E.N., Rozek C.S., Manke K.J., Dweck C.S., Walton G.M. (2021) Teacher- Versus Researcher-Provided Affirmation Effects on Students' Task Engagement and

- Positive Perceptions of Teachers. *Journal of Social Issues*, vol. 77, no 3, pp. 751–768. <http://dx.doi.org/10.1111/josi.12417>
- Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Yu Y. (2020) From Universities to Christian Churches: Agency in the Intercultural Engagement of Non-Christian Chinese Students in the UK. *Higher Education*, vol. 80, no 2, pp. 197–213. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-019-00474-5>
- Sutterlüty F., Tisdall E.K.M. (2019) Agency, Autonomy and Self-Determination: Questioning Key Concepts of Childhood Studies. *Global Studies of Childhood*, vol. 9, no 3, pp. 183–187. <http://dx.doi.org/10.1177/2043610619860992>

## Литература

1. Леонтьев Д.А. (2010) Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, т. 25, № 3, сс. 136–153. <https://doi.org/10.5840/eps201025361>
2. Сорокин П.С. (2021a) Социологическая теория: вызовы и возможности российской социологии. *Социологические исследования*, № 11, сс. 12–23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
3. Сорокин П.С. (2021b) «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Социология*, т. 21, № 1, сс. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
4. Сорокин П.С., Вятская Ю.А. (2022) Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны. *Образование и наука*, т. 24, № 1, сс. 11–52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-11-52>
5. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
6. Сорокин П.С., Фрумин И.Д., Терентьев Е.А., Корешникова Ю.Н. (2022) *Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности. Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022)*. М.: НИУ ВШЭ.
7. Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N., Stoolmiller M., Baker S.K., Fien H. (2019) Student Agency at the Crux: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 56, January, pp. 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
8. Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
9. Ayala J.C., Manzano G. (2018) Academic Performance of First-Year University Students: The Influence of Resilience and Engagement. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 7, pp. 1321–1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
10. Bamford J., Djebbour Y., Pollard L. (2015) “I’ll Do This No Matter If I Have to Fight the World!”: Resilience as a Learning Outcome in Urban Universities. *Journal for Multicultural Education*, vol. 9, iss. 3, pp. 140–158. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2015-0013>
11. Berridge D. (2017) The Education of Children in Care: Agency and Resilience. *Children and Youth Services Review*, vol. 77, June, pp. 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004>



12. Boaler J., Selling S.K. (2017) Psychological Imprisonment or Intellectual Freedom? A Longitudinal Study of Contrasting School Mathematics Approaches and Their Impact on Adults' Lives. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 48, no 1, pp. 78–105. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0078>
13. Boaler J., Sengupta-Irving T. (2016) The Many Colors of Algebra: The Impact of Equity Focused Teaching upon Student Learning and Engagement. *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 41, March, pp. 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.10.007>
14. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
15. Chen P., Powers J.T., Katragadda K.R., Dweck C.S. (2020) A Strategic Mindset: An Orientation toward Strategic Behavior during Goal Pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 117, no 25, pp. 14066–14072. <https://doi.org/10.1073/pnas.2002529117>
16. Correa B., Murphy-Graham E. (2019) “Everything has a Beginning and an End and we are on our Way”: Transformative Agency in the Colombian Preparation for Social Action Program. *Educational Alternatives in Latin America* (eds R. Aman, T. Ireland), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 89–112. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-53450-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53450-3_5)
17. Costantini G., Epskamp S., Borsboom D., Perugini M., Mõttus R., Waldorp L.J., Cramer A.O.J. (2015) State of the aRt Personality Research: A Tutorial on Network Analysis of Personality Data in R. *Journal of Research in Personality*, vol. 54, February, pp. 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.003>
18. Damen T.G.E., van Baaren R.B., Brass M., Aarts H., Dijksterhuis A. (2015) Put Your Plan into Action: The Influence of Action Plans on Agency and Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 108, no 6, pp. 850–866. <https://doi.org/10.1037/pspa0000024>
19. Dorado S. (2013) Small Groups as Context for Institutional Entrepreneurship: An Exploration of the Emergence of Commercial Microfinance in Bolivia. *Organization Studies*, vol. 34, no 4, pp. 533–557. <https://doi.org/10.1177/0170840612470255>
20. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no 6, pp. 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
21. Duckworth A.L., Quinn P.D. (2009) Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, vol. 91, no 2, pp. 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
22. Dweck C.S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, vol. 41, no 10, pp. 1040–1048. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.41.10.1040>
23. Dweck C.S., Chiu C., Hong Y. (1995) Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, vol. 6, no 4, pp. 267–285. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1)
24. Dweck C.S., Leggett E.L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, vol. 95, no 2, pp. 256–273. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.95.2.256>
25. Dysthe O., Engelsen K.S. (2011) Portfolio Practices in Higher Education in Norway in an International Perspective: Macro-, Meso- and Micro-Level Influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, no 1, pp. 63–79. <https://doi.org/10.1080/02602930903197891>
26. Elliott E.S., Dweck C.S. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 1, pp. 5–12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>

27. Emirbayer M., Johnson V. (2008) Bourdieu and Organizational Analysis. *Theory and Society*, vol. 37, no 1, pp. 1–44. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9052-y>
28. Emirbayer M., Mische A. (1998) What Is Agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, no 4, pp. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
29. Farrell H. (2018) The Shared Challenges of Institutional Theories: Rational Choice, Historical Institutionalism, and Sociological Institutionalism. *Knowledge and Institutions. Knowledge and Space*, vol. 13 (eds J. Glueckler, R. Suddaby, R. Lenz), Cham: Springer, pp. 23–44. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75328-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75328-7_2)
30. Fine G.A., Hallett T. (2014) Group Cultures and the Everyday Life of Organizations: Interaction Orders and Meso-Analysis. *Organization Studies*, vol. 35, no 12, pp. 1773–1792. <https://doi.org/10.1177/0170840614546153>
31. Fligstein N., McAdam D. (2011) Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory*, vol. 29, no 1, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>
32. Gangas S. (2016) From Agency to Capabilities: Sen and Sociological Theory. *Current Sociology*, vol. 64, no 1, pp. 22–40. <https://doi.org/10.1177/0011392115602521>
33. Gardner H., Hatch T. (1989) Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, vol. 18, no 8, pp. 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
34. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, vol. 29, no 2, pp. 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
35. Hampel C., Lawrence T.E., Tracey P. (2017) Institutional Work: Taking Stock and Making It Matter. *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, Ch. Oliver, Th.B. Lawrence, R.E. Meyer), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 558–590. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n22>
36. Hardy C., Maguire S. (2017) Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, Ch. Oliver, Th.B. Lawrence, R.E. Meyer), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 261–280. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n11>
37. Harper S.R., Quaye S.J. (2007) Student Organizations as Venues for Black Identity Expression and Development among African American Male Student Leaders. *Journal of College Student Development*, vol. 48, no 2, pp. 127–144. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0012>
38. Heikonen L., Pietarinen J., Pyhältö K., Toom A., Soini T. (2017) Early Career Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom: Associations with Turnover Intentions and Perceived Inadequacy in Teacher–Student Interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, no 3, pp. 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
39. Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. (2017) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
40. Johnson B. (2008) Teacher–Student Relationships Which Promote Resilience at School: A Micro-Level Analysis of Students' Views. *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36, no 4, pp. 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
41. Kannangara C.S., Allen R.E., Waugh G., Nahar N., Khan S.Z.N., Rogerson S., Carson J. (2018) All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article no 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
42. Klemenčič M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Hi-

- gher Education. *Higher Education Policy*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
43. Klutetz D.N., Fligstein N. (2016) Varieties of Sociological Field Theory. *Handbook of Contemporary Sociological Theory* (ed. S. Abrutyn), Cham: Springer, pp. 185–204. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_10)
  44. Kramer C.S., Wilcox K.C., Lawson H.A. (2020) Positive Youth Development as an Improvement Resource in Odds-Beating Secondary Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 64, no 4, pp. 301–315. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1769011>
  45. Lane J.L., Sweeny S.P. (2019) Understanding Agency and Organization in Early Career Teachers' Professional Tie Formation. *Journal of Educational Change*, vol. 20, no 1, pp. 79–104. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9329-0>
  46. Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no 4, pp. 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
  47. Meyer J.W. (2019) Reflections on Rationalization, Actors, and Others. *Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority. Research in the Sociology of Organizations*, vol. 58 (eds H. Hwang, J.A. Colyvas, G.S. Drori), Emerald, pp. 275–285. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20190000058015>
  48. Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
  49. Michell J. (2012) "The Constantly Recurring Argument": Inferring Quantity from Order. *Theory & Psychology*, vol. 22, no 3, pp. 255–271. <https://doi.org/10.1177/0959354311434656>
  50. Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2020) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 1, pp. 1055–1071. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09587-4>
  51. Moe T.M. (2005) Power and Political Institutions. *Perspectives on Politics*, vol. 3, no 2, pp. 215–233. <https://doi.org/10.1017/S1537592705050176>
  52. O'Meara K.A., Campbell C.M., Terosky A. (2011) *Living Agency in the Academy: A Conceptual Framework for Research and Action*. Paper presented at Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (Charlotte, NC, 2011).
  53. O'Meara K., Jaeger A., Eliason J., Grantham A., Cowdery K., Mitchall A., Zhang K.J. (2014) By Design: How Departments Influence Graduate Student Agency in Career Advancement. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 9, no 1, pp. 155–179. <https://doi.org/10.28945/2048>
  54. OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (accessed 20 January 2024).
  55. Park D., Tsukayama E., Yu A., Duckworth A.L. (2020) The Development of Grit and Growth Mindset during Adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 198, Article no 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
  56. Prus I., Nacamulli R.C.D., Lazazzara A. (2017) Disentangling Workplace Innovation: A Systematic Literature Review. *Personnel Review*, vol. 46, no 7, pp. 1254–1279. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2016-0267>
  57. Raelin J.A. (2016) Imagine There Are No Leaders: Reframing Leadership as Collaborative Agency. *Leadership*, vol. 12, no 2, pp. 131–158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
  58. Rasmussen J.F., Friis-Hansen E., Funder M. (2019) Collaboration between Meso-Level Institutions and Communities to Facilitate Climate Change Adaptation

- in Ghana. *Climate and Development*, vol. 11, no 4, pp. 355–364. <https://doi.org/10.1080/17565529.2018.1442797>
59. Reeve J., Cheon S.H., Yu T.H. (2020) An Autonomy-Supportive Intervention to Develop Students' Resilience by Boosting Agentic Engagement. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 44, no 4, pp. 325–338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
60. Reeve J., Shin S.H. (2020) How Teachers Can Support Students' Agentic Engagement. *Theory into Practice*, vol. 59, no 2, pp. 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
61. Revis M.A. (2019) Bourdieusian Perspective on Child Agency in Family Language Policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 22, no 2, pp. 177–191. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1239691>
62. Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
63. Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: "Otherhood" through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
64. Sorokin P., Froumin I. (2021) "Utility" of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*, vol. 20, no 2, pp. 201–214. <http://dx.doi.org/10.1177/14782103211032080>
65. Sutterlüty F., Tisdall E.K.M. (2019) Agency, Autonomy and Self-Determination: Questioning Key Concepts of Childhood Studies. *Global Studies of Childhood*, vol. 9, no 3, pp. 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
66. Van Dijk T.A. (1985) *Handbook of Discourse Analysis*. London; Orlando: Academic Press.
67. Van Wijk J., Zietsma C., Dorado S., de Bakker F., Lanuza I.M. (2019) Social Innovation: Integrating Micro, Meso, and Macro Level Insights from Institutional Theory. *Business & Society*, vol. 58, no 5, pp. 887–918. <https://doi.org/10.1177/0007650318789104>
68. Vautier S. (2011) The Operationalization of General Hypotheses Versus the Discovery of Empirical Laws in Psychology. *Philosophia Scientiæ*, no 15, pp. 105–122. <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.656>
69. Weber M., Kalberg S. (2013) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315063645>
70. Yu Y. (2020) From Universities to Christian Churches: Agency in the Intercultural Engagement of Non-Christian Chinese Students in the UK. *Higher Education*, vol. 80, no 2, pp. 197–213. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00474-5>

## References

- Anderson R.C., Graham M., Kennedy P., Nelson N., Stoolmiller M., Baker S.K., Fien H. (2019) Student Agency at the Crux: Mitigating Disengagement in Middle and High School. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 56, January, pp. 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.005>
- Archer M.S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315>
- Ayala J.C., Manzano G. (2018) Academic Performance of First-Year University Students: The Influence of Resilience and Engagement. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 7, pp. 1321–1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bamford J., Djebbour Y., Pollard L. (2015) "I'll Do This No Matter If I Have to Fight the World!": Resilience as a Learning Outcome in Urban Universities. *Journal*

- for *Multicultural Education*, vol. 9, iss. 3, pp. 140–158. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2015-0013>
- Berridge D. (2017) The Education of Children in Care: Agency and Resilience. *Children and Youth Services Review*, vol. 77, June, pp. 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004>
- Boaler J., Selling S.K. (2017) Psychological Imprisonment or Intellectual Freedom? A Longitudinal Study of Contrasting School Mathematics Approaches and Their Impact on Adults' Lives. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 48, no 1, pp. 78–105. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0078>
- Boaler J., Sengupta-Irving T. (2016) The Many Colors of Algebra: The Impact of Equity Focused Teaching upon Student Learning and Engagement. *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 41, March, pp. 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.10.007>
- Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Chen P., Powers J.T., Katragadda K.R., Dweck C.S. (2020) A Strategic Mindset: An Orientation toward Strategic Behavior during Goal Pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 117, no 25, pp. 14066–14072. <https://doi.org/10.1073/pnas.2002529117>
- Correa B., Murphy-Graham E. (2019) “Everything has a Beginning and an End and we are on our Way”: Transformative Agency in the Colombian Preparation for Social Action Program. *Educational Alternatives in Latin America* (eds R. Aman, T. Ireland), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 89–112. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-53450-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53450-3_5)
- Costantini G., Epskamp S., Borsboom D., Perugini M., Mõttus R., Waldorp L.J., Cramer A.O.J. (2015) State of the arT Personality Research: A Tutorial on Network Analysis of Personality Data in R. *Journal of Research in Personality*, vol. 54, February, pp. 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.003>
- Damen T.G.E., van Baaren R.B., Brass M., Aarts H., Dijksterhuis A. (2015) Put Your Plan into Action: The Influence of Action Plans on Agency and Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 108, no 6, pp. 850–866. <https://doi.org/10.1037/pspa0000024>
- Dorado S. (2013) Small Groups as Context for Institutional Entrepreneurship: An Exploration of the Emergence of Commercial Microfinance in Bolivia. *Organization Studies*, vol. 34, no 4, pp. 533–557. <https://doi.org/10.1177/0170840612470255>
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no 6, pp. 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth A.L., Quinn P.D. (2009) Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, vol. 91, no 2, pp. 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Dweck C.S. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, vol. 41, no 10, pp. 1040–1048. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.41.10.1040>
- Dweck C.S., Chiu C., Hong Y. (1995) Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, vol. 6, no 4, pp. 267–285. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1)
- Dweck C.S., Leggett E.L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, vol. 95, no 2, pp. 256–273. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.95.2.256>
- Dysthe O., Engelsen K.S. (2011) Portfolio Practices in Higher Education in Norway in an International Perspective: Macro-, Meso- and Micro-Level Influences. As-

- essment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, no 1, pp. 63–79. <https://doi.org/10.1080/02602930903197891>
- Elliott E.S., Dweck C.S. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 1, pp. 5–12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>
- Emirbayer M., Johnson V. (2008) Bourdieu and Organizational Analysis. *Theory and Society*, vol. 37, no 1, pp. 1–44. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9052-y>
- Emirbayer M., Mische A. (1998) What Is Agency? *American Journal of Sociology*, vol. 103, no 4, pp. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Farrell H. (2018) The Shared Challenges of Institutional Theories: Rational Choice, Historical Institutionalism, and Sociological Institutionalism. *Knowledge and Institutions. Knowledge and Space*, vol. 13 (eds J. Glueckler, R. Suddaby, R. Lenz), Cham: Springer, pp. 23–44. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75328-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75328-7_2)
- Fine G.A., Hallett T. (2014) Group Cultures and the Everyday Life of Organizations: Interaction Orders and Meso-Analysis. *Organization Studies*, vol. 35, no 12, pp. 1773–1792. <https://doi.org/10.1177/0170840614546153>
- Fligstein N., McAdam D. (2011) Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory*, vol. 29, no 1, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>
- Gangas S. (2016) From Agency to Capabilities: Sen and Sociological Theory. *Current Sociology*, vol. 64, no 1, pp. 22–40. <https://doi.org/10.1177/0011392115602521>
- Gardner H., Hatch T. (1989) Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, vol. 18, no 8, pp. 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016) The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, vol. 29, no 2, pp. 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hampel C., Lawrence T.E., Tracey P. (2017) Institutional Work: Taking Stock and Making It Matter. *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, Ch. Oliver, Th.B. Lawrence, R.E. Meyer), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 558–590. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n22>
- Hardy C., Maguire S. (2017) Institutional Entrepreneurship and Change in Fields. *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (eds R. Greenwood, Ch. Oliver, Th.B. Lawrence, R.E. Meyer), Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 261–280. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n11>
- Harper S.R., Quaye S.J. (2007) Student Organizations as Venues for Black Identity Expression and Development among African American Male Student Leaders. *Journal of College Student Development*, vol. 48, no 2, pp. 127–144. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0012>
- Heikonen L., Pietarinen J., Pyhältö K., Toom A., Soini T. (2017) Early Career Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom: Associations with Turnover Intentions and Perceived Inadequacy in Teacher–Student Interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, no 3, pp. 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. (2017) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Johnson B. (2008) Teacher–Student Relationships Which Promote Resilience at School: A Micro-Level Analysis of Students' Views. *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36, no 4, pp. 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Kannangara C.S., Allen R.E., Waugh G., Nahar N., Khan S.Z.N., Rogerson S., Carson J. (2018) All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Stu-

