



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.306-327>

EDN: <https://elibrary.ru/dznmvs>

УДК / UDC 159:371.213.3

Оригинальная статья / Original article

Психология учения с точки зрения школьных учителей: основные мифы

*А. Н. Сиднева*¹✉, *С. С. Челпанова*²,
А. М. Калимуллин^{3,4}, *С. С. Гоман*⁵

¹ Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
г. Москва, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, <https://ror.org/023znxa73>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация, <https://ror.org/05256ym39>

⁴ Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова,
г. Самарканд, Республика Узбекистан, <https://ror.org/02b6gy972>

⁵ МАОУ Лицей № 23,
г. Калининград, Российская Федерация
✉ asidneva@yandex.ru

Аннотация

Введение. Убеждения учителей, касающиеся психологических аспектов процесса обучения, напрямую определяют эффективность их профессиональной деятельности. Однако среди таких убеждений много мифов – ложных представлений, противоречащих современным научным данным. В существующих исследованиях недостаточно данных о том, какие именно мифы преобладают у педагогов, что затрудняет поиск способов повышения их психологической компетентности. Цель исследования – выявление и сравнительный анализ распространенности ключевых образовательных мифов среди российских школьных учителей.

Материалы и методы. В авторском онлайн-опросе приняли участие 414 учителей (94,2% женщин) из четырех российских регионов. Опросник был специально сконструирован для данного исследования. Структура опросника включала демографический блок (пол, возраст, регион, стаж работы, уровень образования, категория учащихся, с которыми работает учитель, и преподаваемые предметы) для анализа различий между группами, а также три блока утверждений-мифов (об учении и обучении, о мотивации и оценивании, о взаимодействии в классе). Для каждого из утверждений требовалось оценить степень своего согласия по 6-балльной шкале Лайкерта.

Результаты исследования. Наиболее распространенным мифом среди российских учителей является убежденность в том, что главная задача учителя – понятно объяснять и интересно рассказывать, а также вера в эффективность учета доминирующих учебных стилей. Значимо чаще понятность и интересность изложения материала подчеркивают учителя начальной школы и педагоги небольших городов. Важность учета эффективных учебных стилей чаще отмечают педагоги крупных региональных центров. Менее распространенными оказались мифы, связанные с мотивацией, оцениванием и межличностным взаимодействием, однако и по ним обнаружены различия в зависимости от стажа работы, региона проживания и категории учащихся.

Заключение. Выявленные особенности ложных убеждений российских школьных учителей важны для понимания причин недостаточно высоких образовательных результатов учащихся. Они указывают на необходимость адресного психологического просвещения и задают направления модификации содержания современного педагогического образования.

© Сиднева А. Н., Челпанова С. С., Калимуллин А. М., Гоман С. С., 2026



Ключевые слова: образовательные мифы, учительские убеждения, профессиональная компетентность учителя, доказательный подход в образовании, культурно-исторический подход, деятельностный подход, психологическое просвещение

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сиднева А.Н., Челпанова С.С., Калимуллин А.М., Гоман С.С. Психология учения с точки зрения школьных учителей: основные мифы. *Интеграция образования.* 2026;30(2):306–327. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.306-327>

Psychology of Learning from the Perspective of School Teachers: Main Myths

A. N. Sidneva^a✉, S. S. Chelpanova^b,
A. M. Kalimullin^{c,d}, S. S. Goman^e

^a Federal Scientific Center

for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

^b Saint Petersburg State University,

Saint Petersburg, Russian Federation, <https://ror.org/023znxa73>

^c Kazan (Volga Region) Federal University,

Kazan, Russian Federation, <https://ror.org/05256ym39>

^d Samarkand State University named after Sharof Rashidov,

Samarkand, Republic of Uzbekistan, <https://ror.org/02b6gy972>

^e Lyceum No. 23,

Kaliningrad, Russian Federation

✉ asidneva@yandex.ru

Abstract

Introduction. Teachers' beliefs regarding the psychological nature of learning, motivation, and interpersonal interactions play a key role in their teaching practice. These beliefs include many myths – false notions that contradict current scientific evidence. Existing research lacks data on which myths are prevalent among teachers and why, complicating the search for ways to enhance their psychological competence. The aim of this study was to identify and compare the prevalence of key educational myths among Russian school teachers.

Materials and Methods. A total of 414 teachers (94.2% women) from four Russian regions participated in the author's online survey. The questionnaire was specifically designed for this study. It included a demographic section (gender, age, region, length of service, level of education, student category, and subjects taught) to analyze differences between groups, as well as three sets of statements/myths (myths about teaching and learning, myths about motivation and assessment, and myths about classroom interactions). For each statement, participants were asked to rate their level of agreement on a 6-point Likert scale.

Results. The most common myths among Russian teachers include the belief that a teacher's primary task is to explain clearly and present information in an engaging manner, as well as the effectiveness of incorporating dominant learning styles. Primary school teachers and teachers in small towns significantly more often emphasize the clarity and engaging nature of presentation as key tasks, while teachers in large regional centers more frequently emphasize the importance of incorporating effective learning styles. Less common were myths related to motivation, assessment, and interpersonal interaction; however, even these revealed differences depending on length of service, region of residence, and student category.

Conclusion. The identified patterns of false beliefs among Russian school teachers are important for understanding the causes of students' poor educational outcomes. They point to the need for targeted psychological education and provide guidance for modifying the content of modern teacher education.

Keywords: educational myths, teacher beliefs, teacher professional competence, evidence-based approach in education, cultural-historical approach, activity approach, psychological education

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Sidneva A.N., Chelpanova S.S., Kalimullin A.M., Goman S.S. Psychology of Learning from the Perspective of School Teachers: Main Myths. *Integration of Education.* 2026;30(2):306–327. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.306-327>

Введение

Психологическая наука в области образования развивается огромными темпами, однако реальная образовательная практика не всегда успевает за этими изменениями. Консервативность образовательной системы во многом связана с установками учителей относительно эффективного обучения, которые зачастую не соответствуют современным научным данным. Так, многие учителя уверены, что учение опирается на процессы слушания, понимания и запоминания объяснений педагога, что нужно сначала любыми способами создать «мотивацию», а учет индивидуальных особенностей учеников может стать решением проблемы низкого качества усвоения.

В научной литературе подобные ложные представления изучаются в рамках исследования учительских убеждений (*Teachers' Beliefs*) [1; 2] и психологических мифов в области учения и обучения (*Myths About Learning and Education*), включающих и нейромифы – заблуждения о работе мозга (*Neuromyths*) [3]. Их преодоление считается важным условием повышения психологической компетентности педагогов [4; 5]. К сожалению, ложные убеждения не только широко распространены, но и устойчивы к изменениям [6; 7]. Исходя из отечественной традиции деятельностного подхода, можно предположить, что убеждения учителей являются ориентирами в ежедневно реализуемой культурной практике обучения. А поскольку альтернативная практика отсутствует, ложные педагогические идеи поддерживаются и сохраняются. В связи с этим вопрос совершенствования содержания и методов обучения, поставленный еще В. В. Давыдовым¹, приобретает новое значение. Осознание научным и педагогическим сообществом ложности части ориентиров учителей, а также понимание того, к каким последствиям может привести

¹ Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. В: Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ: сб. трудов. М.; 1974. С. 3–14. URL: https://evgenysavin.ru/_ld/0/44_MzI.pdf (дата обращения: 28.07.2025).

опора на такие мифы, служит первым шагом к изменениям самой практики и обуславливает актуальность настоящего исследования.

Целью исследования стало выявление и сравнительный анализ распространенности ключевых образовательных мифов среди российских школьных учителей.

Обзор литературы

Представления педагогов о процессах учения и обучения рассматриваются в рамках различных направлений и описываются разными конструктами. Наиболее широким можно считать термин «компетентность» (педагогическая и/или психологическая), которая включает в себя наличие у учителей, в том числе, практико-ориентированных знаний. Такая компетентность считается частью их общей профессиональной компетентности [5; 8; 9]. Однако при характеристике компетентности чаще выделяются конкретные проблемы, требующие от учителей навыков их решения (мотивация учащихся, организация переноса знаний и др.), и редко описываются ложные или устаревшие представления [4].

Под учительскими убеждениями (*Teachers Beliefs*) понимаются субъективные представления педагога, которые лежат в основе его практики. Они часто базируются на личном опыте, «здравом смысле» и стереотипах и не всегда соответствуют современным научным положениям [10; 11]. Данные убеждения, как показывают исследования:

- не претендуют на истину, а выражают индивидуальную «идеологию» (т. е. те, кто в чем-то убежден, признают, что другие могут иметь отличное от их мнение);
- обладают валентностью (в одном человек может быть убежден сильнее, чем в другом);
- выражают определенное эмоциональное отношение, т. е. носят оценочный характер [12].