- dents. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article no 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Klemenčič M. (2017) From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Kluttz D.N., Fligstein N. (2016) Varieties of Sociological Field Theory. *Handbook of Contemporary Sociological Theory* (ed. S. Abrutyn), Cham: Springer, pp. 185–204. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_10)
- Kramer C.S., Wilcox K.C., Lawson H.A. (2020) Positive Youth Development as an Improvement Resource in Odds-Beating Secondary Schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 64, no 4, pp. 301–315. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1769011>
- Lane J.L., Sweeny S.P. (2019) Understanding Agency and Organization in Early Career Teachers' Professional Tie Formation. *Journal of Educational Change*, vol. 20, no 1, pp. 79–104. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9329-0>
- Leontiev D.A. (2010) Chto daet psikhologii ponyatie sub'ekta: sub'ektnost' kak izmerenie lichnosti [What the Concept of Subject Contributes to Psychology: Agency as a Personality Dimension]. *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 25, no 3, pp. 136–153. <https://doi.org/10.5840/eps201025361>
- Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no 4, pp. 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Meyer J.W. (2019) Reflections on Rationalization, Actors, and Others. *Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority. Research in the Sociology of Organizations*, vol. 58 (eds H. Hwang, J.A. Colyvas, G.S. Drori), Emerald, pp. 275–285. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20190000058015>
- Meyer J.W. (2010) World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- Michell J. (2012) "The Constantly Recurring Argument": Inferring Quantity from Order. *Theory & Psychology*, vol. 22, no 3, pp. 255–271. <https://doi.org/10.1177/0959354311434656>
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2020) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 1, pp. 1–17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09587-4>
- Moe T.M. (2005) Power and Political Institutions. *Perspectives on Politics*, vol. 3, no 2, pp. 215–233. <https://doi.org/10.1017/S1537592705050176>
- O'Meara K.A., Campbell C.M., Terosky A. (2011) *Living Agency in the Academy: A Conceptual Framework for Research and Action*. Paper presented at Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (Charlotte, NC, 2011).
- O'Meara K., Jaeger A., Eliason J., Grantham A., Cowdery K., Mitchell A., Zhang K.J. (2014) By Design: How Departments Influence Graduate Student Agency in Career Advancement. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 9, no 1, pp. 155–179. <https://doi.org/10.28945/2048>
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (accessed 20 January 2024).
- Park D., Tsukayama E., Yu A., Duckworth A.L. (2020) The Development of Grit and Growth Mindset during Adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 198, Article no 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>

- Prus I., Nacamulli R.C.D., Lazazzara A. (2017) Disentangling Workplace Innovation: A Systematic Literature Review. *Personnel Review*, vol. 46, no 7, pp. 1254–1279. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2016-0267>
- Raelin J.A. (2016) Imagine There Are No Leaders: Reframing Leadership as Collaborative Agency. *Leadership*, vol. 12, no 2, pp. 131–158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
- Rasmussen J.F., Friis-Hansen E., Funder M. (2019) Collaboration between Meso-Level Institutions and Communities to Facilitate Climate Change Adaptation in Ghana. *Climate and Development*, vol. 11, no 4, pp. 355–364. <https://doi.org/10.1080/17565529.2018.1442797>
- Reeve J., Cheon S.H., Yu T.H. (2020) An Autonomy-Supportive Intervention to Develop Students' Resilience by Boosting Agentic Engagement. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 44, no 4, pp. 325–338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Reeve J., Shin S.H. (2020) How Teachers Can Support Students' Agentic Engagement. *Theory into Practice*, vol. 59, no 2, pp. 150–161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Revis M.A. (2019) Bourdieusian Perspective on Child Agency in Family Language Policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 22, no 2, pp. 177–191. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1239691>
- Smith K., Ulvik M. (2017) Leaving Teaching: Lack of Resilience or Sign of Agency? *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 8, pp. 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Sorokin P.S. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet sotsiologicheskogo analiza: sovremennye diskussii i rol' obrazovaniya [“Transformative Agency” as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education]. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 21, no 1, pp. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin P.S. (2021) Sotsiologicheskaya teoriya: vyzovy i vozmozhnosti rossiyskoy sotsiologii [Sociological Theory: Challenges and Opportunities for Russian Sociology]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 11, pp. 12–23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
- Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: “Otherhood” through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
- Sorokin P., Froumin I. (2021) “Utility” of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*, vol. 20, no 2, pp. 201–214. <http://dx.doi.org/10.1177/14782103211032080>
- Sorokin P.S., Froumin I.D., Terentiev E.A., Koreshnikova Yu.N. (2022) *Novye trebovaniya k chelovecheskomu potentsialy: razvitie samostoyatel'nosti. Doklad k XXIII Yasinskoy (Aprel'skoy) mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (Moscow, 2022)* [New Requirements for Human Potential: The Development of Independence. Report to the XXIII Yasin (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, 2022). Moscow: HSE.
- Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A. (2022) Mezhdunarodnaya ekspertnaya povestka v obrazovani: klyuchevye kharakteristiki i problemnye zony [International Expert Agenda in Education: Key Characteristics and Problem Areas]. *The Education and Science Journal*, vol. 24, no 1, pp. 11–52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-11-52>
- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta [“Transformative Agency” as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience].



- Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Sutterlüty F., Tisdall E.K.M. (2019) Agency, Autonomy and Self-Determination: Questioning Key Concepts of Childhood Studies. *Global Studies of Childhood*, vol. 9, no 3, pp. 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Van Dijk T.A. (1985) *Handbook of Discourse Analysis*. London; Orlando: Academic Press
- Van Wijk J., Zietsma C., Dorado S., de Bakker F., Lanuza I.M. (2019) Social Innovation: Integrating Micro, Meso, and Macro Level Insights from Institutional Theory. *Business & Society*, vol. 58, no 5, pp. 887–918. <https://doi.org/10.1177/0007650318789104>
- Vautier S. (2011) The Operationalization of General Hypotheses Versus the Discovery of Empirical Laws in Psychology. *Philosophia Scientiæ*, no 15, pp. 105–122. <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.656>
- Weber M., Kalberg S. (2013) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315063645>
- Yu Y. (2020) From Universities to Christian Churches: Agency in the Intercultural Engagement of Non-Christian Chinese Students in the UK. *Higher Education*, vol. 80, no 2, pp. 197–213. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00474-5>

# Взаимосвязь детской агентности и субъективного благополучия

Людмила Федина, Жанна Брук, Людмила Волосникова

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2022 г.

**Федина Людмила Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования, Тюменский государственный университет. Адрес: 625003 Тюмень, ул. Володарского, 6. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692> (контактное лицо для переписки)

**Брук Жанна Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Школы образования, Тюменский государственный университет. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>

**Волосникова Людмила Михайловна** — кандидат исторических наук, доцент, профессор Школы образования, Тюменский государственный университет. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>

Аннотация

Проведено исследование с целью проанализировать положение агентности и ее индикаторов в структуре субъективного благополучия старших школьников. Эмпирическую базу составили данные, полученные в результате опроса 3282 учащихся 7–11-х классов в школах Тюменской области. В основу авторского опросника положен инструмент, используемый в международном исследовательском проекте по изучению субъективного благополучия детей *Children's World*. Он дополнен индикаторами, отражающими уровень агентности, а также влияние на субъективное благополучие защищенности, здоровья и романтических отношений. Факторный анализ в пространстве 47 индикаторов субъективного благополучия позволил выделить 8 факторов, отражающих вклад в оценку субъективного благополучия семьи, школы, здоровья, агентности, статусности, социальной лояльности, защищенности и романтических отношений. Кроме того, школьникам предлагалось оценить индикаторы субъективного благополучия с двух ракурсов: насколько для них важен тот или иной индикатор (желаемый уровень) и в какой степени он присутствует в их жизни (реальный уровень). Полученные от школьников оценки как желаемого, так и реального положения вещей свидетельствуют о том, что наибольший вклад в субъективное благополучие вносят удовлетворенность семьей, агентность, защищенность и безопасность. Между значимостью того или иного фактора и оценкой его реального уровня наблюдаются значимые прямые корреляции умеренной силы. Агентность является значимым фактором субъективного благополучия школьников и уступает в значимости только безопасности. Значимость агентности повышается с возрастом. Разрыв между желаемым и реальным уровнями агентности наиболее выражен у старших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Сравнение оценок субъективного благополучия в группах школьников с разным уровнем агентности показало, что у старших школьников со средним уровнем агентности уровень субъективного благополучия сравнительно высок, а у школьников, отличающихся высокой агентностью, — самый низкий.

**Ключевые слова** агентность, детская агентность, субъективное благополучие, желаемый и реальный уровень субъективного благополучия, старшие школьники, факторный анализ

**Для цитирования** Федина Л.В., Брук Ж.Ю., Волосникова Л.М. (2024) Взаимосвязь детской агентности и субъективного благополучия. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 265–287. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19789>

## The Relationship of Child Agency and Subjective Well-Being

Ludmila Fedina, Zhanna Bruk, Ludmila Volosnikova

**Ludmila V. Fedina** — PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen. Address: 6 Volodarskogo St., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692> (corresponding author)

**Zhanna Yu. Bruk** — PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, School of Education, University of Tyumen. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>

**Ludmila M. Volosnikova** — PhD in History, Professor of the School of Education, University of Tyumen. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>

**Abstract** The multidimensionality and complexity of the child agency phenomenon determines the presence of different approaches and grounds for its study, which are in diametrically opposite positions. The aim of the study is to analyze agency and its indicators in the structure of subjective well-being of senior schoolchildren. The empirical base was made up of data obtained from a survey of 3,282 students in grades 7–11 of the Tyumen region. The questionnaire of the international survey of children's subjective well-being — Children's World is taken as a basis. The questionnaire was supplemented with indicators showing the level of agency, as well as the impact on the subjective well-being of security, health and romantic relationships. Factor analysis in the space of 47 SWB indicators allowed us to identify 8 factors reflecting the contribution to the SWB of family, school, health, agency, status, social loyalty, security and romantic relationships. In addition, students were asked to evaluate the SWB indicators from two angles: how important this or that SWB indicator is for them (the desired level) and how much they assess the presence of this indicator in relation to their lives (the real level). At the actual and real levels, the greatest contribution to subjective well-being is made by such factors as: family satisfaction, agency, security and safety (psychological, physical). There are direct significant moderate correlations between the relevance of factors and their real level. Agency is a significant factor in the subjective well-being of schoolchildren and ranks second in importance after safety. The relevance of agency increases with age. The gap between the desired and real levels of agency is most pronounced in older students with disabilities. A comparison of the SWB structure in groups with different levels of agency showed that high school students with an average level of agency demonstrate a higher level of SWB, and students with a high level of agency have the lowest level of SWB. The results obtained are discussed in the critical field of research.

**Keywords** agency, children's agency, subjective well-being, actual and real level of subjective well-being, high school students, factor analysis

For citing Fedina L.V., Bruk Zh.Yu., Volosnikova L.M. (2024) Vzaimosvyaz' detskoy agentnosti i sub'ektivnogo blagopoluchiya [The Relationship of Child Agency and Subjective Well-Being]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 265–287. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19789>

Благополучие школьников и детская агентность являются рамкой развития ключевых компетенций для будущего. Новая социология детства, опираясь на онтологическую метафору бытия, отказалась от научной парадигмы, в которой ребенок рассматривается как пассивный реципиент культуры, «будущий взрослый», и настаивает на самоценности детей как социальных агентов, вносящих вклад в общественные изменения [Prout, 2011; Бардина, 2019; Graf, 2015]. Согласно Конвенции о правах ребенка, дети должны быть выслушаны во всех вопросах, которые затрагивают их интересы<sup>1</sup>. Организация экономического сотрудничества и развития в разработанной ею концепции развития образования до 2030 г. рассматривает индивидуальное и коллективное благополучие как широкую образовательную цель, а самостоятельность учащихся — как навигатор в сложном мире неопределенности [ОЭСР, 2018]. Таким образом, «детская агентность» и «субъективное благополучие детей» — понятия, часто соседствующие в современном дискурсе исследований образования, и логично предположить, что проявления агентности у детей так или иначе связаны с их субъективным благополучием, однако структура и направленность этой связи до сих пор не стали предметом целенаправленных исследований. В данном исследовании мы рассчитываем услышать мнения школьников о значимости и содержании понятий «агентность» и «субъективное благополучие».

**1. Обзор литературы**  
**1.1. Конструкты агентности: личностные и деятельностные**

В гуманитарных и социальных науках концепция агентности сегодня стала почти мантрой [Veronese et al., 2019]. Обращение к феномену человека, способного к проактивному действию, трансформирующего себя и окружающую среду, связано с усиливающейся турбулентностью современного мира и неустойчивостью социальных структур [Сорокин, 2023]. Этому тренду релевантен отказ от детерминистского подхода, в котором структуры направляют и жестко ограничивают социальное действие человека. На смену ему пришла парадигма человека, обладающего способностью менять структуры [Сорокин, Фруммин, 2022].

В публикациях последних лет можно выделить несколько подходов к исследованию агентности: личностный, деятельностный и

<sup>1</sup> ООН. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией № 44/25 Генеральной ассамблеи от 20 ноября 1989 г.: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)

интегративный. Понятия агентности вариативны и зависят от концептуализации:

- агентность как созидательное и целенаправленное поведение по достижению цели, включая трансформацию окружающей среды [Sen, 1999];
- агентность как способность людей к самоопределению, поиску и обретению смысла, способность брать на себя ответственность за то, кем они являются [Dworkin, 1988];
- агентность как глобальная вера в свою способность действовать и достигать целей [Snyder et al., 1997];
- агентность как «способность человека выражать свое мнение», свобода передвижения и принятия решений [Veronese et al., 2019];
- агентность как способность действовать независимо от других, а также способность выбирать из разных возможностей [Archard, 2014].

Агентность не означает независимость; волевой выбор вполне может быть сделан в расчете на поддержку и ресурсы других [Chirkov et al., 2003].

До недавнего времени в российской науке доминировало представление об агентности как совокупности личностных характеристик. В интегративной модели агентности П.С. Сорокина центральное место занимает деятельностная составляющая — целенаправленное и преднамеренное трансформирующее действие. В модель включены и условия ее реализации: внутренние (характеристики личности) и внешние — окружающая среда, ее социально-культурные, темпоральные контексты, события [Сорокин, 2022].

Что касается способов измерения агентности, авторы обзора литературы на эту тему приходят к выводу об отсутствии общих инструментов для оценки проактивной деятельности [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022].

**1.2. Детская агентность: онтология и подходы**

Многомерность и сложность феномена детства, обусловленная дихотомией природного и социального, определяет наличие трех подходов к оценке степени субъектности детей.

Первый подход исходит из признания ребенка самостоятельным и рационально мыслящим субъектом, социальным агентом, способным оценивать свою жизнь и принимать решения [Graf, 2015; Ballet, Biggeri, Comim, 2011; Поливанова, Островерх, Струкова, 2022; Козловская, Козлова, 2020]. Представители второго подхода считают невозможным применять модели рационального субъекта в исследованиях детства и убеждены в недопусти-

мости рассмотрения детской автономии как аналога взрослого субъектного поведения [Lancy, 2012; Spyrou, 2018]. Так, К. Маклауд полагает, что «дети — это несовершеннолетние агенты, которым не предоставлены права распоряжаться своим благополучием, потому что им не хватает полномочий зрелого агента» [Macleod, 2015]. По его мнению, дети уязвимы, и предоставление им такой же свободы выбора, как взрослым, может стать дополнительным источником их уязвимости. Представители третьего исследовательского подхода предлагают увидеть и осознать инаковость, специфику детей как социальных акторов, признать равенство в разности, принять амбивалентность природы детства. Они признают, что дети независимы и зависимы одновременно, а детский мир, хотя и способен менять мир взрослых, является миром особым [Corsaro, 2003; Козловская, Козлова, 2020. С. 14; Abebe, 2019].

В исследованиях детской агентности встречаются полярные оценки ее значения: одни авторы рассматривают агентность как ценность, другие — как угрозу, и в этих оценках проявляются различия в подходах между постгуманизмом и структурализмом. Сторонники постгуманизма полагают, что агентность усиливает устойчивость и уверенность детей: они могут научиться говорить о своих потребностях и интересах и не оставаться беспомощными и безгласными жертвами [Haring, Sorin, Caltabiano, 2019], как это было на протяжении веков. В противоположность им адепты социализации предупреждают об опасностях романтизации свободы воли как заведомо положительного качества. Агентность у детей следует контролировать, чтобы избежать превращения «агентного ребенка» в «снежную лавину» [Sorin, Galloway, 2006. P. 21; Lancy, 2012]. Д. Лэнси предупреждает об опасности игр с агентностью, описывая риски социальной нестабильности и напоминая о роли активной молодежи в становлении тоталитаризма [Lancy, 2012].

Детскую агентность соотносят с такими понятиями, как самостоятельность, детская свобода воли, свобода действий, целеустремленность, субъектность [Поливанова, Островерх, Струкова, 2022; Козловская, Козлова, 2020; Macleod, 2015; Haring, Sorin, Caltabiano, 2019; Steckermeier, 2018; Boyle, 2022; Snyder et al., 1997].

Феномен детской агентности определяется как «наличие способности и желания позитивно влиять на собственную жизнь и жизнь вокруг» [Поливанова, Островерх, Струкова, 2022. С. 18]; как способность детей конструировать и определять собственную социальную жизнь, жизнь тех, кто их окружает, и общества, в котором они живут [Prout, 2011]; как способность сопротивляться ограничениям социальных структур [Abebe, 2019].

В целом модель детской агентности близка по структуре модели агентности взрослых, разработанной П.С. Сорокиным [2022; 2023]. Она включает две группы компонентов: личностные (мотивация, самостоятельность, толерантность к неопределенности и

рisku, автономность, свобода выбора и действий) и деятельность-ные (проактивные действия). При этом данная модель не содержит средовых компонентов.

### 1.3. Концепции детского субъективного благополучия

Исследования детского субъективного благополучия существенно продвинулись в результате развития теории детства, принятия Конвенции о правах ребенка и распространения позитивной психологии.