В связи с этим для выявления убеждений учителей используется оценка степени согласия с теми или иными утверждениями, а не оценка их знаний или компетентности через прямые вопросы [13].

Наивные психологические представления (*Psychological Misconceptions*)

в области образования [14; 15] или мифы об учении и обучении [3] отражают именно ложные убеждения, т. е. представления, противоречащие современным научным положениям. Большая часть этих данных получена в рамках так называемого доказательного подхода в образовании. Классической здесь является работа Дж. Хэтти, который, опираясь на результаты метаанализов более 50 тыс. исследований, выделил степень воздействия наиболее значимых факторов на учебные достижения школьников [16; 17].

Количество исследований в рамках доказательного подхода ежегодно растет [18; 19], определяются размеры эффектов очень разных факторов – от уровня развития интеллекта до программы обучения. Именно на эти данные предлагается опираться школьным учителям². В контексте российского культурно-исторического и деятельностного подходов, начиная с работ Л. С. Выготского, одним из важнейших критериев научности тех или иных положений выступает их теоретическая обоснованность. Так, Л. С. Выготский не ограничивался эмпирическим уровнем, а анализировал стоящие за эмпирикой более общие подходы к решению проблем и их противоречия, отражающие объективную логику развития науки в данной области³. На этом основании он ставил и решал конкретные вопросы, например, проблему соотношения обучения и развития⁴. Эта исследовательская традиция, продолженная Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и другими авторами, позволяет не просто выделить и описать факторы, воздействующие на эффективность обучения, а также показать, почему и как именно они влияют. Так, в работе Дж. Хэтти вторым по значимости

фактором успешного усвоения стоит уровень интеллекта по Ж. Пиаже [17]. Этому Л. С. Выготский дает логическое объяснение: при таком построении обучения, которое «плетется в хвосте» детского развития, сложившийся уровень интеллекта ребенка и будет играть ключевую роль⁵.

С учетом вышесказанного продуктивным является выделение только тех ложных представлений учителей, которые критичны для практики обучения, теоретически обоснованы и эмпирически подтверждены. Опишем некоторые из этих ложных представлений.

Мифы школьных учителей о психологических аспектах процесса обучения.

1. Мифы об учении и обучении. Первая группа мифов связана с пониманием психологической природы процесса учения.

Во-первых, учителя уверены в непредсказуемости и принципиальной неконтролируемости результатов обучения⁶, т. е. в невозможности управления эффективностью усвоения. За таким убеждением стоит идея многочисленных факторов, которые могут повлиять на процесс. Однако в рамках многих исследований, начиная с бихевиоризма⁷ до когнитивного⁸ и деятельностного подходов⁹, показана принципиальная возможность управлять учением. Учителя также верят, что для оценки результата обучения можно использовать лишь свои ощущения или суждения на уровне здравого смысла («мой опыт говорит, что все освоили материал», «были активны на уроке», «все удерживали внимание на объяснении») [12], что связано с подменой понятий «учился» и «научился»

⁵ Там же.

⁶ Kennedy M.M. A Test of Some Common Contentions about Educational Research. *American Educational Research Journal*. 1999;36(3):511–541. <https://doi.org/10.3102/00028312036003511>

⁷ Skinner B.F. *About Behaviorism*. New York: Vintage Books; 1974.

⁸ Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman; 1956; Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman; 2001.

⁹ Тальзина Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний*. М.: Изд-во МГУ; 1975.

² Хэтти Дж. Видимое обучение для учителей: как повысить эффективность педагогической работы: рекомендации и пошаговые инструкции на основе синтеза результатов более 50 000 исследований в сфере школьного обучения с охватом более 88 миллионов школьников. М.: Национальное образование; 2021.

³ Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. В: *Собрание сочинений в 6-ти томах: Т. 1*. М.: Педагогика; 1982. С. 291–436.

⁴ Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. М.: Педагогика; 1991.

и скептическим отношением к возможности управления учением. Подобная установка препятствует разработке подходов к объективной оценке достижений учащихся, а на практике приводит к формализму знаний¹⁰ [20; 21].

Во-вторых, существует убеждение о том, что чем активнее ученик, тем более эффективным является процесс учения, которое получило название «наивного конструктивизма» [22]. Вместо фокуса на усвоении, учителя акцентируют внимание на внешних признаках: вовлеченности, наличии любой активности («делание своими руками»), оперировании наглядным материалом («лучше один раз увидеть»). Если ученикам «весело», и они «чем-то заняты», то обучение, с точки зрения учителей, происходит автоматически [12]. В результате наблюдается неизменность опоры учителей на принципы активности и наглядности в их формулировках, выдвинутые еще Я. А. Коменским¹¹, несмотря на их принципиальный пересмотр в последние полтора века в отечественных и зарубежных исследованиях¹² [23].

В-третьих, многие учителя верят в то, что низкое качество усвоения является следствием особенностей учеников («интеллекта», «мотивации», «доминирующего полушария» и др.), которые педагог должен «учитывать» [22]. Если учитель что-то объясняет или показывает, то это автоматически должно быть усвоено, т. е. «перемещено из головы учителя в голову ученика» [12; 24]. Описывая точки зрения относительно соотношения обучения и развития, Л. С. Выготский видел за этой позицией более общее представление о том, что обучение не вносит изменения в детское развитие, а «опирается» на то, что есть, т. е. не важно, как построено это обучение, каково его содержание и методы – это внешний по отношению к ребенку процесс¹³.

¹⁰ Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний. В: Ильясова И.И., Ляудис В.Я. (ред.) Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во МГУ; 1980. С. 282–290.

¹¹ Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Книга по требованию; 2022.

¹² Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего.

¹³ Выготский Л.С. Педагогическая психология.

Соответственно, учителя воспринимают свою задачу не как задачу «научить», т. е. изменить ход мыслей ребенка и взгляды на мир, а как задачу просто организовать активность на уроке. Если не все дети поняли материал, учителя фокусируются на тех, кто его усвоил, лишь бы реализовать свой план урока¹⁴. Другими словами, в центре управления находится не то, что делает ученик, а то, что делает учитель, что противоречит зарубежным [25] и отечественным исследованиям¹⁵.

2. Мифы о мотивации и оценивании. Первый из мифов этой группы – убеждение в том, что мотивация – это либо наличие, либо отсутствие желания учиться. В результате возникают вопросы о том, как «замотивировать» к изучению конкретного предмета или к учебе в целом. В действительности мотивация представляет собой качественный конструкт, в котором важна относительная представленность автономных и контролируемых мотивов¹⁶.

Второй миф: учебную мотивацию необходимо обеспечивать на начальном этапе (задать вопрос или заинтересовать наглядным опытом) без дополнительного регулирования в дальнейшем¹⁷. Это предположение не соответствует научным данным и свидетельствует о непонимании источников развития мотивации.

Вера в абсолютную силу наград и наказаний также широко распространена. Однако поддержка исключительно внешней мотивации родителями и педагогами ведет к фрустрации потребности в автономии и негативным последствиям в плане эффективности обучения и психологического благополучия [26; 27]. Непонимание психологических механизмов мотивации приводит к неверным представлениям о функциях и процедурах эффективного

¹⁴ Putnam R.T. Structuring and Adjusting Content for Students: A Study of Live and Simulated Tutoring of Addition. *American Educational Research Journal*. 1987;24(1):13–48. <https://doi.org/10.3102/00028312024001013>

¹⁵ Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.

¹⁶ Гордеева Т.О. Мотивация школьников 21 века: практические советы: метод. пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее»; 2022. URL: https://rost.vbudushee.ru/local/templates/rost/files/articles/Гордеева_Т_О_Мотивация_школьников.pdf (дата обращения: 28.07.2025).

¹⁷ Там же.

оценивания школьников [28]; к убеждениям, что оценивание – прерогатива учителя, а оценка – характеристика «общего уровня» знаний по предмету, а также к отсутствию осознания важности наличия четких критериев оценивания. Данные результаты противоречат современным представлениям о способах оценивания¹⁸.

3. Мифы об общении и взаимодействии в классе. Представление о психологически безопасной образовательной среде [29], включающее параметры эффективного учебного взаимодействия, конкретизировано в *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* – современной методике ее оценки, подходящей для детского сада и начальной школы¹⁹ [30; 31]. Однако часто учителя не считают зоной своей профессиональной компетенции сферу социальных взаимодействий между учениками, перекладывая эту обязанность на школьных психологов. Миф о том, что «дети сами разберутся», достаточно устойчив. Такая отстраненная позиция зачастую приводит к буллингу [32]. Очередным заблуждением, распространенным среди педагогов дошкольного образования и школьных учителей, является необходимость в случае конфликта принимать сторону пострадавшего и наказывать зачинщиков [33]. Однако вместо этого имеет смысл организовать обсуждение правил поведения и последствий их нарушения. В результате дети не обучаются правилам безопасного взаимодействия, решения конфликтов, противодействия буллингу и агрессии; не умеют поддерживать друга и оказывать помощь.