В самом общем виде теоретические подходы к определению субъективного благополучия можно разделить на гедонистические и эвдемонические [Ryan, Deci, 2001]. Для сторонников гедонистического подхода субъективное благополучие означает присутствие радости или счастья. В этом переживании выделяют когнитивный и аффективный компоненты [Diener, 2012], т.е. оценку человеком своей жизни в целом, общую удовлетворенность своей жизнью и эмоциональные переживания, в том числе сообщения о приятных и негативных событиях [Watson, Clark, Tellegen, 1988]. Центральное место в эвдемонических теориях занимает концепт самореализации, и благополучие человека зависит от того, насколько полноценно он функционирует.

Субъективное благополучие детей рассматривается как значимый фактор качества их жизни, здоровья, личностного развития, успеваемости и успешности — а значит, и качества будущего [UNICEF Innocenti, 2020; Kutsar, Soo, Mandel, 2019; Graf, 2015]. Оценивание субъективного благополучия включено в такие глобальные проекты, как Всемирное исследование ценностей, Европейское исследование ценностей, «Евробарометр», Всемирный опрос Института Гэллапа [Брук и др., 2022]. Появляется все больше эмпирических свидетельств способности детей размышлять о своей жизни в целом, выделять и дифференцированно оценивать свое субъективное благополучие.

Анализ обзоров исследований детского субъективного благополучия, проведенных в 1989–2020 гг., приводит к следующим выводам:

- при оценивании субъективного благополучия средние баллы у детей, как правило, выше медианы;
- средние баллы оценки субъективного благополучия у детей различаются в разных странах и, как правило, несопоставимы по причине разительного несходства укладов повседневной жизни детей, культурных и социальных контекстов;
- уровни субъективного благополучия детей и взрослых относительно независимы друг от друга, и факторы, влияющие на субъективное благополучие у взрослых и детей, различны [Savahl, Casas, Adams, 2021; Klocke, Clair, Bradshaw, 2014; Rees et al., 2020];

- среди предикторов детского субъективного благополучия выделяют средовые и личностные. К первым относятся школьный климат, поддержка учителей, отношения в семье, социально-культурные контексты на мезо- и макроуровне, ко вторым — демографические характеристики, академическая успеваемость, самооффективность, удовлетворенность жизнью, состояние здоровья, опыт травм [Diener, 2012; Zhang, Jin, Cui, 2021; Rees et al., 2020; Veronese, Pepe, 2019].

**1.4. Взаимосвязь субъективного благополучия и агентности. Международный проект *Children's Worlds***

Первые попытки исследовать взаимосвязь субъективного благополучия с агентностью у детей были предприняты в рамках международного проекта *Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB)<sup>2</sup>, реализуемого начиная с 2009 г. Уникальность проекта заключается в том, что его организаторы призывают общественность услышать голоса детей по всему миру. По результатам первой и второй волны проекта исследователи пришли к выводу, что для достижения высокого уровня субъективного благополучия детям важно не только чувствовать себя в безопасности, но и иметь возможность участвовать в принятии решений, касающихся их самих, т.е. проявлять агентность [Steckermeier, 2019].

В настоящее время в проекте принимают участие исследователи более чем из 40 стран [Rees et al., 2020]. В ходе третьей волны исследования (2016–2019 гг.) проанализированы показатели более 128 тыс. детей в возрасте 8, 10 и 12 лет из 35 стран. Россия впервые представлена в проекте Тюменской областью.

Из оценок детьми Тюменской области своей жизни и благополучия складывается в целом позитивная картина. Большинство детей сообщают, что они довольны или очень довольны своей жизнью, домом, в котором живут, отношениями с семьей, родными и друзьями (более 80% опрошенных) [Брук, Игнатжева, Фроленкова, 2021]. Однако дети отмечают, что родители не всегда их слышат и не считаются с их мнением. Чаще, чем с другими пунктами опросника, дети выражали несогласие с утверждением «Мы с родителями вместе принимаем решения относительно моей жизни» [Брук, Игнатжева, 2021]. Такие результаты свидетельствуют одновременно и о желании детей быть активными творцами собственной жизни, и о несоответствии реального положения дел этим установкам детей.

Из всех аспектов жизни менее всего дети довольны своей школьной жизнью, общением с одноклассниками и взаимодействием с учителями [Водяха, 2013; Брук, Игнатжева, 2021; Брук, Игнатжева, Фроленкова, 2021]. Однако учащиеся старших классов

---

<sup>2</sup> <http://www.isciweb.org/>



удовлетворены уровнем получаемых знаний и позитивно оценивают перспективы своего дальнейшего обучения [Steckermeier, 2019; Игнатжева и др., 2021]. Вера в себя и в наличие возможностей реализовать свой потенциал также свидетельствует об агентности школьников.

Таким образом, связь отдельных компонентов субъективного благополучия с индикаторами агентности подтверждена рядом исследований, однако данные о такого рода связях носят фрагментарный характер. Соотношение составляющих субъективного благополучия и проявлений агентности у детей нуждается в целенаправленном и целостном изучении.

Целью настоящего исследования являются оценка места агентности в структуре субъективного благополучия детей, осмысление и описание взаимосвязи этих двух феноменов.

## **2. Методология**

Эмпирическое исследование проведено в общеобразовательных школах городов Тюмень, Ишим, Тобольск, Заводоуковск и Ялуторовск, а также Тюменского, Ишимского, Заводоуковского, Тобольского, Ялуторовского районов.

На проведение исследования получено официальное разрешение Департамента образования и науки Тюменской области. Сбор данных проходил в апреле-мае 2022 г. Опрос был организован при помощи гугл-формы, заполнение опросника занимало от 20 до 40 минут.

### **2.1. Выборка**

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса 3282 учащихся 7–11-х классов: 895 семиклассников (27,3% выборки), 973 восьмиклассника (29,6%), 372 девятиклассника (11,3%), 710 десятиклассников (21,6%) и 332 ученика 11-х классов (10,1%). Распределение по полу типичное для российских школ: 56,5% опрошенных составили девочки.

104 ученика (3,2%) отметили, что имеют статус учащегося с ограниченными возможностями здоровья или инвалидность.

### **2.2. Тестовый инструментарий и дизайн исследования**

Субъективное благополучие школьников оценивалось при помощи авторского опросника. За основу взят опросник международного исследовательского проекта *Children's World*<sup>3</sup>. Опросник включает 47 индикаторов уровня субъективного благополучия. Школьники оценивали индикаторы по 5-балльной шкале Ликерта.

В данном исследовании в опросник внесены некоторые изменения на основании анализа пилотажного исследования 2021 г. Школьникам предлагалось оценить 47 индикаторов субъектив-

---

<sup>3</sup> <https://iscweb.org/the-questionnaire/>

ного благополучия с двух ракурсов: насколько для них важен тот или иной индикатор и каков уровень этого индикатора в их жизни. Утверждения в двух частях модифицированного опросника идентичны по смыслу, но различаются по формулировкам. Сопоставление оценок желаемого и реального уровней индикаторов субъективного благополучия дает возможность не только выявить разрыв и взаимосвязь между значимостью индикатора и его реальным уровнем, но и использовать оценки значимости того или иного индикатора как весовые коэффициенты при оценке уровня субъективного благополучия.

### 2.3. Аналитическая стратегия

Анализ полученных в исследовании данных состоял из следующих этапов: адаптация частей опросника, разведывательный анализ, позволяющий сформулировать гипотезы исследования, проверка гипотез.

Адаптация опросника включала анализ факторной структуры и оценку пригодности индикаторов с точки зрения внутренней согласованности отдельных факторов и шкал.

Доказательство гипотез проводилось с помощью таких статистических критериев, как критерий Стьюдента (*t-test*), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), двухфакторный дисперсионный анализ, коэффициент корреляции Пирсона.

Однофакторный дисперсионный анализ применялся для исследования изменения результативного признака под влиянием изменяющихся условий или градаций какого-либо фактора. С помощью двухфакторного дисперсионного анализа проверялось влияние двух независимых переменных на зависимую переменную, что позволило изучить эффект взаимодействия двух переменных.

Для всех статистических критериев, используемых в работе, приемлемой границей ошибки, связанной с распространением наблюдаемого результата на всю популяцию, принимается уровень статистической значимости  $p = 0,05$ .

Факторный анализ позволил найти факторы, лежащие в основе связи между несколькими переменными, выяснить близость этой связи между фактором и наблюдаемыми характеристиками, т.е. ответить вопрос, насколько велика доля фактора в каждой характеристике.

Коэффициент  $\alpha$  Кронбаха применялся для проверки внутренней согласованности шкал разрабатываемого опросника. Данный коэффициент представляет собой оценку надежности, базирующуюся на гомогенности шкалы, и вычисляется как сумма корреляций между ответами испытуемых на вопросы внутри одной и той же тестовой формы. Его расчетная формула принимает во внимание количество вопросов, общую дисперсию оценок индиви-

дов и сумму дисперсий баллов, полученных респондентами по каждому пункту шкалы.

Полученные результаты анализировались с применением программного инструментария IBM SPSS *Statistics*.

**3. Результаты** С целью сокращения пространства индикаторов выполнен эксплораторный факторный анализ. В результате получена 8-факторная структура рассматриваемого явления: семья, школа, агентность, статусность, социальная лояльность, защищенность, здоровье, романтика. Мера адекватности выборки КМО = 0,962, совокупная доля дисперсии, объясняемая выделенными факторами, составляет 58%.

Проверка надежности опросника по его внутренней согласованности осуществлялась с помощью расчета коэффициентов  $\alpha$  Кронбаха. Рассчитанные для отдельных факторов коэффициенты принимают значения в диапазоне от 0,785 до 0,897. Таким образом, все шкалы показали оптимальную (достаточную) внутреннюю согласованность ( $\alpha > 0,75$ ). Количественные значения факторов получены как средние значения соответствующих индикаторов.

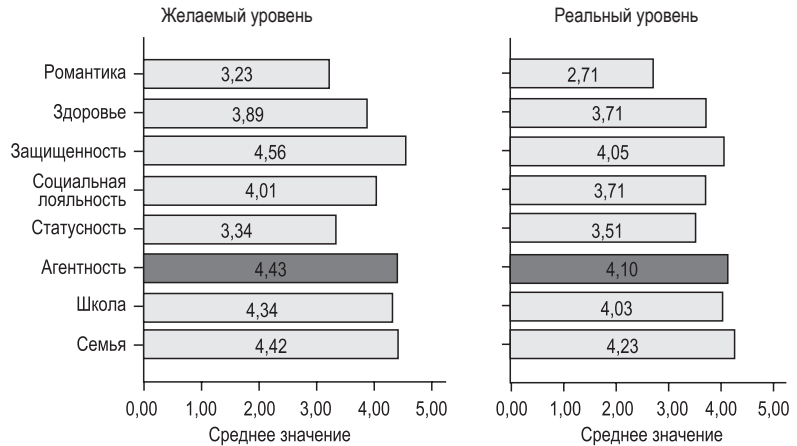
Агентность включает следующие индикаторы: «Иметь возможность выходить из зоны комфорта, рисковать при необходимости» (0,695); «Иметь возможность самостоятельно справляться с трудностями и реалиями жизни» (0,633); «Иметь свободу в принятии решений, касающихся твоей жизни» (0,607); «Иметь возможность ошибаться, не боясь осуждения со стороны родителей» (0,607); «Иметь возможность расслабляться и получать удовольствие от жизни» (0,558); «Верить в себя и в возможность реализовать свой потенциал» (0,434); «Обрести независимость от мнения о себе окружающих людей» (0,424).

Опираясь на теоретический анализ исследований детской агентности, мы можем констатировать, что вышеназванные индикаторы измеряют в основном личностные характеристики агентности: самостоятельность, толерантность к неопределенности и риску, автономность, свободу выбора и действий.

Характеристики агентности занимают в структуре субъективного благополучия школьников высокое место (рис. 1). Проведенный корреляционный анализ внутри структуры субъективного благополучия показал наличие взаимосвязей между факторами, при этом фактор, отвечающий за характеристики агентности, имеет статистически значимые прямые связи с удовлетворенностью школой (коэффициент корреляции Пирсона  $R = 0,781$ ), семьей ( $R = 0,601$ ) и психологической и физической безопасностью ( $R = 0,619$ ). Вклад агентности в уровень субъективного благополучия школьников составляет 15%, безопасности — 17,3% (данные получены в результате оценки стандартизированных коэф-

фициентов в уравнении множественной линейной регрессии). Полученные результаты согласуются с данными других исследований, в которых выявлено влияние на субъективное благополучие детей их агентности, воспринимаемой безопасности дома, в районе проживания и в школе [Steckermeier, 2019; Елисеева, 2011].

Рис. 1. **Факторные профили старших школьников, выделенные в пространстве субъективного благополучия: желаемый и реальный уровни (средние значения)**



Исследование и описание деятельностных характеристик агентности возможно через фиксацию конкретных действий и поступков школьников. Дизайн нашего исследования не предполагал использования наблюдения или экспертной оценки. Однако поскольку в опросник включена оценка старшеклассниками желаемого и реального уровней выраженности индикаторов субъективного благополучия, мы имеем возможность сопоставить представления детей о том, что для них важно, с их оценками реального положения дел. Отчасти результаты такого сопоставления дают представление о деятельностной составляющей агентности.

Что касается желаемого уровня благополучия, самым важным его индикатором для старших школьников оказалась защищенность — психологическая и физическая безопасность. Фактор «агентность» занимает практически равновысокое положение с потребностью в безопасности. Для старшеклассников важно быть хозяином своей жизни, иметь право совершать ошибки, выходить из зоны комфорта и принимать решения, касающиеся собственной жизни, не боясь осуждения со стороны родных. Получать удовольствие от жизни, верить в себя, быть автономным школьнику так же необходимо для субъективного благополучия, как чувствовать принятие, безусловную любовь и поддержку родных (фактор «семья» — 4,42).

Результаты оценивания старшеклассниками реального уровня собственного субъективного благополучия показывают, что из всех индикаторов благополучия они наиболее удовлетворены семьей и отношениями с родными и близкими, при этом школьники считают себя достаточно самостоятельными (агентность) и защищенными.

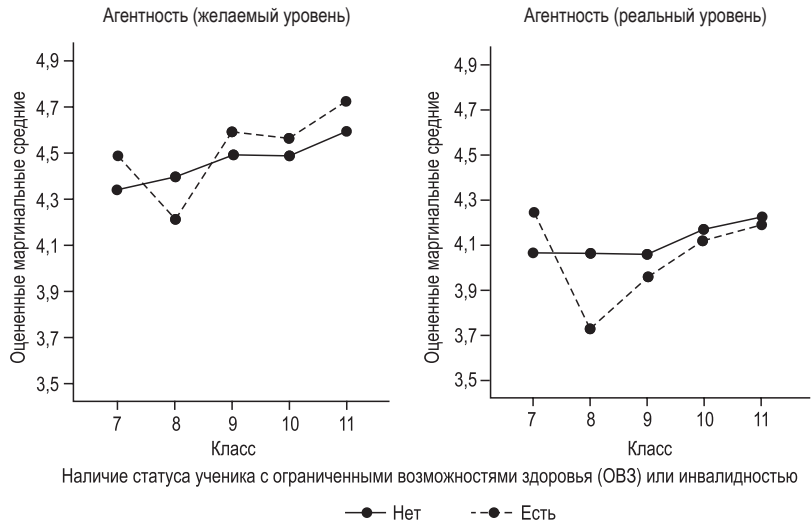
По всем факторам желаемый уровень статистически значимо выше реального (согласно критерию Стьюдента для зависимых выборок). При этом между показателями желаемого и реального уровня соответствующих факторов наблюдаются статистически значимые прямые корреляции (уровень статистической значимости критерия Пирсона для всех факторов меньше 0,05). Коэффициент корреляции между реальным и желаемым уровнем агентности  $R = 0,435$ .

В ходе исследования старшеклассники заполняли краткую анкету, в которой необходимо было, в частности, ответить на вопросы: «Принимаешь ли ты участие во внеурочных мероприятиях, организуемых в школе? Посещаешь ли ты секции или кружки вне школы?». Оказалось, что у старших школьников, принимающих участие во внеурочных мероприятиях, организуемых в школе, а также посещающих секции и кружки вне школы, показатели агентности выше, чем у их менее активных сверстников, причем это касается оценки как желаемого уровня агентности, так и ее реального уровня. При этом различия между участниками и не-участниками школьных и внешкольных мероприятий сильнее в оценках реального уровня агентности.

Сравнение средних значений агентности у школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных учащихся показало, что возраст учеников оказывает статистически значимое влияние как на реальный, так и на желаемый уровень агентности у всех школьников (ANOVA,  $p < 0,001$ ). В период с 7-го по 11-й класс у нормотипичных детей и с 8-го по 11-й класс у школьников с ограниченными возможностями здоровья отмечается рост уровня агентности. Статистически значимые различия в реальном уровне агентности наблюдаются между школьниками с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичными школьниками только в 8-м классе (согласно критерию Стьюдента для независимых выборок). Возможно, такие результаты связаны с процессами развития, которые происходят именно в этом возрасте (рис. 2).

Старшие школьники (9–11-е классы) с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью желаемый уровень агентности оценивают выше, чем нормотипичные школьники, а реальный уровень — ниже. Соответственно у них сильнее выражен разрыв между желаемым и реальным уровнями агентности: для них очень важно иметь возможность принимать самостоятельные решения, быть хозяином своей жизни, при этом они оценивают свои реальные возможности гораздо ниже, чем нормотипичные школьники.

Рис. 2. **Агентность школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных учащихся: желаемый и реальный уровни в возрастной динамике**



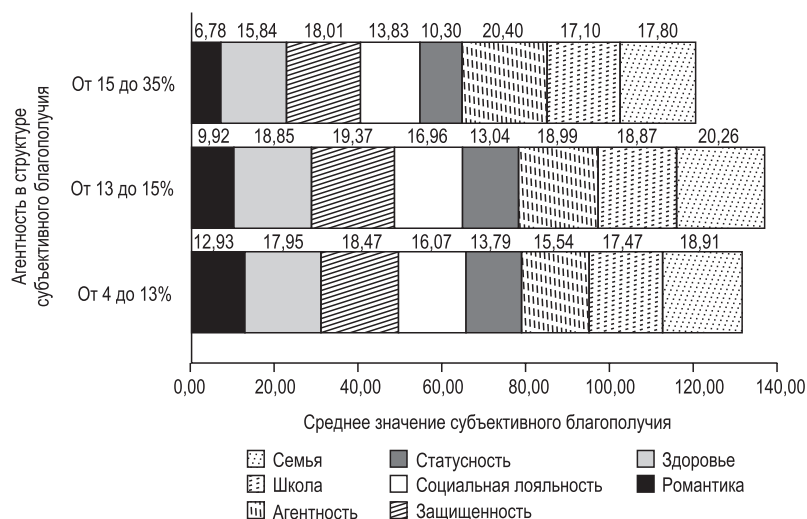
Однако, согласно критерию Стьюдента для независимых выборок, эти различия не являются статистически значимыми.

Учащиеся 7-х классов с ограниченными возможностями здоровья оценивают уровень реализации агентности гораздо выше, чем старшие школьники. Возможно, причина состоит в том, что в этом возрасте они активно включены в школьную жизнь и при этом еще недостаточно точно осознают и свою особость, и свои ограничения. В исследовании, проведенном норвежскими учеными, мама или интервьюер говорили ребенку с ограниченными физическими возможностями (в исследовании участвовали 15 детей в возрасте 12–14 лет), что он инвалид или что он имеет ограниченные возможности здоровья. Большинство детей отрицали это, не соглашались так себя называть и проявляли «свободу действий», отказываясь отвечать на вопросы и участвовать в исследовании [Bjorbaekmo, Greve, Asbjørnslet, 2022]. «Они хотят, чтобы их друзья, школьный персонал и другие люди, которых они встречают в этой жизни, считали их “нормальными” и относились к ним как к “обычным” детям», — пишут авторы исследования [Asbjørnslett, 2015].

В соответствии с весовым коэффициентом значимости агентности в структуре субъективного благополучия респонденты условно разделены на три однородные группы:

- 1) уровень значимости агентности ниже среднего (от 4 до 13) — 31,8% опрошенных,
- 2) средний уровень значимости агентности (от 13 до 15) — 33,5%,
- 3) уровень значимости агентности выше среднего и высокий (от 15 до 33) — 34,6% респондентов (рис. 3).

Рис. 3. Агентность в структуре субъективного благополучия учащихся старших классов



Сравнение структуры субъективного благополучия в группах школьников с разным уровнем агентности позволяет установить ряд закономерностей. У старших школьников со средним уровнем агентности более высокий уровень субъективного благополучия в целом, а школьники с высоким уровнем агентности показывают самый низкий уровень субъективного благополучия. Меньше всего они удовлетворены своими романтическими отношениями и личной жизнью (6,78), состоянием здоровья и внешним видом (15,84), авторитетом среди сверстников и численностью друзей в социальных сетях и в реальной жизни (10,30). При этом максимально высоко оценивают свой личностный потенциал, автономию, самостоятельность (20,4). Иными словами, факторы, связанные с внешней оценкой и презентацией в обществе, оцениваются школьниками с высоким уровнем агентности гораздо ниже, чем факторы, обращенные к оценке собственного потенциала. Они не удовлетворены своим местом и статусом в мире, но верят в то, что могут многое изменить. Возможно, именно такие установки позволяют им занимать активную позицию, неудовлетворенность может быть тем раздражителем, который будет заставлять их двигаться дальше. В то же время высокая автономия и вера в собственный потенциал без достаточных объективных подтверждений его наличия может быть проявлением «свободы воли», не подкрепленной ответственностью и осознанностью. Аналогичные результаты получены и обсуждаются другими исследователями [Lancy, 2012; Spyrou, 2018].

#### **4. Обсуждение результатов**

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии связи между агентностью и субъективным благополучием в школьном возрасте.

Агентность является значимым фактором субъективного благополучия у школьников и занимает второе место по значимости после безопасности. Для старшекласников важно иметь возможность быть хозяином своей жизни, иметь право совершать ошибки, выходить из зоны комфорта и принимать самостоятельные решения в делах, которые касаются их самих. С позиций пирамиды потребностей А. Маслоу [2019] высокая значимость агентности как фактора субъективного благополучия отражает потребности старших школьников в самоактуализации, признании и уважении.

Значимость агентности повышается с возрастом. Вероятно, сказываются процессы взросления, а также то, что в 10–11-х классах после «естественного отбора» остаются школьники, мотивированные к саморазвитию и ориентированные на получение высшего образования.

Школьники с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью значимость агентности оценивают выше, чем нормотипичные учащиеся, а реализацию агентности — ниже. В этих оценках проявляются ограничения в вовлечении, которые испытывают такие школьники: исследования показывают, что отношение к инвалидам и инклюзии в старших классах менее позитивно, чем на предыдущих ступенях образования [Волосникова и др., 2022].

У школьников со средним уровнем агентности выявлен более высокий уровень субъективного благополучия в целом, школьники с высоким уровнем агентности показывают самый низкий уровень субъективного благополучия, который тем не менее находится в пределах нормы. Эмпирические данные, полученные в других исследованиях, также свидетельствуют в пользу гипотезы о сдерживающем влиянии агентности на оценки субъективного благополучия [Steckermeier, 2019]. Для объяснения этого феномена обратимся к теории человеческой деструктивности Э. Фромма. Предикторами нонконформизма являются неутоленная потребность в общении, негативная форма внутренней социальности человека, возникающая как следствие разочарования в реальности и осознания неприемлемости сложившихся связей [Фромм, 1994]. Неприятие реальности как предиктор низкого физического и психического благополучия предшествует агентности, поэтому активные люди не всегда высоко оценивают уровень субъективного благополучия. Возникает предположение, что связь между субъективным благополучием и агентностью является двусторонней, но его проверка выходит за рамки данного исследования.

Дискуссии о бунтарях и конформистах имеют давнюю историю, с позиции структурализма эти поведенческие стратегии яв-



ляются способами адаптации индивида к господствующим нормативно-ценностным системам. Конформистское и бунтарское поведение может быть лишь стадией развития, преходящей иллюзией индивида, в действительности стремящегося к каким-то совершенно иным формам общности с другими людьми и лишь временно принимающего «идола» за «бога» [Фромм, 1994]. Поэтому важно подчеркнуть «текучесть» зафиксированных в исследовании состояний и позиций детей с учетом их интенсивного развития, как и «текучесть» сред и структур [Bauman, 2005].

## **5. Ограничения исследования**

В проведенном исследовании в фокусе внимания оказались факторы, отражающие личностную составляющую агентности, в то время как центральное место в данном концепте занимает деятельностная составляющая — трансформирующее действие. Это ограничение обусловлено структурой применяемого опросника.

Второе ограничение заключается в том, что полученные результаты являются кейсом Тюменской области. Сформулированные выводы применимы только к региону и школам, в которых проведено исследование детской агентности.

## **6. Заключение**

В последнее время произошел сдвиг научной парадигмы в понимании детских миров. Социология детства фокусируется на настоящем, ситуативном опыте детей, а не на процессе их развития. Дети рассматриваются как социальные агенты со своими стратегиями и устремлениями, а их опыт изучается вне зависимости от точек зрения и планов взрослых [Haring, Sorin, Caltabiano, 2019].

Безусловно, мир взрослых влияет на мир детей и контролирует его. Но и детские сообщества, создавая свою культуру, стиль, практики общения, меняют мир взрослых [Corsaro, 2003]. В партиципаторной модели детства важно восприятие взрослыми детей как равных (равноправных), готовность учиться у них.

Новая научная парадигма обуславливает, в частности, повышенное внимание к детской агентности и субъективному благополучию в детском возрасте. Перспективными направлениями исследования этих феноменов являются:

- развитие теоретико-понятийного аппарата для изучения содержания и структуры детской агентности на основе деятельностного подхода и подхода возможностей [Sen, 1999];
- совершенствование инструментария для анализа деятельностного компонента агентности с опорой на эвдемоническую модель субъективного благополучия, разработка индикаторов оценки внешне наблюдаемых характеристик агентности;

- анализ стратегий и практик, развивающих свободу воли у детей в разных культурных контекстах, поскольку образование в его новой парадигме должно стать источником действия, меняющего структуры, а не воспроизводящего их.

**Благодарности** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 р\_а\_Тюменская область «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Авторы благодарят всех школьников за участие в исследовании.

## Литература

1. Бардина С.М. (2019) «Дети, идиоты и сумасшедшие»: Томас Гоббс и проблемы современной социологии детства. *Социология власти*, № 1, сс. 14–29.
2. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В. (2021) Субъективное благополучие детей 10 и 12 лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 6, сс. 164–175. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>
3. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Фроленкова А.Л. (2021) *Детский мир. Субъективное благополучие детей Тюменской области*. М.: Знание-М.
4. Брук Ж.Ю., Федина Л.В., Волосникова Л.М., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. (2022) Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 6, сс. 130–143. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>
5. Водяха С.А. (2013) Особенности психологического благополучия старшеклассников. *Психологическая наука и образование*, № 6, сс. 114–120.
6. Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. (2022) Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
7. Елисеева О.А. (2011) Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, № 3, сс. 131–140.
8. Игнатжева С.В., Брук Ж.Ю., Федина Л.В., Патрушева И.В. (2021) Классы психолого-педагогической направленности как ресурс субъективного благополучия старшеклассников. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, № 4, сс. 36–44. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.73.4.004>
9. Козловская А., Козлова А. (2020) Детская агентность как предмет теоретической дискуссии и практическая проблема (антропологический комментарий). *Антропологический форум*, № 45, сс. 11–25. <https://doi.org/10.31250/1815-8870-2020-16-45-11-25>
10. Маслоу А. (2019) *Мотивация и личность*. СПб.: Питер.
11. ОЭСР (2018) *Будущее образования и навыков. Образование 2030*. Доступно по ссылке: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf> (дата обращения 26.02.2024).
12. Поливанова К.Н., Островерх О.С., Струкова А.С. (2022) Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*, № 3 (111), сс. 16–24. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24>

13. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
14. Сорокин П.С. (ред.) (2022) *Самостоятельность и проактивное поведение*. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/816060616.pdf?ysclid=lt3bwkhcsj113654776> (дата обращения: 26.02.2024).
15. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
16. Фромм Э. (1994) *Анатомия человеческой деструктивности*. М.: Республика.
17. Abebe T. (2019) Reconceptualising Children’s Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, vol. 8, no 3, Article no 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
18. Archard D. (2014) *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740676>
19. Asbjørnslett M. (2015) “Ordinary Kids”: *Everyday Life Experiences of Children with Disabilities* (PhD Thesis), Oslo: The Norwegian School of Sport Sciences. Available at: <http://hdl.handle.net/11250/283067> (accessed 26 February 2024).
20. Ballet J., Biggeri M., Comim F. (2011) Children’s Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. *Children and the Capability Approach* (eds J. Ballet, M. Biggeri, F. Comim), London: Palgrave Macmillan, pp. 22–45. [https://doi.org/10.1057/9780230308374\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230308374_2)
21. Bauman Z. (2005) Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 27, no 4, pp. 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
22. Bjorbækmo W., Greve A., Asbjørnslett M. (2022) “This Is Not Me” — A Critical Discussion about Methodological Issues Concerning Agency and Participatory Sense-Making in Qualitative Research with Children. *International Journal of Qualitative Methods (IJQM)*, vol. 21, Article no 16094069221118990. <https://doi.org/10.1177/16094069221118990>
23. Boyle R.C. (2022) We Are Not ‘Mixed’, We Are ‘All’: Understanding the Educational Experiences of Mixed Ethnicity Children to Enhance Learner Agency. *Education 3-13*, vol. 50, no 4, pp. 471–482. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2022.2052237>
24. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals’ Agency. *Social Indicators Research*, no 159, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
25. Chirkov V., Ryan R.M., Kim Y., Kaplan U. (2003) Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
26. Corsaro W.A. (2003) *We’re Friends, Right? Inside Kids’ Culture*. Washington, DC: Joseph Henry. <https://doi.org/10.17226/10723>
27. Diener E. (2012) New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *American Psychologist*, vol. 67, no 8, pp. 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
28. Dworkin G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge; New York: Cambridge University.
29. Graf G. (2015) Conceptions of Childhood, Agency, and the Well-Being of Children. *The Well-Being of Children: Philosophical and Social Scientific Ap-*

- proaches* (eds G. Schweiger, G. Graf), Berlin: De Gruyter, pp. 20–33. <https://doi.org/10.1515/9783110450521>
30. Haring U., Sorin R., Caltabiano N.J. (2019) Reflecting on Childhood and Child Agency in History. *Palgrave Commun*, no 5, Article no 52. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0259-0>
  31. Klocke A., Clair A., Bradshaw J. (2014) International Variation in Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, no 7, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9213-7>
  32. Kutsar D., Soo K., Mandel L.M. (2019) Schools for Well-Being? Critical Discussions with Schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, vol. 11, no 1, pp. 49–66.
  33. Lancy D.F. (2012) Unmasking Children’s Agency. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*, Paper no 277. Available at: [https://digitalcommons.usu.edu/sswa\\_facpubs/277](https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277) (accessed 26 February 2024).
  34. Macleod C. (2015) Agency, Authority and the Vulnerability of Children. *The Nature of Children’s Well-Being: Theory and Practice* (eds A. Bagattini, C. Macleod), Dordrecht: Springer, pp. 53–64. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_4)
  35. Prout A. (2011) Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 4–14. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
  36. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds) (2020) *Children’s Views on Their Lives and Well-Being in 35 Countries: A Report on the Children’s Worlds Project, 2016–19*. Jerusalem, Israel: Children’s Worlds Project (ISCWeB).
  37. Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, no 52, pp. 141–166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
  38. Savahl S., Casas F., Adams S. (2021) The Structure of Children’s Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, June, Article no 650691. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650691>
  39. Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
  40. Snyder C.R., Hoza B., Pelham W.E., Rapoff M., Ware L., Danovsky M., Stahl K.J. (1997) The Development and Validation of the Children’s Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 22, no 3, pp. 399–421. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
  41. Sorin R., Galloway G. (2006) Constructs of Childhood: Constructs of Self. *Children Australia*, vol. 31, no 2, pp. 12–21. <http://dx.doi.org/10.1017/S1035077200011081>
  42. Spyrou S. (2018) *Disclosing Childhoods Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>
  43. Steckermeier L.C. (2019) Better Safe than Sorry. Does Agency Moderate the Relevance of Safety Perceptions for the Subjective Well-Being of Young Children? *Child Indicators Research*, vol. 12, February, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9519-y>
  44. UNICEF Innocenti (2020) *Worlds of Influence: Understanding what Shapes Child Well-Being in Rich Countries*. *Innocenti Report Card no 16*, Florence: UNICEF Office of Research — Innocenti. Available at: <http://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16> (accessed 26 February 2024).
  45. Veronese G., Pepe A., Cavazzoni F., Obaid H., Perez J. (2019) Agency via Life Satisfaction as a Protective Factor from Cumulative Trauma and Emotional Distress among Bedouin Children in Palestine. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, July, Article no 1674. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01674>
  46. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. (1988) Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 6, pp. 1063–1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

47. Zhang D., Jin B., Cui Y. (2021) Do Teacher Autonomy Support and Teacher-Student Relationships Influence Students' Depression? A 3-Year Longitudinal Study. *School Mental Health*, vol. 14, no 9, pp. 110–124. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09456-4>

## References

- Abebe T. (2019) Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, vol. 8, no 3, Article no 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Archard D. (2014) *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740676>
- Asbjørnslett M. (2015) "Ordinary Kids": *Everyday Life Experiences of Children with Disabilities* (PhD Thesis), Oslo: The Norwegian School of Sport Sciences. Available at: <http://hdl.handle.net/11250/283067> (accessed 26 February 2024).
- Ballet J., Biggeri M., Comim F. (2011) Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. *Children and the Capability Approach* (eds J. Ballet, M. Biggeri, F. Comim), London: Palgrave Macmillan, pp. 22–45. [https://doi.org/10.1057/9780230308374\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230308374_2)
- Bardina S. (2019) "Deti, idioty i sumasshedshie": Tomas Gobbs i problemy sovremennoy sotsiologii detstva ['Children, Fools, and Madmen': Thomas Hobbes and the Problems of the Sociology of Childhood]. *Sociology of Power*, no 1, pp. 14–29.
- Bauman Z. (2005) Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 27, no 4, pp. 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bjorbækmo W., Greve A., Asbjørnslett M. (2022) "This Is Not Me" — A Critical Discussion about Methodological Issues Concerning Agency and Participatory Sense-Making in Qualitative Research with Children. *International Journal of Qualitative Methods (IJQM)*, vol. 21, Article no 1609406922118990. <https://doi.org/10.1177/1609406922118990>
- Boyle R.C. (2022) We Are Not 'Mixed', We Are 'All': Understanding the Educational Experiences of Mixed Ethnicity Children to Enhance Learner Agency. *Education 3-13*, vol. 50, no 4, pp. 471–482. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2022.2052237>
- Bruk Zh.Yu., Fedina L.V., Volosnikova L.M., Patrusheva I.V., Kukuev E.A. (2022) Svyaz' urovnya i struktury sub»ektivnogo blagopoluchiya u starshikh shkol'nikov [The Relationship Between the Level and Structure of Subjective Well-Being in High School Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 6, pp. 130–143. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>
- Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V. (2021) Sub»ektivnoe blagopoluchie detey 10 i 12 let v prostanstve udovletvorennosti sem'ey, shkoloy i druz'yami [Subjective Well-Being of 10- and 12-year-old Children in the Space of Satisfaction with Family, School and Friends]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 26, no 6, pp. 164–175. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>
- Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V., Frolenkova A.L. (2021) *Detskiy mir. Sub»ektivnoe blagopoluchie detey Tyumenskoy oblasti* [Children's World. Subjective Well-Being of Children in the Tyumen Region]. Moscow: Znanie-M.
- Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, no 159, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Chirkov V., Ryan R.M., Kim Y., Kaplan U. (2003) Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and*