Выше были рассмотрены далеко не все мифы, которые могут разделять школьные учителя. Однако даже относительно перечисленных убеждений в науке отсутствуют данные об их сравнительной представленности у современных педагогов. Это во многом связано с трудностью разработки инструментов такого анализа – необходимо избежать социальной желательности при формулировке вопросов и утверждений.

¹⁸ Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Рига: Эксперимент; 1999.

¹⁹ Pianta R., LaParo K., Hamre B. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes; 2008.

Второй проблемой является фокус исследователей на отдельных аспектах – учении, мотивации, оценивании; гораздо реже изучаются образовательные мифы в целом. Настоящая работа восполняет этот пробел и выявляет представленность ключевых из рассмотренных заблуждений на выборке российских учителей.

Материалы и методы

Методика сбора данных. Исследование проводилось в онлайн-формате (на платформе *Testograf*) методом опроса. Участие было добровольным и анонимным.

Выборка. В исследовании приняли участие 414 учителей (94,2 % женщин) в возрасте от 19 до 76 лет ($M = 44$; $SD = 12,5$). Данные респондентов, которые не пользовались всей шкалой оценки или одинаково соглашались со всеми утверждениями, были исключены из дальнейшего анализа. Участники представляли три наиболее отличающихся типа регионов проживания: г. Москва и Московская область, крупные региональные центры (г. Казань, г. Калининград, г. Якутск) и небольшие города. Выборка ($n = 414$) может считаться достаточной и репрезентативной, поскольку распределение педагогов по ключевым стратификационным признакам (тип населенного пункта, педагогический стаж, уровень образования, категория учащихся) в целом соответствует структуре генеральной совокупности школьных учителей.

В таблице 1 представлено распределение респондентов по месту проживания, опыту работы и категории учащихся, с которыми они преимущественно взаимодействуют (начальная, средняя, старшая школа, дополнительное образование).

Инструментарий исследования. Респондентам предъявлялось 35 утверждений. Каждое суждение необходимо было оценить по степени согласия по шкале Лайкерта от 1 (совершенно не согласен(на)) до 6 (совершенно согласен(на)). Все утверждения являлись фактически бездоказательными: они либо отражали устаревшие взгляды на процесс обучения («Для успешного обучения в школе у ученика должна быть хорошая память, если ее нет – обучать бесполезно»), либо

напрямую противоречили современным научным данным («Для эффективного обучения важно учитывать доминирующие учебные стили учеников (визуальный, аудиальный, кинестетический)»).

Утверждения были распределены на три блока: «Мифы об учении и обучении» (15 утверждений), «Мифы о мотивации и оценивании» (11 утверждений) и «Мифы о взаимодействии в классе» (9 утверждений) (табл. 3–5). Подсчитывались среднее и стандартное отклонение по каждому утверждению, а также рейтинг утверждений внутри блока и общий рейтинг. Различия между блоками анализировались статистически (поскольку распределения носили нормальный характер, для оценки различий использовался Т-критерий для взаимосвязанных выборок).

По утверждениям, в отношении которых среди участников не обнаружено однозначного сдвига, проведен анализ различий по отдельным группам: сравнивались учителя начальных, средних и старших классов, педагоги с разным стажем и проживающие в различных регионах.

Ограничения. Ограничением используемого инструмента выступает то, что данное исследование основано на самоотчете учителей и может быть сопряжено с риском эффектов социальной

желательности, несмотря на специальную формулировку утверждений, направленную на его минимизацию. Кроме того, онлайн-формат опроса и добровольный характер участия могли привести к эффекту самоотбора респондентов с повышенным интересом к психолого-педагогическим темам, что потенциально ограничивает обобщение результатов на всю популяцию учителей.

Результаты исследования

Поскольку респонденты должны были оценить степень своего согласия с утверждениями по шкале от 1 до 6, в каждой из таблиц по блокам представлен рейтинг по средним значениям (от тех, с которыми соглашались чаще всего, до тех, с которыми соглашались реже всего). В отдельном столбце представлен процент респондентов, выбравших максимальные два значения (5 и 6). Также были подсчитаны наиболее и наименее распространенные мифы по всем 35 утверждениям (табл. 2).

Самыми распространенными среди респондентов оказались заблуждения о важности для хорошего педагога уметь понятно объяснять и интересно рассказывать материал, а также миф об учебных стилях. Последние в рейтинге утверждения сложно считать мифами,

Т а б л и ц а 1. Распределение респондентов по демографическим переменным
T a b l e 1. Distribution of respondents by demographic variables

Критерии / Indicators	% респондентов / Percent of respondents
<i>Место проживания / Place of residence</i>	
г. Москва и Московская область / Moscow and Moscow Region	23,3
Крупные региональные центры / Major regional centers	22,0
Небольшие города / Small towns	54,7
<i>Опыт работы / Experience</i>	
До 3 лет / Up to 3 years	10,9
От 3 до 10 лет / From 3 to 10 years	22,0
От 11 до 20 лет / From 11 to 20 years	15,7
Свыше 20 лет / Over 20 years	51,4
<i>Категория учащихся, с которыми преимущественно работает учитель / Category of students the teacher primarily works with</i>	
Начальные классы / Elementary grades	53,6
Средние классы / Middle grades	30,9
Старшие классы / High school grades	11,1
Дополнительное образование / Supplementary education	4,3

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составные авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

поскольку основная масса учителей с ними не соглашается или колеблется. Таким образом, педагоги в целом убеждены, что именно они должны помогать решать конфликты между учениками на уроках и переменах; что необходимо избегать сравнения учеников друг с другом при оценивании, а также обосновывать критерии оценки ученикам и их родителям.

Для дальнейшего анализа утверждения были разделены по трем блокам. Рассмотрим результаты отдельно по каждому блоку.

Блок 1. Мифы об учении и обучении. Описательные статистики по этому блоку представлены в таблице 3.

Основная масса опрошенных считает понятность (1 место; 72,7 %) и интересность (3 место; 70 %) объяснения нового материала основными критериями качества профессиональной деятельности педагога. С этими утверждениями чаще

соглашаются учителя начальных классов по сравнению с учителями старших классов ($p < 0,05$ для обоих утверждений), а также педагоги небольших городов по сравнению с учителями Москвы и Московской области ($p < 0,05$ для обоих утверждений).

Многие из учителей также верят, что для эффективного обучения важно учитывать так называемый «доминирующий учебный стиль» (визуальный, аудиальный, кинестетический) (2 место в рейтинге; 69,6 %), а также «склад ума» ребенка (гуманитарный или математический) (7 место в рейтинге; 53,6 %). При этом в современной науке об образовании отсутствует подтверждение наличия таких особенностей ученика. Учителя Москвы и Московской области реже, чем учителя из крупных региональных центров, считают, что для эффективного обучения важно учитывать доминирующие учебные стили учеников ($p < 0,05$).

Т а б л и ц а 2. Наиболее и наименее распространенные утверждения (по оценке согласия)

T a b l e 2. The most and least prevalent statements (as assessed by agreement ratings)

Мифы по всем утверждениям / Myths across all statements	M	SD	% выбравших максимальные степени согласия (5 и 6) / Percent of respondents who selected the highest agreement ratings (5 and 6)
<i>Наиболее распространенные / The most prevalent</i>			
Хороший учитель – тот, кто понятно объясняет новый материал / A good teacher is one who explains new material clearly	5,09	1,1	72,7
Для эффективного обучения важно учитывать доминирующие учебные стили учеников (визуальный, аудиальный, кинестетический) / For effective learning, it is essential to consider students' dominant learning styles (visual, auditory, kinesthetic)	4,99	1,0	69,6
Хороший учитель – тот, кто интересно рассказывает новый материал / A good teacher is one who explains new material in an engaging way	4,98	1,1	70,0
<i>Наименее распространенные / The least prevalent</i>			
Учитель не должен помогать решать конфликты между учениками на уроках и переменах, это дело школьного психолога / A teacher should not help resolve conflicts between students during lessons or breaks; this is the responsibility of the school psychologist	2,20	1,3	7,7
При оценивании учащихся невозможно обойтись без сравнения их друг с другом / It is impossible to assess students without comparing them to one another	2,40	1,4	8,9
Учитель не обязан обосновывать критерии оценивания знаний ученикам и их родителям / Teachers are not required to explain assessment criteria to students or their parents	2,60	1,6	15,9

Примечания: здесь и далее в таблицах: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Notes: Hereinafter in tables: M – mean value; SD – standard deviation.