- Social Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 97–110. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Corsaro W.A. (2003) *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry. <https://doi.org/10.17226/10723>
- Diener E. (2012) New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *American Psychologist*, vol. 67, no 8, pp. 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Dworkin G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge; New York: Cambridge University.
- Eliseeva O.A. (2011) Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy [Subjective Well-Being of Adolescents and Psychological Security of Educational Environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, no 3, pp. 131–140.
- Fromm E. (1994) *Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti* [The Anatomy of Human Destructiveness]. Moscow: Respublika.
- Graf G. (2015) Conceptions of Childhood, Agency, and the Well-Being of Children. *The Well-Being of Children: Philosophical and Social Scientific Approaches* (eds G. Schweiger, G. Graf), Berlin: De Gruyter, pp. 20–33. <https://doi.org/10.1515/9783110450521>
- Haring U., Sorin R., Caltabiano N.J. (2019) Reflecting on Childhood and Child Agency in History. *Palgrave Commun*, no 5, Article no 52. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0259-0>
- Ignatjeva S., Bruk Zh., Fedina L.V., Patrusheva I.V. (2021) Klassy psikhologo-pedagogicheskoy napravlenosti kak resurs sub"ektivnogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Classes of Psychological-Pedagogical Direction as a Resource of Senior Students' Subjective Well-Being]. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, no 4, pp. 36–44. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.73.4.004>
- Klocke A., Clair A., Bradshaw J. (2014) International Variation in Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, no 7, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9213-7>
- Kozlovskaya A., Kozlova A. (2020) Detskaya agentnost kak predmet teoreticheskoy diskussii i prakticheskaya problema (antropologicheskij kommentarij) [Children's Agency as a Theoretical Problem and a Practical Concern (an Anthropological Remark)]. *Antropologicheskij forum*, no 45, pp. 11–25. <https://doi.org/10.31250/1815-8870-2020-16-45-11-25>
- Kutsar D., Soo K., Mandel L.M. (2019) Schools for Well-Being? Critical Discussions with Schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, vol. 11, no 1, pp. 49–66.
- Lancy D.F. (2012) Unmasking Children's Agency. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*, Paper no 277. Available at: [https://digitalcommons.usu.edu/sswa\\_facpubs/277](https://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277) (accessed 26 February 2024).
- Macleod C. (2015) Agency, Authority and the Vulnerability of Children. *The Nature of Children's Well-Being: Theory and Practice* (eds A. Bagattini, C. Macleod), Dordrecht: Springer, pp. 53–64. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_4)
- Maslow A. (2019) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint Petersburg: Piter.
- OECD (2018) *Budushchee obrazovaniya i navykov. Obrazovanie 2030* [The Future of Education and Skills. Education 2030]. Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf> (accessed 26 February 2024).
- Polivanova K.N., Ostroverkh O.S., Strukova A.S. (2022) Predstavleniya pedagogov o detskoj samostoyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [Teachers' Ideas about Children's Independence in Preschool Age]. *Preschool Education Today*, no 3 (111), pp. 16–24. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24>

- Prout A. (2011) Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 4–14. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds) (2020) *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 35 Countries: A Report on the Children's Worlds Project, 2016–19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, no 52, pp. 141–166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Savahl S., Casas F., Adams S. (2021) The Structure of Children's Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, June, Article no 650691. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650691>
- Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
- Snyder C.R., Hoza B., Pelham W.E., Rapoff M., Ware L., Danovsky M., Stahl K.J. (1997) The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 22, no 3, pp. 399–421. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Sorin R., Galloway G. (2006) Constructs of Childhood: Constructs of Self. *Children Australia*, vol. 31, no 2, pp. 12–21. <http://dx.doi.org/10.1017/S1035077200011081>
- Sorokin P.S. (2023) Problema "agentnosti" cherez prizmu novoy real'nosti: sostoyanie i napravleniya razvitiya [The Problem of "Agency" Through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (ed.) (2022) Samostoyatel'nost' i proaktivnoe povedenie [Independence and Proactive Behavior]. Moscow: HSE. Available at: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/816060616.pdf?ysclid=lt3bwhkcsj113654776> (accessed 26 February 2024).
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022) Obrazovanie kak istochnik dejstviya, sovershenstvuyushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 116–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>
- Spyrou S. (2018) *Disclosing Childhoods Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47904-4>
- Steckermeier L.C. (2019) Better Safe than Sorry. Does Agency Moderate the Relevance of Safety Perceptions for the Subjective Well-Being of Young Children? *Child Indicators Research*, vol. 12, February, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9519-y>
- UNICEF Innocenti (2020) *Worlds of Influence: Understanding what Shapes Child Well-Being in Rich Countries*. Innocenti Report Card no 16, Florence: UNICEF Office of Research — Innocenti. Available at: <http://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16> (accessed 26 February 2024).
- Veronese G., Pepe A., Cavazzoni F., Obaid H., Perez J. (2019) Agency via Life Satisfaction as a Protective Factor from Cumulative Trauma and Emotional Distress among Bedouin Children in Palestine. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, July, Article no 1674. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01674>
- Vodyaha S.A. (2013) Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of Psychological Well-Being of Upper-Form Pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, no 6, pp. 114–120.
- Volosnikova L., Ignatjeva S., Fedina L., Bruk Zh. (2022) Uchitel' v inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii s udovletvorennost'yu rabotoy [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Edu-

- cation and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
- Watson D., Clark L. A., Tellegen A. (1988) Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no 6, pp. 1063–1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Zhang D., Jin B., Cui Y. (2021) Do Teacher Autonomy Support and Teacher-Student Relationships Influence Students' Depression? A 3-Year Longitudinal Study. *School Mental Health*, vol. 14, no 9, pp. 110–124. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09456-4>



# Датасет и разработка инструмента учебной аналитики для извлечения проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK

Юлия Дюличева

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2023 г.

**Дюличева Юлия Юрьевна** — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского. Адрес: 295007 Симферополь, просп. Академика Вернадского, 4. E-mail: [dyulichева\\_yu@mail.ru](mailto:dyulichева_yu@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1314-5367>

Аннотация

Исследование посвящено разработке способов автоматического обнаружения в текстах отзывов на MOOK проявлений составляющих и источников студенческой агентности, а также описаний внутренних и внешних трансформаций, происходящих в процессе изучения MOOK. Для извлечения описаний, соответствующих индивидуальным, реляционным и контекстуальным источникам студенческой агентности, сформирован датасет из 3445 англоязычных комментариев к наиболее популярным курсам по математике, представленным на платформе *Udemu*, а также дополнительно выделены 1787 комментариев на практикоориентированные MOOK и MOOK по предпринимательству для извлечения описаний внутренней и внешней трансформации у слушателей MOOK. Для извлечения из текстов отзывов на MOOK ключевых слов и их сочетаний предложен методологический подход, основанный на применении методов обработки естественного языка, таких как тематическое моделирование, анализ тональности и анализ частотности N-грамм. На основании этих ключевых слов и их сочетаний описаны проявления составляющих индивидуального источника студенческой агентности в виде самооэффективности, усиления чувства уверенности при решении задач и мотивации; составляющих реляционного источника в виде поддержки и сопровождения онлайн-курса со стороны тьютора с помощью быстрых ответов и хорошо структурированного учебного материала; составляющих контекстуального источника в виде предоставления возможности принимать решение при выборе альтернативных онлайн-курсов. На том же эмпирическом материале описаны проявления внутренней трансформации обучающихся как переход от преодоления страхов, неуверенности, разрешения проблем в усвоении контента MOOK к пониманию цели обучения, а также проявления внешней трансформации в виде создания нового или изменения структуры существующего продукта, стартапа или бизнеса через изменение мышления.

Ключевые слова

MOOK, учебная аналитика, студенческая агентность, тональность, униграммы, биграммы, тематическое моделирование

Для цитирования

Дюличева Ю.Ю. (2024) Датасет и разработка инструмента учебной аналитики для извлечения проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 288–313. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16677>

## Dataset and Development of Learning Analytic Tool to Extract Manifestations of Students' Agency from Texts of Comments from MOOCs

Yulia Dyulicheva

**Yulia Yu. Dyulicheva** — Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics, V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Address: 4, Academic Vernadsky Ave., 295007 Simferopol, Russian Federation. E-mail: dyulicheva\_yu@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1314-5367>

**Abstract** The study is devoted to the automatic identification of manifestations of various components and sources of student agency from the texts of reviews of MOOCs, as well as descriptions of internal and external transformation among students in the process of studying MOOCs. To extract descriptions corresponding to individual, relational and contextual sources of students' agency, a dataset of 3445 English-language comments on the most popular mathematics courses presented on the Ude-my platform was generated, and additionally 1787 comments on practice-oriented MOOCs and entrepreneurship MOOCs were extracted to understand the descriptions corresponding manifestation of internal and external transformation in MOOC listeners. The paper proposes a methodological approach based on the use of natural language processing methods such as topic modeling, sentiment analysis and N-gram frequency analysis for extracting keywords and their combinations from MOOCs' comments texts to describe the manifestation of the components of an individual source of student agency in the form of self-efficacy, increased sense of confidence in solving problems and motivation; components of the relational source in the form of support and accompaniment of the online course by the tutor with the help of quick answers and well-structured educational material; components of the contextual source in the form of the ability to make decisions when choosing alternative online courses, as well as descriptions of the manifestation of internal transformation of students, expressed in the transition from internal struggle — overcoming fears, uncertainty, difficulties in perceiving MOOC content to understanding the purpose of learning and external transformation, expressed in the texts of comments on MOOCs in the form of creating a new or changing the structure of an existing product, startup or business through a change in thinking.

**Keywords** MOOC, learning analytics, student agency, sentiment analysis, unigrams, bigrams, topic modeling

**For citing** Dyulicheva Yu.Yu. (2024) Dataset i razrabotka instrumenta uchebnoy analitiki dlya izvlecheniya proyavleniy studencheskoy agentnosti iz tekstov otzyvov na MOOK [Dataset and Development of Learning Analytic Tool to Extract Manifestations of Students' Agency from Texts of Comments from MOOCs]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 288–313. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16677>

Агентность стала в последние годы одним из наиболее активно развивающихся направлений исследований в разных областях науки: в *Scopus* заметный рост числа публикаций по этой тематике наблюдается с 2016 г. [Сорокин, Зыкова, 2021]. Исследования показывают, что агентность играет ключевую роль в процессе обучения в течение всей жизни и способствует развитию навы-

ков, помогающих адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни и высокому уровню неопределенности, — таких как креативность и умение взаимодействовать с другими людьми [Littleton, Taylor, Eteläpelto, 2011]. Исследования агентности, особенно активизировавшиеся сегодня, имеют богатую традицию: Д. Дьюи связывал понятие агентности со свободой выбора и обдумыванием (принятием решений) [Dewey, 1922], Л.С. Выготский рассматривал проявление агентности при социальном взаимодействии [Vygotsky, 1980], А. Бандура ассоциировал студенческую агентность с самоэффективностью и способностью корректировать действия для достижения цели [Bandura, 1986; 1999], Л. Ахерн определяла агентность как социокультурно опосредованную способность к действию [Ahearn, 2001]. В проекте Организации экономического сотрудничества и развития *OECD Future of Education and Skills 2030*<sup>1</sup> сформулировано представление о студенческой агентности как о сложном явлении, сочетающем идентичность, чувство принадлежности, мотивацию, надежду, самоэффективность, мышление роста и чувство цели, а также способность трансформировать учебный процесс, учебную среду и стратегии обучения [Mameli, Passini, 2018; Matos et al., 2018]. Многие исследователи придерживаются мнения, что агентность присуща группам людей, а следовательно, требует навыков общения и умения выражать свои идеи посредством языка [Nogueira, 2017].

Поскольку агентность проявляется в социальном взаимодействии, а средством такого взаимодействия является язык, исследователи изучают связь агентности в детском возрасте с социокультурными характеристиками речевых паттернов, принятых в семье [Fogle, King, 2013]. Применительно к системе образования анализируется воздействие тех или иных речевых приемов на обучаемого и использование учителями разных речевых паттернов при общении с обучающимися, различающимися уровнем академической успешности [Allington, 1980; Johnston, 2004]. В частности, выделены типы бесед с обучающимися, которые побуждают их к проявлению агентности, т.е. к активному действию, к самостоятельности и ответственности в поведении, к применению своих знаний и к принятию решений [Johnston, 2004. P. 10]. В студенческой агентности исследователи выделяют нравственную составляющую и связывают ее проявления с умением критически мыслить и задавать вопросы о том, что обучающемуся следует делать и имеет ли он на это право [Leadbeater, 2017]. При исследовании лингвистической репрезентации и реализации агентности выделены два уровня агентности: эго-утверждающая агентность как способность самовыражаться и влиять на других с помощью речи, обнаруживая свое присутствие и добиваясь

<sup>1</sup> <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-student-agency/>

признания от других людей, и деятельно-устанавливающая агентность как способность к действию [Duranti, 2005].

В данном исследовании мы оцениваем возможность извлечь из текстов отзывов на массовые открытые онлайн-курсы (МООК) описания различных составляющих студенческой агентности и проявлений агентности как перехода от знаний к действиям, направленным на создание нового или улучшение существующего курса, электронной книги, плагина, веб-сайта, бизнеса и т.п. В организации этого исследования мы руководствуемся подходом П. Джонстона, который изучал проявления агентности в диалоге и в речи [Johnston, 2004], а также представлениями П. Джааскела с соавторами о студенческой агентности как о студенческом опыте, который проявляется в разных контекстах, в том числе включающих возможности и ресурсы для организации целенаправленного и осмысленного обучения [Jääskelä et al., 2020], и вслед за Л. Макколи и К. Кинг рассматриваем агентность как инициативу и способность совершать действия, приводящие к значимым изменениям в себе или в окружающей среде [McCauley, King, 2021].

Цель данного исследования состоит в изучении отзывов на МООК как возможной эмпирической базы для извлечения лингвистических конструкций, описывающих проявление агентности, и разработке инструмента учебной аналитики для извлечения из текстов отзывов на МООК описаний различных типов активностей, которые связаны с источниками студенческой агентности, и описаний внутренней (преодоление ограничений и изменение мышления) и внешней (создание нового и изменение существующего) трансформации.

В настоящее время автору неизвестны исследования, которые были бы направлены на разработку способов автоматического извлечения источников и составляющих студенческой агентности из текстов отзывов на МООК. Между тем разработка новых инструментов учебной аналитики на основе интеллектуального анализа образовательных данных способствует принятию обоснованных педагогических решений и облегчает организацию мониторинга мнений и настроений обучающихся, позволяет оценить связи между удовлетворенностью обучающихся, их академической успешностью и студенческой агентностью, а также выявлять факторы, ограничивающие проявление студенческой агентности и разрабатывать стратегии взаимодействия между тьюторами и обучающимися для реализации агентности [Jääskelä et al., 2020]. Сегодня возможности получения тьюторами обратной связи от обучающихся на платформах МООК весьма ограничены, тьюторы испытывают потребность в аналитических инструментах, которые позволили бы им проанализировать те опции, которые предоставляет тот или иной курс для стимулирования активности обучающихся: их личностного роста и перехода от накопления знаний к

конструктивному действию и самореализации. Таким образом, разработка новых инструментов учебной аналитики на основе эмпирических данных позволит получить всестороннее представление о проявлениях студенческой агентности и их взаимосвязи с академической успешностью, а также даст возможность тьюторам онлайн-курсов скорректировать контент MOOK с таким расчетом, чтобы он стимулировал проявления агентности у обучающихся в современных быстро меняющихся условиях жизни.

## **1. Обзор литературы**

Исследование языка студенческой агентности, в частности речевых паттернов, используемых учителями в целях поддержки студенческой агентности и применяемых для организации социальных взаимодействий типа «учитель — обучающийся» и «обучающийся — обучающийся», а также средств выражения студентами в текстах своих идей, проявления креативности и способности применять знания в реальной жизни — одна из наиболее актуальных задач компьютерной лингвистики в сфере анализа текстовых образовательных данных.

### **1.1. Исследования составляющих студенческой агентности и оценочные шкалы**

Рассмотрим некоторые модели и шкалы агентности, которые дают представление об агентности как о многомерном понятии. Исследователи предлагают разные варианты списка размерностей (источников) агентности и анализируют ее проявления в устной и письменной речи. М. Вон рассматривает студенческую агентность в трех измерениях: он выделяет диспозиционную, мотивационную и позиционную размерность [Vaughn, 2020]. Диспозиционная размерность студенческой агентности проявляется в способности индивидуумов действовать и преобразовывать среду. Мотивационная размерность связана с контролем действий, их корректировкой при осуществлении выбора и принятии решений. Позиционная размерность проявляется в социальном взаимодействии умением обсуждать и договариваться, отстаивать свою точку зрения. М. Вон приводит примеры побуждения учителем учащихся на уроке литературы к реализации всех трех размерностей агентности через постановку продуманных вопросов и организацию социального взаимодействия [Vaughn, 2020]. Чтобы проявить агентность в любой из трех ее размерностей, учащийся должен уметь сформулировать, представить и донести до окружающих свои идеи — а значит, проявления агентности неразрывно связаны с речевыми конструкциями, в которых осуществляются рассуждения обучающихся и структуризация диалога между учителем и обучающимся. Таким образом, выявление и использование учителями определенных речевых паттернов может способствовать проявлению, поддержке и развитию студенческой агентности.

М. Вон выделяет также контексты, в которых может находить свое выражение студенческая агентность: моральный (имеет ли право обучающийся на определенное действие и как оно отразится на окружающих), социальный (как обучающемуся строить отношения в обществе, как находить общий язык с незнакомыми людьми), экономический (какие есть возможности у обучающегося для влияния на экономику) и креативный (как воплотить свои инновационные идеи, способствующие развитию общества) [Vaughn, 2020].