Таблица 3. Средние значения и стандартные отклонения по утверждениям блока «Мифы об учении и обучении» (в порядке убывания среднего значения)

Table 3. Means and standard deviations for statements in the “Myths about Learning and Instruction” section (ordered by descending mean)

Утверждения / Statements	M	SD	% выбравших максимальные степени согласия (5 и 6) / Percent of respondents who selected the highest agreement ratings (5 and 6)
1. Хороший учитель – тот, кто понятно объясняет новый материал / A good teacher is one who explains new material clearly	5,09	1,1	72,7
2. Для эффективного обучения важно учитывать доминирующие учебные стили учеников (визуальный, аудиальный, кинестетический) / For effective learning, it is essential to consider students' dominant learning styles (visual, auditory, kinesthetic)	4,99	1,0	69,6
3. Хороший учитель – тот, кто интересно рассказывает новый материал / A good teacher is one who explains new material in an engaging way	4,98	1,1	70,0
4. Ученик всегда должен быть предельно внимательным к тому, что говорит учитель / A student is required to be fully attentive to everything the teacher says at all times	4,95	1,1	67,6
5. Основная задача учителя – не столько научить, сколько дать ученикам возможность раскрыть свою индивидуальность / The main task of a teacher is not so much to teach, but rather to give students the opportunity to express their individuality	4,76	1,2	59,9
6. Главная задача хорошего учителя – следить за тем, чтобы никто не «выпадал» из урока / The primary responsibility of a good teacher is to make sure that no student disengages from the lesson	4,55	1,3	55,3
7. В обучении важно учитывать, какой склад ума у ребенка – гуманитарный или математический / In education, it is important to consider whether a child has a humanities or mathematical mindset	4,52	1,2	53,6
8. Житейские представления учеников, касающиеся новой темы, принципиально не мешают ее полноценному усвоению / Students' everyday beliefs about a new topic do not fundamentally hinder its proper understanding	4,20	1,3	42,8
9. Применение учениками усвоенных на уроках знаний – это ответственность самих учеников / Applying the knowledge learned in lessons is the students' own responsibility	3,91	1,4	35,7
10. Креативность и творческое мышление — это личностная черта, она либо есть у ученика, либо ее нет / Creativity and creative thinking are personality traits: either a student possesses them or not	3,77	1,4	30,0
11. Повторное прочитывание нового материала намного более эффективно, чем попытки ответить на вопросы или выполнение тестов / Rereading new material is far more effective than trying to answer questions or take tests	3,70	1,4	29,7
12. Знать о том, как эффективно обучать, для учителя важнее, чем глубоко разбираться в своем предмете / For a teacher, knowing how to teach effectively is more important than having a thorough command of their subject matter	3,62	1,43	28,5
13. В содержании любого предмета есть материал, который понимать не обязательно, его нужно просто выучить / In any subject area, there is content that does not require understanding; it just needs to be learned by heart	3,40	1,6	29,5
14. Для успешного обучения в школе у ученика должна быть хорошая память, если ее нет – обучать бесполезно / For successful learning at school, a student must have a good memory; if they do not, teaching them is useless	3,37	1,3	17,6
15. Если у ребенка нет способностей к предмету, то обучить его хорошо все равно не получится / If a child lacks ability in a subject, there is no way to teach them well anyway	2,94	1,4	14,0

Педагоги небольших городов чаще остальных говорят о необходимости учета склада ума ($p < 0,05$ для обеих групп сравнений).

Необходимость быть «предельно внимательным» (67,6 %; 4 место в рейтинге) и «не выпадать из урока» (55,3 %; 6 место в рейтинге) подчеркивается более чем половиной респондентов. Важность «предельной внимательности» чаще отмечается учителями младших классов, чем педагогами среднего и старшего звена ($p < 0,05$ для обеих групп сравнений), и учителями небольших городов по сравнению с педагогами из региональных центров и г. Москвы и области ($p < 0,05$ для обеих групп сравнений). О важности требования «следить, чтобы никто не выпал из урока» чаще говорят опытные педагоги (более 20 лет) по сравнению с молодыми (опыт до 3 лет) ($p < 0,01$), и учителя небольших городов по сравнению с учителями из городов-региональных центров ($p < 0,01$), а также из Москвы и области ($p < 0,001$). При этом ключевую роль хорошей памяти для обучения разделяет существенно меньше опрошенных (29,5 %; 14 место). Педагоги со стажем 3–10 лет и более 20 лет в это верят чаще остальных групп ($p < 0,05$).

Большинство опрошенных (59,9 %; 5 место) считает, что основная задача учителя – не столько научить, сколько дать ученикам возможность раскрыть свою индивидуальность. В этом чаще уверены учителя начальных классов по сравнению с остальными ($p < 0,01$), опытные учителя (со стажем более 20 лет) по сравнению с начинающими (менее 3-х лет) ($p < 0,01$) и учителя из небольших городов по сравнению с учителями Москвы и Московской области ($p < 0,05$) и крупных региональных центров ($p < 0,001$). Этим же от совсем молодых по стажу (до 3 лет) учителей отличаются педагоги с опытом работы от 3 до 10 лет ($p < 0,05$) – последние тоже считают ключевым дать ученикам возможность раскрыть свою индивидуальность.

Проблему устойчивости житейских представлений учеников не считают критичной 42,8 % учителей (8 место): чаще это педагоги со стажем 3–10 лет и более 20 лет ($p < 0,05$). 35,7 % опрошенных

перекладывают ответственность за применение знаний на самих учеников (9 место в рейтинге).

Миф о врожденности творческого мышления и креативности разделяют 30 % педагогов (10 место в рейтинге). Респонденты небольших городов чаще, чем учителя Москвы и Московской области, а также крупных городов, соглашались с этим утверждением ($p < 0,05$).

Миф о повторном прочитывании материала («Повторное прочитывание нового материала намного более эффективно, чем попытки ответить на вопросы или выполнение тестов») разделяет менее трети опрошенных (29,7 %; 11 место). Однако среди них преобладают учителя начальных классов ($p < 0,01$) и педагоги предметов гуманитарного цикла (русский язык, иностранный язык, литература или предметы эстетического цикла) ($p < 0,01$), а также учителя со стажем 3–10 лет (и более 20 лет) по сравнению с молодыми специалистами (опыт менее 3 лет) ($p < 0,05$). Учителя небольших городов также чаще других разделяют этот миф ($p < 0,05$).

Миф о необходимости заучивания определенной части материала без его понимания («В содержании любого предмета есть материал, который понимать не обязательно, его нужно просто выучить») разделяют 29,5 % (13 место в рейтинге), различий по категориям учителей не было обнаружено.

Мнения респондентов сильно разнятся относительно утверждения о том, что важнее знать, как эффективно обучать, чем разбираться в предмете (28,5 % согласны с этим утверждением; 12 место в рейтинге). Однако учителя начальных классов чаще, чем педагоги старших классов, считают, что педагогу важнее знать, как эффективно обучать, чем глубоко разбираться в предмете ($p < 0,01$). Аналогичные показатели демонстрируют учителя из небольших городов ($p < 0,05$).

Блок 2. Мифы о мотивации и оценивании. Описательные статистики по этому блоку представлены в таблице 4.

Наиболее распространенным в этом блоке является миф о том, что если ученик получил хорошую отметку, важно похвалить его за способности к предмету (68,8 % выборки; 1 место в рейтинге).

Таблица 4. Средние значения и стандартные отклонения по утверждениям блока «Мифы о мотивации и оценивании» (в порядке убывания среднего значения)

Table 4. Means and standard deviations for statements in the “Myths about Motivation and Assessment” section (ordered by descending mean)

Утверждения / Statements	М	SD	% выбравших максимальные степени согласия (5 и 6) / Percent of respondents who selected the highest agreement ratings (5 and 6)
1. Если ученик получил хорошую отметку, важно похвалить его за способности к предмету / When a student gets a good grade, it is important to praise them for their subject abilities	4,97	1,2	68,8
2. Оценка работы ученика должна учитывать его индивидуальные особенности (активность, старание, темп работы, инициативу и пр.), а не только результативность / When assessing a student's work, one should consider their individual characteristics (activity, effort, work pace, initiative, etc.), not just their results	4,52	1,3	55,8
3. Опытный учитель, как правило, понимает, какую оценку ставить за работу, без использования каких-либо критериев оценивания / An experienced teacher usually knows what grade to give for a piece of work without relying on any grading criteria	4,10	1,5	45,2
4. В идеальной ситуации учитель должен поставить оценку каждому ученику, присутствующему на уроке / Ideally, a teacher should assign a grade to every student who is present in class	3,90	1,5	36,2
5. Для многих учеников внешние награды (похвала, отметки и др.) – единственный способ научить их чему-то / For many students, external rewards (praise, grades, etc.) are the only way to get them to learn anything	3,60	1,3	24,6
6. Оценить общий уровень знаний по предмету гораздо важнее, чем определить то, что ученик знает и что он не знает в процессе изучения каждой темы / Evaluating a student's overall level of subject knowledge is far more important than identifying what they know and do not know while studying each individual topic	3,22	1,4	16,7
7. За плохое поведение на уроке можно и нужно наказывать / Misbehavior in class can and should be punished	3,21	1,6	22,5
8. Представления учителя о способностях его учеников, как правило, не влияют на их интерес к учебе и академические результаты / A teacher's perceptions of their students' abilities generally do not influence the students' academic interest or achievement	3,19	1,2	16,7
9. Критика учеников стимулирует их к развитию, а иначе они вообще перестанут стараться / Criticizing students motivates them to develop; otherwise, they would stop trying altogether	3,00	1,3	12,6
10. Учитель не обязан обосновывать критерии оценивания знаний ученикам и их родителям / Teachers are not required to explain their assessment criteria to students or their parents	2,60	1,6	15,9
11. При оценивании учащихся невозможно обойтись без сравнения их друг с другом / It is impossible to assess students without comparing them to each other	2,40	1,4	8,9

С данным утверждением чаще других групп соглашаются учителя небольших городов ($p < 0,01$). Исходя из распределения ответов на утверждение «Представления учителя о способностях его учеников, как правило, не влияют на их интерес к учебе и академические результаты» (более 80 % не согласны

или сомневаются, а само утверждение занимает лишь 8-е место в рейтинге мифов), российские учителя считают, что их представления все-таки воздействуют на учеников.

Второе и третье место в этом блоке занимают утверждения о критериях оценивания – по ним мнения учителей

показывают сильный разброс. Так, 55,8 % опрошенных считает, что оценка работы ученика обязательно должна включать его индивидуальные особенности (активность, старание, темп работы, инициативу и др.), а не только результативность (2 место в рейтинге). Данное утверждение неоднозначно. С одной стороны, в существующей системе оценивания отметки достаточно субъективны, в связи с чем желательное использование разных критериев; чем более дифференцирована отметка, тем понятнее ученику область, нуждающаяся в доработке²⁰. С другой стороны, индивидуальные характеристики «активность», «темп», «старание» сложно выделить в отдельные критерии, чаще учитель обосновывает ими уже выставленную отметку. Аналогичным по разбросу характеристик является убеждение в том, что опытный учитель понимает, какую оценку ставить за работу без использования критериев оценивания (45,2 %; 3 место в рейтинге). Регулярнее этого мнения придерживаются учителя среднего звена по сравнению с учителями начальной школы ($p < 0,05$) и педагоги со стажем более 20 лет по сравнению с более молодыми (до 10 лет) ($p < 0,05$). Данные результаты многое говорят о традиционной для школ системе оценивания, в которой учителю отводится центральное место. 36,2 % респондентов уверены, что в идеальной ситуации необходимо поставить отметку каждому ученику, присутствующему на уроке (4 место в рейтинге); чаще так считают учителя начального звена по сравнению с учителями средних и старших классов ($p < 0,05$) и педагоги небольших городов по сравнению с педагогами, проживающими в более крупных населенных пунктах ($p < 0,05$). Остальные либо не согласны, либо колеблются, что говорит о растущем понимании сложности проблемы оценивания.

С мифом «Оценить общий уровень знаний по предмету гораздо важнее, чем определить то, что ученик знает и что он не знает в процессе изучения каждой темы» согласны лишь 16,7 % респондентов; чаще так считают педагоги

с опытом более 20 лет в отличие от учителей с опытом до 3 лет.

Результаты показывают, что лишь 24,6 % выборки однозначно уверены в том, что некоторых детей можно научить только через внешние награды (похвалу, отметки и др.) (5 место в рейтинге). Различий по разным категориям учителей здесь не обнаружено. Таким образом, более 75 % настроены против внешнего поощрения или сомневаются в его силе даже для сложных детей. Необходимость наказания за плохое поведение на уроке («За плохое поведение на уроке можно и нужно наказывать») признают лишь 22,5 % выборки (7 место в рейтинге); причем регулярнее это делают учителя с небольшим стажем (3–10 лет) в отличие от педагогов с 20-летним стажем ($p < 0,05$) и регулярнее учителя из крупных городов, чем учителя из небольших городов ($p = 0,01$). Аналогичные результаты получены для утверждения «Критика учеников стимулирует их к развитию, а иначе они вообще перестанут стараться» (12,6 % выборки; 9 место в рейтинге). Чаще с данным мифом соглашаются учителя начальных классов в отличие от педагогов среднего и старшего звена ($p < 0,05$) и учителя из небольших городов в отличие от учителей из Москвы и области ($p < 0,01$).

Два последних в рейтинге утверждения из области оценивания сложно считать явными мифами, несмотря на разброс мнений. Лишь 15,9 % опрошенных считают, что учитель не обязан обосновывать критерии оценивания знаний ученикам и их родителям (10 место в рейтинге, чаще – учителя начальной школы, чем старшей ($p < 0,05$), и небольших городов по сравнению с Москвой и областью ($p < 0,05$)), и 8,9 % – уверены, что при оценивании учащихся невозможно обойтись без сравнения их друг с другом (11, последнее место в рейтинге). Данные утверждения свидетельствуют о повышении уровня осведомленности учителей в некоторых вопросах эффективного оценивания.

В целом среднее по этому блоку ($M = 2,5$) существенно ниже, чем по блоку «Мифы об учении и обучении» ($M = 3,2$) (Т-критерий для взаимосвязанных выборок $T = 22,837$, $p < 0,001$),

²⁰ Цукерман Г.А. Оценка без отметки.

т. е. учителя реже демонстрируют мифы о мотивации и оценивании, чем мифы о процессах учения и обучения.

Блок 3. Мифы о взаимодействии в классе. Описательные статистики по этому блоку представлены в таблице 5.

По мнению большинства респондентов, хороший педагог обязан любыми средствами поддерживать дисциплину в классе (57 % согласны с этим утверждением; 1 место в рейтинге); учителя начальной школы так считают значительно чаще учителей других классов

($p < 0,05$). Поддерживать дисциплину считают важным очень опытные педагоги (стаж более 20 лет) в сравнении с менее опытными (стаж до 3 лет и стаж от 3 до 10 лет) ($p < 0,05$ для обеих групп сравнений), а также учителя из небольших городов по сравнению с учителями из городов-региональных центров ($p < 0,01$) и с учителями из Москвы и области ($p < 0,001$).

Существенное число педагогов полагают, что учитель должен сразу обозначить четкие правила поведения на

Таблица 5. Средние значения и стандартные отклонения по утверждениям блока “Мифы о взаимодействии в классе” (в порядке убывания среднего значения)

Table 5. Mean values and standard deviations for statements in the “Myths about Classroom Interaction” section (presented in descending order of mean values)

Утверждения / Statements	M	SD	% выбравших максимальные степени согласия (5 и 6) / Percent of respondents who selected the highest agreement ratings (5 and 6)
1. Хороший учитель любыми средствами должен поддерживать дисциплину в классе / A good teacher should maintain classroom discipline by any means possible	4,48	1,50	57,0
2. Учитель должен сразу обозначить четкие правила поведения на уроке, их бессмысленно обсуждать с учениками / A teacher should immediately set clear classroom behavior rules, and discussing these rules with students is meaningless	4,10	1,50	43,5
3. Усвоением детьми правил поведения должны заниматься родители, это не задача учителя / Teaching children behavioral rules is the parents' job, not the teacher's	3,40	1,50	23,4
4. Когда учитель вместе с учениками обсуждает новую тему, у учеников на парте не должно быть ничего, кроме ручки и тетради / During discussion of a new topic, students should have nothing on their desks but a pen and a notebook	2,96	1,63	21,0
5. Знание о том, в какой культурной среде воспитываются ученики и какова их семейная ситуация, принципиально не влияет на эффективность обучения / Knowing students' cultural background and family situation does not fundamentally affect learning effectiveness	2,94	1,46	16,2
6. Качество межличностных отношений педагога и детей принципиально не влияет на эффективность обучения / The quality of teacher-student relationships does not fundamentally affect learning effectiveness	2,73	1,40	13,3
7. То, насколько учащиеся эмоционально благополучны и счастливы, принципиально не влияет на эффективность обучения / Students' emotional well-being and happiness do not fundamentally affect learning effectiveness	2,72	1,50	14,3
8. Для эффективного управления классом позитивные отношения с учениками, в сущности, не так важны / For effective classroom management, positive relationships with students are not, in essence, essential	2,70	1,40	9,7
9. Учитель не должен помогать решать конфликты между учениками на уроках и переменах, это дело школьного психолога / A teacher should not help resolve conflicts between students during lessons or breaks; this is the responsibility of the school psychologist	2,20	1,30	7,7

уроке, их бессмысленно обсуждать с учениками (43,5 % респондентов; 2 место в рейтинге), такой точки зрения чаще придерживаются учителя начальных классов в отличие от учителей средних классов ($p < 0,01$).