Факторный анализ созданной финскими исследователями Шкалы агентности студентов университетов (*Agency of University Students*, AUS) позволил выделить индивидуальные, реляционные и контекстуальные источники агентности при изучении курса [Jääskelä et al., 2016]. Интерес и мотивация, самооэффективность, убежденность в компетентности и активность участия рассматриваются как составляющие индивидуального источника агентности. Равные условия обучения для всех студентов, поддержка преподавателей, коллег и атмосфера доверия — это составляющие реляционного источника агентности. Наконец, возможность влиять на условия обучения и делать выбор авторы относят к составляющим контекстуального источника агентности.

В книге, посвященной способам усиления студенческой агентности, К. Зайсер с коллегами, в частности, приводят примеры фраз, связанных с составляющими студенческой агентности (табл. 1) [Zeiser, Scholz, Cirks, 2018].

Таблица 1. Тестовые фразы, соответствующие составляющим студенческой агентности [Zeiser, Scholz, Cirks, 2018]

Составляющие студенческой агентности	Тестовые фразы
Самоэффективность	Описание возможности достижения важных целей
Устойчивость/неустойчивость интересов	Описание ситуации, в которой новые идеи и проекты отвлекают от актуальных
Устойчивость усилий	Описание стремления к завершению всего начатого
Контроль происходящих событий	Описание ситуации, позволяющей судить о восприятии обучающимся предсказуемости событий, о его способности понимать, что произойдет дальше
Ориентированность на мастерство	Описание причин действий, например, «Выполняя классную работу, так как нравится изучать новое»
Метакогнитивная саморегуляция	Описание поиска подтверждений правильного понимания изученного: обучающийся задает вопросы, ответы на которые подтверждают правильное понимание учебного материала
Саморегуляция обучения	Описание умений правильно распределять время, в частности обучающийся умеет выделять время на выполнение домашних заданий

Составляющие студенческой агентности	Тестовые фразы
Ориентированность на будущее	Описание ситуации, позволяющей судить об уверенности студента в полезности всего, что он изучает в классе, для его дальнейшего успеха

Итак, для формирования универсальных компетенций обучающихся и поддержки студенческой агентности необходимо ясное представление о контекстах проявления студенческой агентности и способах их обнаружения в речи обучающихся. Поскольку обратная связь от слушателей MOOK ограничена, отзывы на тот или иной курс могут рассматриваться как важный источник данных об удовлетворенности слушателей содержанием MOOK, о настроениях обучающихся и проявлениях студенческой агентности.

## 1.2. Разработка инструментов учебной аналитики на основе анализа текстов отзывов на MOOK

В последнее время растет число исследований, посвященных разработке инструментов учебной аналитики на основе анализа текстовых образовательных данных: от изучения мнений и настроений обучающихся по отзывам и комментариям на форумах и платформах MOOK [Kastrati et al., 2021] до оценки ментального здоровья [Nazari et al., 2023] и мониторинга агентности обучающихся с помощью методов машинного обучения. Анализ студенческой активности на основе опросника *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* позволил исследовать проявления агентности обучающихся в процессе преодоления ограничений, возникающих в ходе достижения целей [Andre, 2021]. Перспективными направлениями применения инструментов учебной аналитики, в том числе с использованием искусственного интеллекта, являются исследования взаимосвязи студенческой агентности с академической успешностью и удовлетворенностью обучением и выявление факторов, ограничивающих проявление студенческой агентности [Heilala, 2022]. Учебная аналитика служит также для поиска ресурсов, способствующих поддержке студенческой агентности в вузах, и исследования возможностей применения результатов такого анализа на этапе педагогического планирования [Saarela et al., 2021].

Для извлечения закономерностей из текстовых образовательных данных используются различные способы обработки естественного языка: от простых статистических методов до методов тематического моделирования. Автоматическому анализу текстов комментариев предшествует процесс разметки, т.е. отнесения комментариев и отдельных предложений из них к тому или иному классу. Разметка датасета часто оказывается сложной и трудоемкой задачей, для решения которой используются либо подходы на основе краудсорсинга, либо средства с примени-

ем методов машинного обучения. И в первом и во втором случае неизбежны случаи ошибочной разметки, которые возникают из-за неоднозначности текста и отсутствия в нем признаков принадлежности предложений к какой-либо группе, из-за субъективности такой разметки или из-за несовершенства алгоритмов обработки естественного языка.

Методы тематического моделирования хорошо зарекомендовали себя при разработке инструментов учебной аналитики, поскольку они позволяют выделять группы текстов со схожей тематикой, описываемой с помощью извлеченных ключевых слов. По сути, эти ключевые слова представляют собой закономерности, характерные для семантически схожих текстов. Применение тематического моделирования на основе латентного размещения Дирихле (*Latent Dirichlet Allocation, LDA*) для анализа публикаций по тематике смешанного обучения позволило выделить такие основные темы, как результаты обучения, формирование оценки, факторы учителя, математическое и медицинское образование и т.п. [Yin, Yuan, 2022]. Такого рода исследования позволяют получить квинт-эссенцию содержания научных публикаций по различным направлениям в сфере образования, понять, чему исследователи уделяют наибольшее внимание, и выделить нерешенные проблемы. На основе тематической модели, реализованной в *python*-библиотеке *Mallet*, разработано персонализированное предложение учебного контента пациентам, страдающим диабетом [Kandula et al., 2011].

Анализ частотности N-грамм и построение тем на основе латентного размещения Дирихле применены к текстам рецензируемых статей по теме «Влияние пандемии COVID-19 на электронное обучение». Результаты тематического моделирования позволили выявить в статьях широкий круг тем, связанных с потребностями в обучении, социальным влиянием, организацией онлайн-обучения, в том числе в виртуальных классах, проблемами ментального здоровья, выявлением факторов удовлетворенности онлайн-обучением, особенностями онлайн-обучения по разным дисциплинам и т. д. [Gurcan, Dalveren, Derawi, 2022]. Сходные темы выявлены на основе тематического моделирования с помощью *python*-библиотеки *gensim* и в другом исследовании публикаций в журналах из сферы образования [Ekin et al., 2021]. Передовые образовательные технологии, связанные с персонализацией обучения, мобильным обучением, обучением с применением знаний из робототехники и т.п., извлечены и описаны с помощью структурного тематического моделирования из публикаций в журнале *Computers & Education* [Chen et al., 2020].

Исследование высказываний в социальных сетях по тематике образования помогает определить отношение общества к тем или иным методологиям и технологиям, используемым в образовании, исследовать причины недовольства и тревожностей, воз-



никающих в связи с внедрением онлайн-образования. Для изучения мнений об онлайн-образовании индийские исследователи извлекли твитты по ключевым словам данной тематики и данные гугл-форм, в которых обучающиеся описывали позитивные и негативные стороны онлайн-обучения, и проанализировали их с помощью *python*-библиотеки *TextBlob* для определения тональности текстов — позитивной, негативной или нейтральной, а также применили методы тематического моделирования: латентно-семантический анализ (*latent semantic analysis*, LSA) и LDA [Devi et al., 2022]. На основе тематического моделирования из твиттов удалось выделить темы, связанные с проблемами образования, социальными и этическими вопросами, применением технологий и обсуждением проблем с ментальным здоровьем [Alhazmi, 2022]. С помощью исследования тональности и извлечения тем из текстов в сфере образования удастся исключить влияние фейковых новостей и дезинформации в твитах на результаты анализа текстов твитов [Waheeb, Khan, Shang, 2022].

Средствами тематического моделирования исследовано содержание электронных писем обучающихся до и после пандемии COVID-19 [Tadeo, Yoo, 2022]. Выделение кластеров тем и их представление в виде сетевого графа с помощью инструмента *InfraNodus* позволило проследить увеличение числа сообщений, содержание которых связано с организацией и проведением тестов, составлением вопросов и оценкой знаний, а также выявить острую потребность учителей в поддержке.

Одно из активно разрабатываемых направлений исследований в образовании — оценивание знаний учителей и влияния этих знаний на методику преподавания и академическую успешность обучающихся на основе формальных подходов. Разработан способ оценивания знаний учителей путем изучения текстов развернутых ответов с помощью тематического моделирования [Corrig-Gencturk, Choi, Cohen, 2022].

Для выявления фокуса обсуждения в тех или иных онлайн-сообществах, принадлежащих к сфере образования, — в блогах, на форумах — и для облегчения поиска нужного сообщества предложен подход, основанный на извлечении значимых термов тем и построении сети ассоциаций между термами [Li et al., 2015]. Извлечение тем из названий и описаний открытых образовательных ресурсов позволяет разрабатывать эффективные системы рекомендаций в отношении MOOK и образовательного контента. С помощью вероятностной тематической модели LDA извлечены темы из названий образовательных ресурсов на *Youtube* и сопоставлены со списком навыков в области анализа данных. Результаты тематического моделирования предлагается использовать для построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся [Molavi, Tavakoli, Kismihók, 2020].

Специальные инструменты учебной аналитики разрабатываются для сопровождения онлайн-курсов и автоматической организации поддержки обучающихся на форумах [Wong, Wong, Hindle, 2019]. Благодаря применению иерархического процесса Дирихле и базовой тематической модели LDA стало возможным сопоставление контента MOOK с сообщениями на форумах. Тематическое моделирование применяется для организации обратной связи с обучающимися, оценивания их знаний и составления индивидуального учебного плана [He et al., 2017]. Исследователи анализируют также возможности анализа текстов студенческих рефлексивных журналов для разработки критериев оценивания и инструментов учебной аналитики на основе тематического моделирования [Chen et al., 2016].

С учетом современных достижений в разработке инструментов учебной аналитики на основе тематического моделирования и частотного анализа текстовых данных, в данном исследовании мы предлагаем методологию для извлечения составляющих студенческой агентности на основе латентного размещения Дирихле и метода тематического моделирования *Bertopic*. Она позволяет выделить кластеры предложений по тематикам и получить их описания с помощью наиболее релевантных слов. Там, где из-за малочисленности данных не удалось применить методы тематического моделирования, для получения описаний составляющих студенческой агентности и описаний внутренней и внешней трансформации использовался частотный анализ.

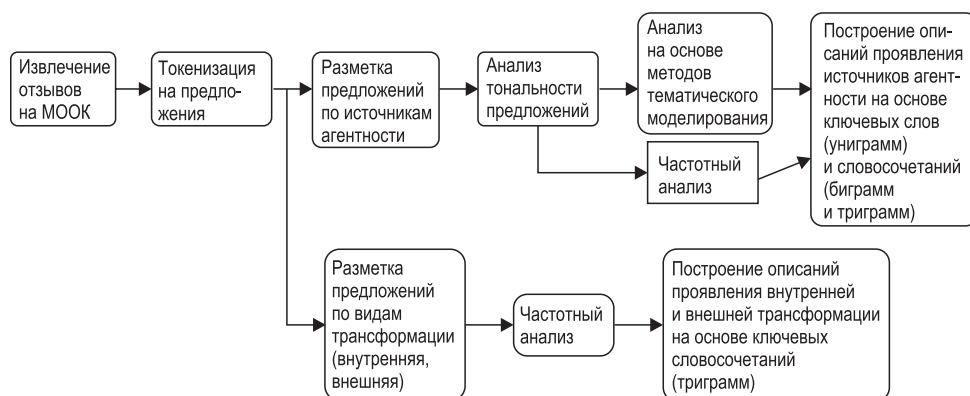
## 2. Методология исследования

Для исследования проявления источников студенческой агентности и проявления внутренней и внешней трансформации в текстах отзывов на MOOK в данной работе применяются такие методы обработки естественного языка, как анализ тональности предложений, частотный анализ словосочетаний, тематическое моделирование для выделения тем и ключевых слов, а также их сочетаний — биграмм и триграмм.

Для исследования проявления источников студенческой агентности в текстах отзывов на MOOK с платформы *Udemy* извлечены 3445 англоязычных отзывов о наиболее популярных курсах по математике, а для исследования описаний внутренней и внешней трансформации — 1787 отзывов на практикоориентированные MOOK и MOOK по предпринимательству. Основные этапы исследования представлены на рис. 1.

Извлечение отзывов с платформы *Udemy* реализовано на основе возможностей *python*-библиотеки *scrapy*. С помощью *python*-библиотеки *nlTK* проведена токенизация текстов отзывов на предложения, после чего вручную отобраны предложения, относящиеся к проявлению различных источников агентности по AUS-шкале и выполнена разметка датасета с отнесением каждо-

Рис. 1. Основные этапы извлечения описаний проявления источников студенческой агентности и описаний внутренней и внешней трансформации



го предложения к одному из источников студенческой агентности. После токенизации и разметки для предложений по классам источников студенческой агентности выполнен анализ тональности с помощью метода VADER, основанного на словарях и правилах и реализованного в *python*-библиотеке *vaderSentiment*. В ходе анализа тональности предложения по каждому источнику агентности распределены на три класса: позитивные, негативные и нейтральные. Далее для каждого источника агентности и каждой тональности требовалось выделить ключевые слова и сочетания слов, описывающие причину позитивного, негативного или нейтрального отношения. Целям такой группировки предложений отвечают методы тематического моделирования и частотный анализ предложений. В данном исследовании для построения более полных описаний на основе групп предложений с общей тематикой использованы два метода тематического моделирования — метод латентного размещения Дирихле, реализованный в *python*-библиотеке *gensim*, и метод тематического моделирования *BERTopic*, реализованный в одноименной *python*-библиотеке. Латентное размещение Дирихле представляет собой вероятностную тематическую модель, позволяющую извлекать темы с учетом распределения тем в корпусе и основанную на вычислении вероятности появления пары «документ — слово» [Zhang, Miao, Gao, 2013]. *BERTopic* дает возможность строить плотные кластеры ключевых слов выделенных тем на основе архитектуры «трансформер» и меры *c-TF-IDF* [Grootendorst, 2022]. В данном исследовании применялись оба метода для обеспечения разнообразия извлеченных закономерностей, используемых для описания составляющих студенческой агентности.

Качество результатов тематического моделирования оценивалось с помощью показателя когерентности. Когерентность осно-

вана на вычислении вероятности совместного появления слов в теме. Чем выше значение когерентности, тем легче пользователю интерпретировать результаты модели [Коршунов, Гомзин, 2012].

В силу малочисленности предложений, содержащих описание проявления контекстуального источника агентности и описания внутренней и внешней трансформации, для их исследования применен частотный анализ. Из предложений, содержащих описания трансформации, выделены ключевые триграммы, и результаты частотного анализа визуализированы на основе облаков триграмм с помощью *python*-библиотеки *wordcloud*.

**3. Результаты исследования**  
**3.1. Исследование проявления источников студенческой агентности в текстах отзывов на MOOK**

На рис. 2 представлен фрагмент собранного датасета с отзывами на MOOK.

Рис. 2. Фрагмент англоязычного датасета с отзывами на MOOK (после перевода отзывов на русский язык)

Отзывы
Курс наполнен большим количеством информации, превосходящей мои ожидания; особенно раздел научных обозначений, который оказывается очень полезным. Теперь я чувствую себя более уверенно в математике. Инструктор говорит с явным акцентом, очень легко слушать. Большое спасибо, Криста Кинг
Этот математический курс подготовил меня к алгебре 1. Содержание хорошо составлено, а концепции преподаются таким образом, чтобы мой мозг легко их усваивал. Учебники и заметки потрясающие, и я никогда не чувствовал себя настолько уверенно в основах, прежде чем пройти этот курс. Благодаря последовательности я смог пройти курс чуть менее чем за два месяца, хорошо разбираясь в каждом разделе. Спасибо, мисс Кинг, за организацию этих курсов!
Отличный учитель, четкие объяснения, именно то, что я искал для освежения знаний, но также отлично подходит для людей, которые хотят изучать предмет впервые. Спасибо, Криста!
Криста — хороший учитель — удивительно, как многому мы научились, пройдя один этот курс. Она также обладает очень позитивной атмосферой, которая вовлекает вас в образ мыслей, способный сделать все возможное. Она действительно растягивает ваш ум и заставляет работать от простых вопросов к сложным. Мы на других курсах Кристи Кинг!
Абсолютно гениально для курса повышения квалификации. Теперь, когда у меня есть четкое понимание основ, я чувствую себя готовым заняться более сложной математикой

Вслед за [Jääskelä et al., 2016] мы выделяем три класса источников агентности: индивидуальный (класс 1), реляционный (класс 2) и контекстуальный (класс 3). К индивидуальному источнику относятся интерес, самоэффективность, убежденность в компетентности и активное участие, к реляционному — одинаковые условия для всех в обучении, поддержка со стороны учителей и сверстников, атмосфера доверия, к контекстуальному источнику (источнику участия) — возможность влияния и возможность выбора.

В результате токенизации отзывов выделены 308 предложений с указанием их принадлежности к одному из трех классов источников студенческой агентности (рис. 3).

**Рис. 3. Фрагмент датасета с англоязычными предложениями после разметки по классам — источникам студенческой агентности (после перевода предложений на русский язык)**

Предложения	Класс
Мне очень понравилось проходить этот курс, и после его прохождения я значительно улучшил свою математическую зрелость и способности	1
Кроме того, она предоставляет все необходимые детали для обучения	2
Благодаря этому асинхронному видеоформату я узнал больше, чем в более традиционной среде	1
Спустя два месяца я решаю эти задачи и чувствую себя уверенно, приступая к линейной алгебре и исчислению	1
Я даже начал легко применять то, что узнал из курса базовой математики, в своей повседневной жизни	1

Примеры распределения предложений из исследуемого датасета по классам в соответствии с источниками студенческой агентности представлены в табл. 2, причем к тому или иному классу отнесены как предложения с описанием определенных проявлений источников студенческой агентности, так и с описанием их отсутствия.

**Таблица 2. Примеры предложений из датасета с разметкой по источникам студенческой агентности**

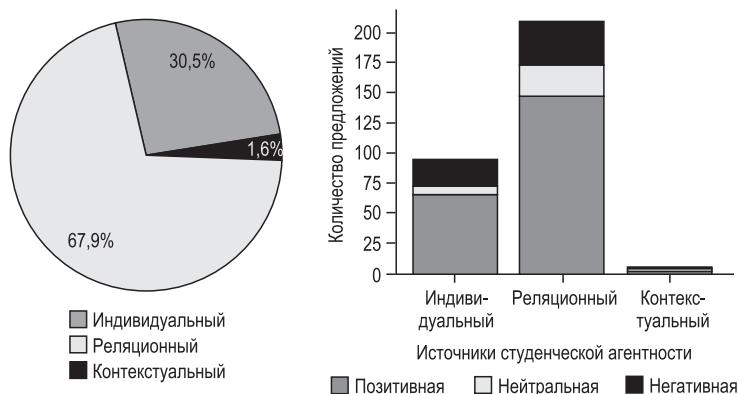
Пример предложения из датасета	Источник студенческой агентности на основе разметки вручную
Я значительно улучшил свою математическую зрелость и способности после прохождения курса	Класс 1, индивидуальные источники — проявление самоэффективности
Это разочаровывает и часто деморализует процесс обучения	Класс 1, индивидуальные источники — отсутствие самоэффективности
Кроме того, она предоставляет все необходимые детали для обучения	Класс 2, реляционные источники — проявление поддержки учителя
Я застрял, потому что даже объяснение ответов сбивает с толку	Класс 2, реляционные источники — отсутствие поддержки со стороны тьютора
Лучший выбор, который я мог сделать в своей жизни, — покупка ее курсов	Класс 3, контекстуальные источники — проявление возможности выбора
В комментариях к этому есть много жалоб, которые были признаны и согласованы с разработчиком, но, к сожалению, курс остается неизменным	Класс 3, контекстуальные источники — отсутствие возможности влияния, изменения ситуации

Как видно из примеров, представленных в табл. 2, некоторые фразы подтверждают составляющую агентности, а некоторые свидетельствуют о ее отсутствии, поэтому интерес представля-

ет исследование тональности (эмоциональной окраски) фраз, на основании которых выявляется студенческая агентность, и выделение тем и ключевых слов, характерных для тех или иных размерностей студенческой агентности, с учетом тональности. Для классификации выделенных предложений по видам тональности — позитивные, негативные или нейтральные — применялась *python*-библиотеки *VaderSentiment*.

На рис. 4 слева приведены результаты распределения предложений из отзывов на MOOK по источникам студенческой агентности, а справа — распределение предложений по видам тональности с учетом принадлежности к тому или иному классу источников агентности. Из рисунка видно, что в проанализированном массиве отзывов преобладают предложения, отражающие реляционные (67,9%) и индивидуальные (30,5%) источники агентности, а предложения, в которых пользователи описывают свои возможности влиять на контент MOOK или выбор MOOK, чрезвычайно малочисленны (менее 2% от общего числа предложений в отзывах). Эти предложения представляют контекстуальный источник агентности. При этом в исследуемом массиве преобладают позитивные по тональности предложения, содержащие описание проявлений индивидуального и реляционного источников агентности.

Рис. 4. Распределение предложений из отзывов на MOOK по источникам агентности (слева) и по тональности с учетом источников агентности (справа)



Для выявления составляющих студенческой агентности в отзывах на MOOK с учетом их тональности проведено тематическое моделирование на основе LDA с помощью *python*-библиотеки *gensim*. Качество выделенных тем и ключевых слов оценивалось по показателю когерентности. Оптимальное число тем определялось с учетом значений когерентности, а затем из тем выделялись словосочетания — биграммы.

Таблица 3. **Результаты выделения словосочетаний из ключевых слов на основе латентного размещения Дирихле**

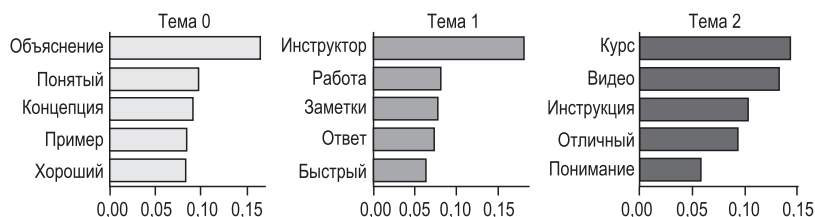
Источник студенческой агентности и тональность	Словосочетания из ключевых слов выделенных на основе LDA тем для описания составляющих студенческой агентности	Когерентность
Индивидуальный источник с позитивной тональностью	Вовлекающий курс, безболезненное самообучение, мотивирующая лекция, наращивание потенциала, совершенное решение, улучшенный навык, легкое понимание, помогающее обучение	0,5355
Индивидуальный источник с негативной тональностью	Пробелы (в) знаниях, необходимый навык, мысли (о) карьере	0,5595
Реляционный источник с позитивной тональностью	Хороший учитель, отличная практика, много примеров, понятное объяснение, шаг (за) шагом, доступность информации, быстрый ответ, легко следовать, хорошо структурирован, поступающие вопросы, понятный материал	0,4931
Реляционный источник с негативной тональностью	Сложная викторина, неправильный тест, асинхронное видео, необходимость объяснения	0,5991

Результаты выделения биграмм для разных размерностей студенческой агентности представлены в табл. 3. Словосочетания из ключевых слов, выделенные на основе латентного размещения Дирихле, дают представление о тех характеристиках MOOK, которые вызвали у обучающихся позитивное или негативное отношение при описании индивидуального и реляционного источника студенческой агентности. Например, позитивное отношение обучающихся при описании индивидуального источника агентности вызывает наличие мотивирующих лекций, возможностей личностного роста через наращивание собственного потенциала, улучшение навыков.

Результаты построения с помощью *python*-библиотеки *BERTopic* плотных кластеров ключевых слов для выделенных тем из предложений с позитивной тональностью, связанных с реляционным источником студенческой агентности, показаны на рис. 5. Реляционный источник студенческой агентности составляет поддержка инструктора MOOK, и она проявляется в основном в предоставлении обучающимся хорошо разработанных учебных материалов (видео, заметки, инструкции, примеры, концепции и т.п.), а также в обеспечении их быстрыми ответами от инструктора.

Ввиду малочисленности в датасете предложений, связанных с отдельными источниками студенческой агентности определенной тональности, извлечь темы и ключевые слова средствами тематического моделирования не удалось, поэтому дополнительно реализован частотный анализ N-грамм (униграмм, биграмм и триграмм).

Рис. 5. Пример извлечения тем и их ключевых слов из позитивных предложений, связанных с реляционным источником студенческой агентности



Результаты частотного анализа униграмм, биграмм и триграмм, представленные в табл. 4, позволили выявить такие составляющие студенческой агентности, как проявление самооэффективности в виде повышения математической зрелости, совершенствования навыков, понимания и появления чувства уверенности при решении задач; поддержка от инструкторов в виде хорошо структурированного и спланированного контента и быстрых ответов; ориентированность на будущее в виде появления знаний, помогающих в карьере; способность свободно принимать решения, в том числе выбирать другие курсы/лекции и т.п.

Таблица 4. Топ униграмм, биграмм, триграмм и их частоты для описания проявления составляющих студенческой агентности

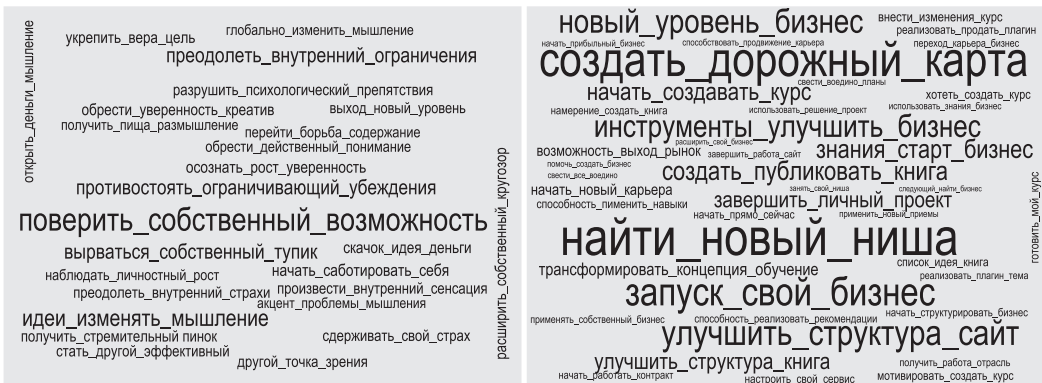
Униграммы	Биграммы	Триграммы
Анализ предложений с позитивной тональностью, относящихся к индивидуальному источнику студенческой агентности		
Помогать/помогающий — 24,54%, понять/понимание — 23,08%, обучение/обучаться — 23,08%, улучшать/увеличивать — 13,85%, наслаждаться — 12,31%	Улучшить понимание — 11,69%, чувствовать уверенность — 9,74%, решать задачи — 7,79%, помогать карьере — 6,49%	Улучшить математическую(ие, ое) зрелость/навыки/понимание — 15,38%, действительно наслаждаться обучением — 8,14%, быть/стать способным делать/решать — 7,24%, определено/экстремально помогло — 11,69%
Анализ предложений с позитивной тональностью, относящихся к реляционному источнику студенческой агентности		
Материал/видео/концепция — 21,18%, объяснение — 13,79%, понятное (понимание)/легкое — 18,22%, вопрос — 8,87%	Понятное объяснение — 8,49%, легкое понимание — 7,08%, хорошо организованный — 6,6%, хороший баланс — 6,13%, быстрый ответ — 5,66%, легко следовать — 5,19%	Курс/лекция хорошо организован(а)/спланирован(а) — 18,22%, заметки к видео/секциям — 16,03%
Анализ предложений с позитивной тональностью, относящихся к концептуальному источнику студенческой агентности		
Выбор — 5,26%, жизнь — 5,26%, покупка — 5,26%	Обучают похоже — 5%, полностью бесплатно — 5%, академия Хана — 5%	Сделан лучший выбор — 5,56%, свободно принять решение — 5,56%



### 3.2. Исследование проявления внутренней и внешней трансформации в текстах отзывов на MOOK

Следуя определению агентности как инициативы и способности действовать таким образом, чтобы произвести значимые изменения в себе или окружающей среде [McCauley, King, 2021], будем называть изменения в себе внутренней трансформацией, а изменения, которые создает актор в окружающей среде, — внешней. При анализе текстов 1787 англоязычных отзывов на практикоориентированные MOOK и MOOK по предпринимательству выделены проявления внутренней трансформации как перехода от внутренней борьбы (страхов, неуверенности, сложностей восприятия контента MOOK) к пониманию цели и внешней трансформации в виде создания нового или изменения структуры существующего продукта, стартапа или бизнеса через перестройку мышления. Пример извлеченных из отзывов предложений с описанием внутренней трансформации: «Это действительно помогло разрушить психологические препятствия, с которыми сталкиваются многие предприниматели при попытке начать свой собственный бизнес и создать дорожную карту»; «Это хороший базовый курс, который помог мне противостоять некоторым ограничивающим убеждениям о деньгах, о себе и так далее и узнать все, что нужно, чтобы стать предпринимателем и перейти к созданию собственного бизнеса»; «Я перешел от борьбы с содержанием и путем к точному пониманию того, что я хочу сделать и как это сделать». Примеры предложений с описанием внешней трансформации: «Я сам создал несколько бизнесов и думал, что опыта достаточно, чтобы стать коучем, но пройденный курс фактически структурировал мои мысли, позволил создать четкую интеллект-карту для изменения моего бизнеса»; «Я использовал рассмотренные техники для улучшения своего бизнеса и нашел свою нишу на рынке»; «Этот курс позволил построить четкую структуру и вывести мой бизнес на новый уровень». После токенизации из текстов отзывов на MOOK выделены 108 предложений, содержащих описание внутренней и внешней трансформации. Далее из предложений выделены триграммы, содержащие описание внутренней (34 триграммы) и внешней (74 триграммы) трансформации. Для исследования этих триграмм реализован частотный анализ с визуализацией результатов анализа в виде облаков триграмм, представленных на рис. 6. Как видно из рис. 6, в описаниях внутренних трансформаций упоминаются изменения мышления, преодоление страхов и внутренних ограничений, появление веры в собственные возможности и т.п., а описания внешней трансформации содержат информацию о переходе от знаний к действиям, а также о выходе на новый уровень понимания проблем и запуске своего бизнеса, о поиске новой ниши, об улучшении существующего продукта, например сайта, книги.

Рис. 6. Визуализация частотности триграмм для описания внутренней и внешней трансформации



#### 4. Обсуждение результатов и направления дальнейших исследований

Составляющими студенческой агентности являются самоэффективность, мотивация, рост уверенности в возможности применения полученных знаний и навыков для достижений целей, способствующих благополучию в обществе [Kim, 2022]. В данном исследовании на основании анализа текстов отзывов на MOOK удалось выделить описания лишь некоторых составляющих понятия «студенческая агентность». В частности, на основе частотного анализа и инструментов тематического моделирования из текстов выделены описания, относящиеся к проявлению различных источников студенческой агентности, а также описания, свидетельствующие о внутренней (изменение образа мышления) трансформации обучающихся и внешней трансформации (создание нового или изменение структуры существующего продукта, стартапа или бизнеса через изменение мышления).

Выделение тем и ключевых слов с помощью методов тематического моделирования с учетом тональности и результатов частотного анализа позволили понять, какие характеристики или ресурсы онлайн-курса вызвали у пользователей позитивное, а какие — негативное отношение к тем или иным источникам студенческой агентности, и осуществить мониторинг внутренних и внешних трансформаций обучающихся как основных составляющих студенческой агентности.

Перечислим некоторые трудности и ограничения, связанные с формированием датасета.

1. Существенную трудность составляет подбор эмпирического материала, соответствующего исследуемой тематике. Перед формированием датасетов мы ознакомились с отзывами обучающихся на разных платформах, таких как *Udemy*, *Coursera*, *EdX* и *Stepik*, но только на платформе *Udemy* обнаружили отзывы, наиболее полно соответствующие исследуемой тематике. С плат-

формы *Udemy* извлечены 5232 англоязычных отзыва, но менее 10% предложений из этих отзывов содержали описания, связанные с источниками агентности и трансформациями. В комментариях преобладали общие фразы, например «прекрасный курс», «да», «курс понравился».

2. Разметка текста — как вручную, так и с помощью математических методов — сопряжена с трудностями из-за неоднозначности критериев отнесения комментария или отдельного предложения к тому или иному классу проявления студенческой агентности.

3. Процесс отбора предложений, связанных с исследуемой предметной областью, достаточно трудоемкий.

4. Число отзывов на MOOK ограничено, и для формирования датасета из них нужно выбрать только отзывы с определенной спецификой, так что эти датасеты оказываются весьма скромного размера. Тем не менее тексты, находящиеся в открытом доступе в интернете, представляют несомненный интерес для исследователей, поскольку в них пользователи описывают свои мысли, чувства и отношение к какой-либо проблеме, и эти описания дают больше информации, чем результаты обследования обучающихся с помощью опросников с ограниченным количеством вопросов и вариантов ответа [Copur-Gencturk, Choi, Cohen, 2022].

5. Исследование проявлений отдельных составляющих источников студенческой агентности в комментариях на MOOK затруднено, поскольку такие проявления не существуют в явном виде. Например, о наличии поддержки тьютора как проявления одной из составляющих реляционного источника студенческой агентности судят по предоставлению тьютором учебных материалов, дополнительных пояснений, заметок, а также по структурированности онлайн-курса. Проявлений такой составляющей реляционного источника студенческой агентности, как взаимодействие со сверстниками или другими слушателями онлайн-курсов, в комментариях на MOOK в данном исследовании не выявлено. Отзывы, свидетельствующие о наличии контекстуальных источников агентности, обнаружены в незначительных количествах, в основном их малочисленность обусловлена отсутствием у пользователей возможности повлиять на контент курса и устранить неточности и опечатки или выбрать другой MOOK, например бесплатный онлайн-курс с похожим контентом. Отзывы на MOOK приходится считать весьма слабой эмпирической базой для исследования понятия «агентность» в полном объеме, включающем трансформирующую агентность как действия, приводящие к изменению структур [Сорокин, 2021]. Анализ отзывов на MOOK показывает, что обучающиеся редко описывают результаты обучения на MOOK в виде появления новых идей или намерения к действию, еще реже встречается описание создания какого-либо продукта или услуги даже в отзывах на практикоориентированные MOOK, цель

которых состоит в разработке собственного курса MOOK, электронной книги, программного продукта, бизнеса и т.п.

В дальнейшем для расширения датасета автор планирует обратиться к комментариям на форумах MOOK, где можно ожидать проявления в текстах такой составляющей реляционного источника студенческой агентности, как описание взаимодействия и взаимной поддержки между слушателями онлайн-курсов. Предложенная методология может быть применена для исследования проявления студенческой агентности в русскоязычных отзывах на MOOK с подбором необходимых *python*-библиотек для анализа текстовых данных.

Вниманию исследователей можно предложить целый ряд нерешенных и фрагментарно рассмотренных вопросов, связанных с изучением проявления студенческой агентности на основе анализа текстов отзывов или комментариев обучающихся в социальных сетях и на платформах MOOK посредством применения методов обработки естественного языка и компьютерной лингвистики: выявление речевых конструкций учителей, направленных на стимулирование и поддержку проявления студенческой агентности; автоматическое выделение из текстов различных составляющих студенческой агентности; разработка формальных подходов для оценивания студенческой агентности и ее взаимосвязи с удовлетворенностью MOOK и академической успешностью обучающихся.

**5. Заключение** Агентность является сложным многомерным понятием. Для исследования, в частности, студенческой агентности посредством описания ее размерностей и составляющих на основе извлеченных из текстов речевых паттернов требуется разрабатывать способы формирования специализированных датасетов и новые методы анализа текстов, речевых паттернов и особенностей языка. Данную работу можно рассматривать как стартовое исследование возможностей автоматического извлечения из текстов отзывов на MOOK закономерностей, позволяющих описывать некоторые составляющие студенческой агентности. В дальнейшем на основании таких закономерностей могут быть выработаны критерии для оценивания уровня проявления студенческой агентности без необходимости проведения дополнительных опросов, что особенно важно при разработке инструментов учебной аналитики MOOK.