«Усвоением детьми правил поведения должны заниматься родители, это не задача учителя» – утверждение, с которым согласны 23,4 % опрошенных. Данная установка реже встречается у опытных педагогов со стажем работы более 20 лет в сравнении с учителями с меньшим стажем (уровень значимости у всех попарных сравнений $p < 0,05$).

Наименьшую поддержку среди респондентов получили три заключительных утверждения в рейтинге (табл. 5). Большая часть опрошенных педагогов определяет своей задачей разрешение конфликтов между детьми; понимают, что качество межличностных отношений учителей с учениками и учеников друг с другом влияет на эффективность обучения, а при наличии позитивных межличностных отношений легче управлять классом. При этом наблюдаются и межгрупповые различия.

Учителя начальных классов чаще, чем педагоги среднего звена, придерживаются мнения, что качество межличностных отношений педагога и детей принципиально не влияет на эффективность обучения ($p < 0,05$), так же думают и учителя из небольших городов в сравнении с остальными ($p < 0,01$) (последние также значимо чаще учителей из Москвы и Московской области уверены, что, насколько учащиеся эмоционально благополучны и счастливы, принципиально не влияет на эффективность обучения ($p = 0,01$)). Учителя старших классов реже учителей начальных ($p = 0,01$) и средних ($p = 0,05$) классов соглашались с тем, что для эффективного управления классом позитивные отношения с учениками, в сущности, не так важны.

В целом среднее по этому блоку ($M = 2,1$) значимо ниже, чем по блоку 1 «Мифы об учении и обучении» ($M = 3,2$) (Т-критерий для взаимосвязанных выборок $T = 26,931$; $p < 0,001$), и ниже, чем по блоку 2 «Мифы о мотивации и оценивании» ($M = 2,5$) (Т-критерий для взаимосвязанных выборок $T = 12,305$;

$p < 0,001$), что свидетельствует о более высоких эффектах психологического просвещения учителей в области тематики межличностного взаимодействия по сравнению с областью учения и обучения и даже мотивации. По блокам мотивации и оценивания, а также межличностного взаимодействия учителя демонстрируют сильный разброс в ответах – гораздо выше, чем по блоку «Мифы об учении и обучении» (критерий Ливиня = 88 950, $p < 0,001$), что свидетельствует о наличии существенных внутригрупповых различий по этим блокам – одни учителя разбираются в проблематике мотивации и межличностного взаимодействия хорошо, другие – гораздо хуже.

Таким образом, среди российских школьных учителей наиболее распространены мифы, связанные с психологическими закономерностями процессов учения и обучения, тогда как заблуждения в области мотивации, оценивания и межличностного взаимодействия встречаются реже. Выявлены значимые различия в уровне распространенности мифов в зависимости от стажа работы, места проживания и категории учащихся: учителя начальных классов и педагоги из небольших городов в целом более подвержены мифам, чем их коллеги, работающие с более старшими детьми и из более крупных городов.

Обсуждение

Целью данного исследования было выявление ключевых мифов школьных учителей относительно процессов учения и обучения.

Самыми распространенными оказались мифы относительно понимания сущности процессов учения и обучения. При этом мифы, отражающие проблемы мотивации, оценивания и организации межличностного взаимодействия, представлены значительно реже. Это можно объяснить актуальностью вопросов мотивации, оценивания и организации взаимодействия, поскольку они чаще поднимаются при обсуждении проблем современного образования, например, в связи с популярностью тематик личностно ориентированного и социально-эмоционального обучения [34; 35], выгорания учителей [36]

и повышения эффективности работы школьных психологических служб [37]. В свою очередь, проблемы психологических закономерностей учения и усвоения обсуждаются реже. Несмотря на рост числа инновационных педагогических методик, исследований механизмов эффективного усвоения существенно меньше, чем работ по изучению личностного развития средствами образования [38; 39].

Среди самых распространенных заблуждений о процессах учения и обучения – мифы о том, что хороший педагог обязательно должен уметь понятно объяснять и интересно рассказывать. Причем учителя начальной школы так думают чаще остальных. Как демонстрируют многочисленные исследования, проведенные в рамках деятельностного подхода к учению²¹, с детьми этого возраста обучение через «интересное объяснение» не приводит к эффективному усвоению (хотя может нравиться ученикам). За этими мифами стоит более общее представление об учении как о том, что нужно просто «переместить в голову» ученика то знание, которым владеет учитель [12; 24], что учение – это то, что происходит с учениками помимо них самих. В связи с этим, чем интереснее и понятнее учитель расскажет, тем лучше. Эффекты формализма школьных знаний, которые наблюдаются после такого объяснения, достаточно известны²² [20; 21]. Условия профилактики такого формализма детально описаны в рамках исследований школы П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова²³: эффективное обучение предполагает приобретение новым понятием ориентировочной функции, т. е. оно должно быть усвоено в собственном действии ученика, а не в слушании

учителя, что подчеркивается в том числе в конструктивистских парадигмах [25]. Широкое распространение в XXI в. мифов о том, что в обучении самое важное – понятное и интересное объяснение новой темы учителем, связано с проблемами в системе педагогического образования и недостаточной ориентированностью такого образования на современные психологические знания.

Менее распространенными оказываются мифы, связанные с оцениванием. Небольшое число учителей однозначно убеждены в том, что «при оценивании учащихся невозможно обойтись без сравнения их друг с другом» (лишь 8,9 % совершенно согласны или скорее согласны) и в том, что «учитель не обязан обосновывать критерии оценивания знаний ученикам и их родителям» (лишь 15,9 % совершенно согласны или скорее согласны). Чаще всего в эти мифы склонны верить учителя начальной школы. Полученные результаты объясняются, с одной стороны, возрастом детей, с которыми работают такие учителя. По их мнению, в младшем школьном возрасте соревновательная мотивация работает лучше любой другой, и ученик должен верить взрослому относительно справедливости оценки. С другой стороны, в младшем школьном возрасте можно и нужно формировать оценочную самостоятельность, для которой ключевым является обучение самооцениванию [40]. Основное заблуждение в сфере оценивания – миф о том, что важно хвалить детей за способности к предмету. Однако поощрение за способности не дает динамики или может нести риск ухудшения результатов ребенка (в отличие от поощрения за усилия)²⁴. Этот миф связан с верой педагогов во врожденный характер способностей (так называемая теория заданности интеллекта) [41].

Мифов относительно межличностных отношений выявлено существенно меньше. Однако вера в необходимость любыми способами поддерживать дисциплину в классе отмечается более чем у 50 % учителей. Такое количество может быть связано с размытостью ключевого акцента – необходимостью поддерживать

²¹ Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения. М.: Изд-во МГУ; 2018. 440 с.

²² Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний.

²³ Гальперин П.Я. Разумность действий и предмет науки. В: Гальперин П.Я. (ред.) Психология как объективная наука: избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: Изд-во «МОДЭК»; 1998. С. 318–332. URL: <https://clck.ru/3SxvrB> (дата обращения: 28.07.2025); Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России; 2000.

²⁴ Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Ballantine Books; 2016.

дисциплину «любимыми способами». Тем не менее половина учителей считают обеспечение дисциплины важной педагогической задачей.

Помимо представленности мифов в целом по выборке, были получены данные о том, в какой степени такие мифы распространены у учителей, живущих в разных социально-экономических условиях, учителей с разным стажем и работающих на разной образовательной ступени. Наиболее распространенные мифы (о «понятности» и «интересности» объяснения учителя, об учебных стилях, о необходимости похвалы за способности и поддержке дисциплины любимыми средствами) чаще разделяют педагоги из небольших городов и учителя, работающие в начальной школе. Что касается небольших городов, то это можно объяснить отсутствием доступа у учителей к качественному образованию и последующему повышению квалификации. Вера в мифы среди педагогов начальной школы может быть связана со сложившимся в нашей стране отношением общества к системе педагогического образования: профессия учителя начальных классов считается менее востребованной, чем профессия учителя более старших ступеней.

В целом полученные данные являются скорее отправной точкой для дальнейшего анализа, они показывают важность детального исследования мифов школьных учителей.

Заключение

Среди российских школьных учителей наиболее устойчивыми и распространенными являются мифы, касающиеся сущности процессов учения и обучения. Большинство респондентов убеждены, что хороший учитель – это тот, кто понятно объясняет, интересно рассказывает и учитывает учебные стили учеников. Ложные убеждения относительно способов поддержания учебной мотивации, эффективного оценивания и организации межличностного взаимодействия

встречаются значительно реже. Выявлены различия в распространенности мифов в зависимости от стажа работы, места проживания и категории учащихся: учителя начальных классов и педагоги из небольших городов в целом более подвержены мифам, чем их коллеги из старшей школы и крупных городов.