С помощью методов тематического моделирования и частотного анализа предложений из текстов отзывов на MOOK удалось извлечь ключевые слова и их сочетания для описания проявлений индивидуального источника студенческой агентности в виде самооффективности, усиления чувства уверенности при решении задач и мотивации; проявлений реляционного источника в виде поддержки со стороны тьютора с помощью быстрых ответов, хо-

рошо структурированного учебного материала и его сопровождения; проявлений контекстуального источника в виде возможности принимать решение при выборе онлайн-курсов. Из этих текстов удалось также извлечь предложения, позволяющие описать внутреннюю трансформацию обучающихся, которая состоит в преодолении страхов и внутренних ограничений для достижения целей, и внешнюю трансформацию, проявляющуюся в переходе от знаний к созиданию.

Для дальнейшего изучения студенческой агентности, ее размерностей и составляющих требуются более значительные объемы эмпирического материала. При этом полученные в данной работе результаты могут быть легко перенесены и использованы при анализе датасетов больших данных, в том числе и для исследования комментариев на русском языке с применением соответствующих *python*-библиотек для обработки естественного языка.

## Литература

1. Коршунов А., Гомзин А. (2012) Тематическое моделирование текстов на естественном языке. *Труды Института системного программирования РАН*, т. 23. <https://doi.org/10.15514/ISPRAS-2012-23-13>
2. Сорокин П.С. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 21, no 1, pp. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
3. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
4. Ahearn L.M. (2001) Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, no 1, pp. 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
5. Alhazmi H. (2022) Detection of Students' Problems in Distance Education Using Topic Modeling and Machine Learning. *Future Internet*, vol. 14, no 6, Article no 170. <https://doi.org/10.3390/fi14060170>
6. Allington R.L. (1980) Teacher Interruption Behaviors during Primary-Grade Oral Reading. *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no 3, pp. 371–377. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.371>
7. Andre J. (2021) *Can Learning Analytics Increase Agency and Transform Digital Learning?* Paper presented at the conference “Digital Transformation and Higher Education: When Challenges are Opportunities” (September, 2021, Hanoi, Vietnam).
8. Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 2, no 1, pp. 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
9. Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
10. Chen Y., Yu B., Zhang X., Yu Y. (2016) Topic Modeling for Evaluating Students' Reflective Writing. Proceedings of the *Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge — LAK '16 (Edinburgh, UK, 2016, April 25–29)*. <http://dx.doi.org/10.1145/2883851.2883951>
11. Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. (2020) Detecting Latent Topics and Trends in Educational Technologies over Four Decades Using Structural Topic Mode-

- ling: A Retrospective of All Volumes of Computers & Education. *Computers & Education*, vol. 151, July, Article no 103855. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103855>
12. Copur-Gencturk Y., Choi H., Cohen A. (2022) Investigating Teachers' Understanding through Topic Modeling: A Promising Approach to Studying Teachers' Knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 26, pp. 281–302. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09529-w>
  13. Devi S., Dhavale C., Moharkar L., Khanvilkar S. (2022) Impact of Online Education and Sentiment Analysis from Twitter Data Using Topic Modeling Algorithms. *International Journal of Applied Sciences and Smart Technologies*, vol. 4, no 1, pp. 21–34. <https://doi.org/10.24071/ijasst.v4i1.4637>
  14. Dewey J. (1922) *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York, NY: Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/14663-000>
  15. Duranti A. (2005) Agency in Language. *A Companion to Linguistic Anthropology* (ed. A. Duranti), Malden, MA: Blackwell, pp. 449–473. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch20>
  16. Ekin C.Ç., Çakici M., Şener E., Türker S., Altanlar S. (2021) Research Trends Analysis in Educational Journal Publications on COVID-19 Using Descriptive and Text Mining Methods: Preliminary Analysis. *European Journal of Science and Technology*, iss. 29, pp. 432–437. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1036109>
  17. Fogle L.W., King K.A. (2013) Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, vol. 19. <https://doi.org/10.5070/I4190005288>
  18. Grootendorst M. (2022) *BERTopic: Neural Topic Modeling with a Class-Based TF-IDF Procedure*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.05794>
  19. Gurcan F., Dalveren G.G., Derawi M. (2022) COVID-19 and e-Learning: An Exploratory Analysis of Research Topics and Interests in e-Learning during the Pandemic. *IEEE Access*, vol. 10, pp. 123349–123357. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3224034>
  20. He J., Rubinstein B.I.P., Bailey J., Zhang R., Milligan S. (2017) Topic Response: A Marriage of Topic Modelling and Rasch Modelling for Automatic Measurement in MOOCs. *ArXiv: 607.08720v2*.
  21. Heilala V. (2022) *Learning Analytics with Learning and Analytics: Advancing Student Agency Analytics* (PhD Thesis), Jyväskylä: University of Jyväskylä.
  22. Jääskelä P., Heilala V., Kärkkäinen T., Häkkinen P. (2020) Student Agency Analytics: Learning Analytics as a Tool for Analysing Student Agency in Higher Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 40, no 8, pp. 790–808. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2020.1725130>
  23. Jääskelä P., Poikkeus A., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. (2016) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
  24. Johnston P.H. (2004) *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*. Portland, ME: Stenhouse.
  25. Kandula S., Curtis D., Hill B., Zeng-Treitler Q. (2011) Use of Topic Modeling for Recommending Relevant Education Material to Diabetic Patients. *AMIA Annual Symposium Proceedings Archive*, pp. 674–682.
  26. Kastrati Z., Dalipi F., Imran A.S., Nuci K.P., Wani M.A. (2021) Sentiment Analysis of Students' Feedback with NLP and Deep Learning: A Systematic Mapping Study. *Applied Sciences*, vol. 11, no 9, Article no 3986. <https://doi.org/10.3390/app11093986>
  27. Kim J. (2022) Analyzing 'Student Agency' Embedded in the Discourse of Future Education: (Re)interpretation of the OECD Education 2030 Project. *The Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, no 2, pp. 181–202. <https://doi.org/10.15708/kscs.40.2.8>

28. Leadbeater C. (2017) *Student Agency: Learning to Make a Difference*. East Melbourne, VIC: The Centre for Strategic Education.
29. Li Y., Zheng Y., Bao H., Liu Y. (2015) Towards Better Understanding of Hot Topics in Online Learning Communities. *Smart Learning Environments*, vol. 2, no 1, Article no 12. <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0019-6>
30. Littleton K., Taylor S., Eteläpelto A. (2011) Special Issue Introduction: Creativity and Creative Work in Contemporary Working Contexts. *Vocations and Learning*, vol. 5, no 1, pp. 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9067-4>
31. Marni C., Passini S. (2018) Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 37, no 4, pp. 450–463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>
32. Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no 4, pp. 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
33. McCauley L., King K. (2021) *Human-Centered Learning and Student Agency: "Think Big, Start Small and Act Fast"*. Available at: <https://knowledgeworks.org/resources/human-centered-learning-student-agency/> (accessed 20 February 2024).
34. Molavi M., Tavakoli M., Kismihók G. (2020) Extracting Topics from Open Educational Resources. *Addressing Global Challenges and Quality Education. EC-TEL 2020. Lecture Notes in Computer Science* (eds C. Alario-Hoyos, M.J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez, S.M. Dennerlein), vol. 12315. Cham: Springer, pp. 455–460. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_44)
35. Nazari A., Hossennia M., Garmaroudi G., Torkian S. (2023) *Social Media and Mental Health in Students: A Cross-Sectional Study during the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2535464/v1>
36. Nogueira F.D. (2017) Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory, Oxford university press, 2005. *Formação (Online)*, vol. 1, no 25, pp. 229–233. <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i25.5251>
37. Saarela M., Heilala V., Jaaskela P., Rantakaulio A., Karkkainen T. (2021) Explainable Student Agency Analytics. *IEEE Access*, vol. 9, pp. 137444–137459. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3116664>
38. Tadeo D.J., Yoo J. (2022) Topic Modeling of the Student Emails Sent before and during the Birth of COVID-19 in Physics and Math Classes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 18, no 10, Article no em2167. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12455>
39. Vaughn M. (2020) What Is Student Agency and Why Is It Needed Now More Than Ever? *Theory Into Practice*, vol. 59, no 2, pp. 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
40. Vygotsky L. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA; London: Harvard University.
41. Waheeb S.A., Khan N.A., Shang X. (2022) Topic Modeling and Sentiment Analysis of Online Education in the COVID-19 Era Using Social Networks Based Datasets. *Electronics*, vol. 11, no 5, Article no 715. <https://doi.org/10.3390/electronics11050715>
42. Wong A.V., Wong K., Hindle A. (2019) Tracing Forum Posts to MOOC Content using Topic Analysis. *ArXiv: 1904.07307v1*.
43. Yin B., Yuan C. (2022) Detecting Latent Topics and Trends in Blended Learning Using LDA Topic Modeling. *Education and Information Technologies*, vol. 27, no 9, pp. 12689–12712. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11118-0>
44. Zeiser K., Scholz C., Cirks V. (2018) *Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices*. Boston; Washington, DC; Oakland: American Institutes for Research.

45. Zhang Z., Miao D., Gao C. (2013) Short Text Classification Using Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Computer Applications*, vol. 33, no 6, pp. 1587–1590. <https://doi.org/10.3724/sp.j.1087.2013.01587>

## References

- Ahearn L.M. (2001) Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, no 1, pp. 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Alhazmi H. (2022) Detection of Students' Problems in Distance Education Using Topic Modeling and Machine Learning. *Future Internet*, vol. 14, no 6, Article no 170. <https://doi.org/10.3390/fi14060170>
- Allington R.L. (1980) Teacher Interruption Behaviors during Primary-Grade Oral Reading. *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no 3, pp. 371–377. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.371>
- Andre J. (2021) *Can Learning Analytics Increase Agency and Transform Digital Learning?* Paper presented at the conference “Digital Transformation and Higher Education: When Challenges are Opportunities” (September, 2021, Hanoi, Vietnam).
- Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 2, no 1, pp. 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chen Y., Yu B., Zhang X., Yu Y. (2016) Topic Modeling for Evaluating Students' Reflective Writing. Proceedings of the *Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge — LAK '16 (Edinburgh, UK, 2016, April 25–29)*. <http://dx.doi.org/10.1145/2883851.2883951>
- Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. (2020) Detecting Latent Topics and Trends in Educational Technologies over Four Decades Using Structural Topic Modeling: A Retrospective of All Volumes of *Computers & Education*. *Computers & Education*, vol. 151, July, Article no 103855. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103855>
- Copur-Gencturk Y., Choi H., Cohen A. (2022) Investigating Teachers' Understanding through Topic Modeling: A Promising Approach to Studying Teachers' Knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 26, pp. 281–302. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09529-w>
- Devi S., Dhavale C., Moharkar L., Khanvilkar S. (2022) Impact of Online Education and Sentiment Analysis from Twitter Data Using Topic Modeling Algorithms. *International Journal of Applied Sciences and Smart Technologies*, vol. 4, no 1, pp. 21–34. <https://doi.org/10.24071/ijasst.v4i1.4637>
- Dewey J. (1922) *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York, NY: Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/14663-000>
- Duranti A. (2005) Agency in Language. *A Companion to Linguistic Anthropology* (ed. A. Duranti), Malden, MA: Blackwell, pp. 449–473. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch20>
- Ekin C.Ç., Çakici M., Şener E., Türker S., Altanlar S. (2021) Research Trends Analysis in Educational Journal Publications on COVID-19 Using Descriptive and Text Mining Methods: Preliminary Analysis. *European Journal of Science and Technology*, iss. 29, pp. 432–437. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1036109>
- Fogle L.W., King K.A. (2013) Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied Linguistics*, vol. 19. <https://doi.org/10.5070/14190005288>
- Grootendorst M. (2022) *BERTopic: Neural Topic Modeling with a Class-Based TF-IDF Procedure*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.05794>
- Gurcan F., Dalveren G.G., Derawi M. (2022) COVID-19 and e-Learning: An Exploratory Analysis of Research Topics and Interests in e-Learning during the Pandemic. *IEEE Access*, vol. 10, pp. 123349–123357. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3224034>



- He J., Rubinstein B.I.P., Bailey J., Zhang R., Milligan S. (2017) TopicResponse: A Marriage of Topic Modelling and Rasch Modelling for Automatic Measurement in MOOCs. *ArXiv: 607.08720v2*.
- Heilala V. (2022) *Learning Analytics with Learning and Analytics: Advancing Student Agency Analytics* (PhD Thesis), Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Jääskelä P., Heilala V., Kärkkäinen T., Häkkinen P. (2020) Student Agency Analytics: Learning Analytics as a Tool for Analysing Student Agency in Higher Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 40, no 8, pp. 790–808. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2020.1725130>
- Jääskelä P., Poikkeus A., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. (2016) Assessing Agency of University Students: Validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Johnston P.H. (2004) *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kandula S., Curtis D., Hill B., Zeng-Treitler Q. (2011) Use of Topic Modeling for Recommending Relevant Education Material to Diabetic Patients. *AMIA Annual Symposium Proceedings Archive*, pp. 674–682.
- Kastrati Z., Dalipi F., Imran A.S., Nuci K.P., Wani M.A. (2021) Sentiment Analysis of Students' Feedback with NLP and Deep Learning: A Systematic Mapping Study. *Applied Sciences*, vol. 11, no 9, Article no 3986. <https://doi.org/10.3390/app11093986>
- Kim J. (2022) Analyzing 'Student Agency' Embedded in the Discourse of Future Education: (Re)interpretation of the OECD Education 2030 Project. *The Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, no 2, pp. 181–202. <https://doi.org/10.15708/jscs.40.2.8>
- Korshunov A., Gomzin A. (2012) Tematicheskoe modelirovanie tekstov na estestvennom yazyke [Topic Modeling in Natural Language Texts]. *Proceedings of the Institute for System Programming of the RAS*, vol. 23. <https://doi.org/10.15514/ISPRAS-2012-23-13>
- Leadbeater C. (2017) *Student Agency: Learning to Make a Difference*. East Melbourne, VIC: The Centre for Strategic Education.
- Li Y., Zheng Y., Bao H., Liu Y. (2015) Towards Better Understanding of Hot Topics in Online Learning Communities. *Smart Learning Environments*, vol. 2, no 1, Article no 12. <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0019-6>
- Littleton K., Taylor S., Eteläpelto A. (2011) Special Issue Introduction: Creativity and Creative Work in Contemporary Working Contexts. *Vocations and Learning*, vol. 5, no 1, pp. 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9067-4>
- Mameli C., Passini S. (2018) Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 37, no 4, pp. 450–463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>
- Matos L., Reeve J., Herrera D., Claux M. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no 4, pp. 579–596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- McCauley L., King K. (2021) *Human-Centered Learning and Student Agency: "Think Big, Start Small and Act Fast"*. Available at: <https://knowledgeworks.org/resources/human-centered-learning-student-agency/> (accessed 20 February 2024).
- Molavi M., Tavakoli M., Kismihók G. (2020) Extracting Topics from Open Educational Resources. *Addressing Global Challenges and Quality Education. EC-TEL 2020. Lecture Notes in Computer Science* (eds C. Alario-Hoyos, M.J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez, S.M. Dennerlein), vol. 12315. Cham: Springer, pp. 455–460. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_44)

- Nazari A., Hossennia M., Garmaroudi G., Torkian S. (2023) *Social Media and Mental Health in Students: A Cross-Sectional Study during the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2535464/v1>
- Nogueira F.D. (2017) Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory, Oxford university press, 2005. *Formação (Online)*, vol. 1, no 25, pp. 229–233. <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i25.5251>
- Saarela M., Heilala V., Jaaskela P., Rantakaulio A., Karkkainen T. (2021) Explainable Student Agency Analytics. *IEEE Access*, vol. 9, pp. 137444–137459. <https://doi.org/10.1109/access.2021.3116664>
- Sorokin P.S. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet sotsiologicheskogo analiza: sovremennye diskussii i rol' obrazovaniya [“Transformative Agency” as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education]. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 21, no 1, pp. 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) “Transformiruyushchaya agentnost” kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta [“Transformative Agency” as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Tadeo D.J., Yoo J. (2022) Topic Modeling of the Student Emails Sent before and during the Birth of COVID-19 in Physics and Math Classes. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 18, no 10, Article no em2167. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12455>
- Vaughn M. (2020) What Is Student Agency and Why Is It Needed Now More Than Ever? *Theory Into Practice*, vol. 59, no 2, pp. 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vygotsky L. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA; London: Harvard University.
- Waheeb S.A., Khan N.A., Shang X. (2022) Topic Modeling and Sentiment Analysis of Online Education in the COVID-19 Era Using Social Networks Based Datasets. *Electronics*, vol. 11, no 5, Article no 715. <https://doi.org/10.3390/electronics11050715>
- Wong A.V., Wong K., Hindle A. (2019) Tracing Forum Posts to MOOC Content using Topic Analysis. *ArXiv: 1904.07307v1*.
- Yin B., Yuan C. (2022) Detecting Latent Topics and Trends in Blended Learning Using LDA Topic Modeling. *Education and Information Technologies*, vol. 27, no 9, pp. 12689–12712. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11118-0>
- Zeiser K., Scholz C., Cirks V. (2018) *Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices*. Boston; Washington, DC; Oakland: American Institutes for Research.
- Zhang Z., Miao D., Gao C. (2013) Short Text Classification Using Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Computer Applications*, vol. 33, no 6, pp. 1587–1590. <https://doi.org/10.3724/sp.j.1087.2013.01587>

**Адрес редакции**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Телефон: (495) 772 95 90 \*15511, \*15512  
E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)  
Сайт: <http://vo.hse.ru>

**Адрес издателя и распространителя**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Издательский дом ВШЭ  
Телефон/факс: (495) 772 95 90 \*15298  
E-mail: [id.hse@mail.ru](mailto:id.hse@mail.ru)

Тираж 300 экз. Заказ №  
Отпечатано в ООО "Фотоэксперт",  
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42