Данная работа вносит вклад в развитие исследований учительских убеждений, впервые представляя сравнительный анализ распространенности трех разных тематических блоков образовательных мифов (об учении, о мотивации и оценивании, о взаимодействии) на репрезентативной выборке российских учителей. Полученные данные дополняют существующие исследования нейромифов и других педагогических заблуждений фактами о специфике их проявления в российском образовательном контексте, а также выявляют связь распространенности мифов с социокультурными и демографическими факторами.

Результаты исследования будут полезны разработчикам программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации учителей, методистам, а также преподавателям педагогических вузов для целенаправленного проектирования содержания психолого-педагогических модулей с акцентом на развенчивание наиболее устойчивых мифов. Представленные данные также могут быть использованы руководителями образовательных учреждений для организации внутришкольного психологического просвещения педагогов, а также самими учителями – для рефлексии собственных профессиональных убеждений.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости повышения качества педагогического образования и психологического просвещения школьных учителей. Сам факт акцентирования распространенных мифов является, на наш взгляд, первым и наиболее ключевым этапом такого психологического просвещения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ashton P.T. Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: Gill M.G., Fives H. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge; 2015. p. 31–47. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>

2. Wolf S., Brown A. Teacher Beliefs and Student Learning. *Human Development*. 2023;67(1):37–54. <https://doi.org/10.1159/000529450>
3. De Bruyckere P., Kirscher P.A., Hulshif C.D. Chapter 2 – Myths about Learning. In: De Bruyckere P., Kirscher P.A., Hulshif C.D. (eds.) *Urban Myths About Learning and Education*. London: Elsevier; 2015. p. 17–92. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801537-7.00003-2>
4. Lohse-Bossenz H., Kunina-Habenicht O., Kunter M. The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Expert Opinions on What Teachers Should Know about Learning, Development, and Assessment. *European Journal of Psychology of Education*. 2013;28(4):1543–1565. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0181-6>
5. Андропова Н.В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя. *Вестник Мордовского университета*. 2011;(2):166–171. URL: <https://vestnik.mrsu.ru/content/pdf/11-2.pdf> (дата обращения: 28.07.2025).
6. Pajares M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 1992;62(3):307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
7. Buehl M.M., Beck J.S. The Relationship between Teachers' Belief and Teacher Practices. In: Gill M.G., Fives H. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge; 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
8. Niemi H. Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*. 2012;8(2):23–44. URL: <https://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/114> (дата обращения: 28.07.2025).
9. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс. *Российский психологический журнал*. 2005;2(4). <https://doi.org/10.21702/rpj.2005.4.5>
10. Fives H., Buehl M.M. Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: Harris K.R., Graham S., Urdan T. (eds.) *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Washington: American Psychological Association; 2011. p. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
11. Карданова Е.Ю., Пономарева А.А., Осин Е.Н., Сафуанов И.С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии. *Вопросы образования*. 2014;(2):44–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
12. Turner J.C., Christensen A., Meyer D.K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer; 2009. p. 361–371. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
13. Сиднева А.Н., Чумаченко Д.В., Калимуллин А.М., Лобанова А.Д. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2024;14(2):365–384. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.211>
14. Bensley D.A., Lilienfeld S.O. What is a Psychological Misconception? Moving toward an Empirical Answer. *Teaching of Psychology*. 2015;42(4):282–292. <https://doi.org/10.1177/0098628315603059>
15. Menz C., Spinath B., Seifried E. Misconceptions Die Hard: Prevalence and Reduction of Wrong Beliefs in Topics from Educational Psychology among Preservice Teachers. *European Journal of Psychology of Education*. 2021;36:477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
16. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge; 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
17. Hattie J., Clark Sh. *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge; 2018. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
18. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий. *Психолого-педагогические исследования*. 2021;13(4):162–176. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410>
19. Степкина М.В. Принципы доказательного образования в развитии одаренности. *Социальные явления*. 2020;10(2):76–82. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_76-82
20. Сиднева А.Н. Формализм школьных знаний с позиций деятельностного подхода в психологии: перспективы исследований. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2025;48(2):11–31. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-10>
21. Высоцкая Е.В., Янишевская М.А., Лобанова А.Д. К проблеме формализма в овладении школьниками начальными физическими понятиями. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2025;48(4):276–298. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-49>
22. Prawat R. Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*. 1992;100(3):354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>

23. Juvova A., Bakker F. Didactic Principles by Comenius and 21st Century Skills. *e-Pedagogium*. 2015;15(2):7–20. <https://doi.org/10.5507/epd.2015.013>
24. Nuthall G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*. 2004;74(3):273–306. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
25. Duffy T.M., Jonassen D.H. Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy T.M., Jonassen D.H. (eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. London: Routledge; 1992. <https://doi.org/10.4324/9780203461976>
26. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001;32(5):618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
27. Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Sychev O.A. Parental Control and Autonomy Support during Childhood as Predictors of Students' Academic Motivation and Success. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2024;4(3–4):69–84. URL: <https://nicepj.ru/articles/article/28873/> (дата обращения: 28.07.2025).
28. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ. *Вопросы образования*. 2021;(1):213–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>
29. Clapper T.C. Creating the Safe Learning Environment. *PAILAL*. 2010;3(2):1–6. URL: <https://clck.ru/3T-8VeQ> (дата обращения: 28.07.2025).
30. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Симонян М.С. Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы. *Современное дошкольное образование*. 2018;(4):40–49. URL: <https://clck.ru/3Sv7ho> (дата обращения: 28.07.2025).
31. Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В., Веракса А.Н. Методики CLASS и ECERS-R в исследовании качества образовательной среды как предиктора развития регуляции у дошкольников. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022;15(1):24–51. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-24-51>
32. Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л. Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: оценка факторов риска. *Национальный психологический журнал*. 2023;18(4):25–37. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>
33. Белолуцкая А.К., Ле-ван Т.Н., Холодова О.Л. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования. *Современное дошкольное образование*. 2018;(4):4–17. URL: <https://clck.ru/3Sv8hS> (дата обращения: 28.07.2025).
34. Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики. *Национальный психологический журнал*. 2010;(2):100–106. URL: <https://npsyj.ru/articles/article/3699/> (дата обращения: 28.07.2025).
35. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011;82(1):405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
36. Madigan D.J., Kim L.E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2021;105:101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
37. Дубровина И.В. Психологическая служба системы образования как феномен. *Вестник Московского Университета. Сер. 20. Педагогическое образование*. 2024;(4):9–28. URL: <https://msupedj.ru/articles/article/11321/> (дата обращения: 28.07.2025).
38. Alexander P.A. Past as Prologue: Educational Psychology's Legacy and Progeny. *Journal of Educational Psychology*. 2018;110(2):147–162. <https://doi.org/10.1037/edu0000200>
39. Hernández-Torrano D., Ho Y.S. A Bibliometric Analysis of Publications in the Web of Science Category of Educational Psychology in the Last Two Decades. *Psicologia Educativa*. 2021;27(2):101–113. <https://doi.org/10.5093/psed2021a19>
40. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2024;47(4):129–149. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
41. Costa A., Faria L. Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*. 2018;9:829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>

REFERENCES

1. Ashton P.T. Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: Gill M.G., Fives H. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge; 2015. p. 31–47. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
2. Wolf S., Brown A. Teacher Beliefs and Student Learning. *Human Development*. 2023;67(1):37–54. <https://doi.org/10.1159/000529450>
3. De Bruyckere P., Kirscher P.A., Hulshif C.D. Chapter 2 – Myths about Learning. In: De Bruyckere P., Kirscher P.A., Hulshif C.D. (eds.) *Urban Myths About Learning and Education*. London: Elsevier; 2015. p. 17–92. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801537-7.00003-2>
4. Lohse-Bossenz H., Kunina-Habenicht O., Kunter M. The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Expert Opinions on What Teachers Should Know about Learning, Development, and Assessment. *European Journal of Psychology of Education*. 2013;28(4):1543–1565. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0181-6>
5. Andronova N.V. [Psychological Competence as a Component of a Teacher's Professional Competence]. *Mordovia University Bulletin*. 2011;(2):166–171. (In Russ.) Available at: <https://vestnik.mrsu.ru/content/pdf/11-2.pdf> (accessed 28.07.2025).
6. Pajares M.F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 1992;62(3):307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
7. Buehl M.M., Beck J.S. The Relationship between Teachers' Belief and Teacher Practices. In: Gill M.G., Fives H. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge; 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
8. Niemi H. Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*. 2012;8(2):23–44. Available at: <https://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/114> (accessed 28.07.2025).
9. Sherbakova T.N. Psychological Competence of the Teacher as a Professional Resource. *Russian Psychological Journal*. 2005;2(4). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2005.4.5>
10. Fives H., Buehl M.M. Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: Harris K.R., Graham S., Urdan T. (eds.) *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Washington: American Psychological Association; 2011. p. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
11. Kardanova E.Yu., Ponomareva A.A., Osin E.N., Safuanov I.S. A Comparative Study of Mathematics Teachers' Beliefs and Practices in Russia, Estonia, and Latvia. *Educational Studies Moscow*. 2014;(2):44–81. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
12. Turner J.C., Christensen A., Meyer D.K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. In: Saha L.J., Dworkin A.G. (eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer; 2009. p. 361–371. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23
13. Sidneva A.N., Chumachenko D.V., Kalimullin A.M., Lobanova A.D. Psychology and Education in the 21st Century: Analysis of the Russian Teachers' Beliefs Regarding the Use of Modern Psychological Knowledge in Practice. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2024;14(2):365–384. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.211>
14. Bensley D.A., Lilienfeld S.O. What is a Psychological Misconception? Moving toward an Empirical Answer. *Teaching of Psychology*. 2015;42(4):282–292. <https://doi.org/10.1177/0098628315603059>
15. Menz C., Spinath B., Seifried E. Misconceptions Die Hard: Prevalence and Reduction of Wrong Beliefs in Topics from Educational Psychology among Preservice Teachers. *European Journal of Psychology of Education*. 2021;36:477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
16. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge; 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
17. Hattie J., Clark Sh. *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge; 2018. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
18. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions. *Psychological-Educational Studies*. 2021;13(4):162–176. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130410>
19. Stepkina M.V. [Principles of Evidence-Based Education in the Development of Giftedness]. *Social Phenomena*. 2020;10(2):76–82. (In Russ.) https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_76-82
20. Sidneva A.N. Formalism of School Knowledge from the Standpoint of the Activity Approach in Psychology: Research Perspectives. *Lomonosov Psychology Journal*. 2025;48(2):11–31. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-10>

21. Vysotskaya E.V., Yanishevskaya M.A., Lobanova A.D. On the Formalistic Acquisition of Initial Physical Concepts by School Students. *Lomonosov Psychology Journal*. 2025;48(4):276–298. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-49>
22. Prawat R. Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*. 1992;100(3):354–395. <https://doi.org/10.1086/444021>
23. Juvova A., Bakker F. Didactic Principles by Comenius and 21st Century Skills. *e-Pedagogium*. 2015;15(2):7–20. <https://doi.org/10.5507/epd.2015.013>
24. Nuthall G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*. 2004;74(3):273–306. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
25. Duffy T.M., Jonassen D.H. Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy T.M., Jonassen D.H. (eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. London: Routledge; 1992. <https://doi.org/10.4324/9780203461976>
26. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001;32(5):618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
27. Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Sychev O.A. Parental Control and Autonomy Support during Childhood as Predictors of Students' Academic Motivation and Success. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2024;4(3–4):69–84. Available at: <https://nicepj.ru/articles/article/28873/> (accessed 28.07.2025).
28. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N. Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis. *Educational Studies Moscow*. 2021;(1):213–236. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>
29. Clapper T.C. Creating the Safe Learning Environment. *PAILAL*. 2010;3(2):1–6. Available at: <https://clck.ru/3T8VeQ> (accessed 28.07.2025).
30. Almazova O.V., Buhalenkova D.A., Simonyan M.S. Educational Environment Evaluation by Means of CLASS: Theoretical Grounds and Practical Perspectives. *Preschool Education Today*. 2018;(4):40–49. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3Sv7ho> (accessed 28.07.2025).
31. Bukhalenkova D.A., Almazova O.V., Veraksa A.N. The CLASS and ECERS-R Methods in the Study of the Quality of the Educational Environment as a Predictor of the Self-Regulation Development in Preschoolers. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2022;15(1):24–51. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-24-51>
32. Rean A.A., Konovalov I.A., Kuzmin R.G., Linkov A.L. Aggressive Behaviour of Adolescents in Teachers' Mental Representations: Risk Factors Assessment. *National Psychological Journal*. 2023;18(4):25–37. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0403>
33. Belolutskaia A.K., Le Van T.N., Kholodova O.L. Teacher's Interaction with Children at Preschool Age within the Resolution of Ethically Controversial Situations: The Results of Pilot Research. *Preschool Education Today*. 2018;(4):4–17. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://clck.ru/3Sv8hS> (accessed 28.07.2025).
34. Asmolov A.G. Social Effects of Educational Policy. *National Psychological Journal*. 2010;(2):100–106. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://npsyj.ru/articles/article/3699/> (accessed 28.07.2025).
35. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011;82(1):405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
36. Madigan D.J., Kim L.E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2021;105:101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
37. Dubrovina I.V. Psychological Service in the Education System as a Phenomenon. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*. 2024;(4):9–28. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://msupedj.ru/articles/article/11321/> (accessed 28.07.2025).
38. Alexander P.A. Past as Prologue: Educational Psychology's Legacy and Progeny. *Journal of Educational Psychology*. 2018;110(2):147–162. <https://doi.org/10.1037/edu0000200>
39. Hernández-Torrano D., Ho Y.S. A Bibliometric Analysis of Publications in the Web of Science Category of Educational Psychology in the Last Two Decades. *Psicología Educativa*. 2021;27(2):101–113. <https://doi.org/10.5093/psed2021a19>



40. Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Education That Leads to Development of Students as Subjects of Their Own Learning. *Lomonosov Psychology Journal*. 2024;47(4):129–149. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-43>
41. Costa A., Faria L. Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*. 2018;9:829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>

Об авторах:

Сиднева Анастасия Николаевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, **Scopus ID:** 57189853616, **Researcher ID:** E-6205-2012, **SPIN-код:** 3604-2378, asidneva@yandex.ru

Челпанова Светлана Сергеевна, студент магистратуры Института когнитивных исследований Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7, корп. 9), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-9376-7801>, **Researcher ID:** OFN-9018-2025, **SPIN-код:** 3168-1389, chelpanova-ss@mail.ru

Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), профессор Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова (140104, Республика Узбекистан, г. Самарканд, Университетский пр-т, д. 15), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>, **Scopus ID:** 56260775400, **Researcher ID:** N-1528-2013, **SPIN-код:** 1351-3934, kalimullin@yandex.ru

Гоман Сергей Станиславович, директор МАОУ Лицея № 23 (236006, Российская Федерация, г. Калининград, ул. Вагнера, д. 51), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-2945-2484>, maoulic23_director@edu.klgd.ru

Вклад авторов:

А. Н. Сиднева – формулирование целей и задач исследования; лидерство и наставничество в процессе планирования и проведения исследования; написание черновика рукописи; критический анализ черновика рукописи.

С. С. Челпанова – осуществление научно-исследовательского процесса; применение формальных методов для анализа данных исследования; написание черновика рукописи.

А. М. Калимуллин – осуществление научно-исследовательского процесса.

С. С. Гоман – осуществление научно-исследовательского процесса.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 07.09.2025; одобрена после рецензирования 18.11.2025; принята к публикации 25.11.2025.

About the authors:

Anastasia N. Sidneva, Cand.Sci. (Psychol.), Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>, **Scopus ID:** 57189853616, **Researcher ID:** E-6205-2012, **SPIN-code:** 3604-2378, asidneva@yandex.ru

Svetlana S. Chelpanova, Master Student of the Institute for Cognitive Studies, Saint Petersburg State University (7, blg. 9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-9376-7801>, **Researcher ID:** OFN-9018-2025, **SPIN-code:** 3168-1389, chelpanova-ss@mail.ru

Aydar M. Kalimullin, Dr.Sci. (History), Professor, Director of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University (18 Kremlevskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), Professor, Samarkand State University named after Sharof Rashidov (15 Universitetskii

Prospekt, Samarkand 140104, Republic of Uzbekistan), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>,
Scopus ID: 56260775400, **Researcher ID:** N-1528-2013, **SPIN-code:** 1351-3934, kalimullin@yandex.ru
Sergei S. Goman, Director, Lyceum No. 23 (51 Wagner St., Kaliningrad, 236006, Russian Federation),
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2945-2484>, maoulic23_director@edu.klgd.ru

Authors' contribution:

A. N. Sidneva – formulation of research goals and aims; oversight and leadership responsibility for the research activity planning and execution; specifically writing the initial draft; specifically critical review.

S. S. Chelypanova – conducting a research and investigation process; application of formal techniques to analyse study data; specifically writing the initial draft.

A. M. Kalimullin – conducting a research and investigation process.

S. S. Goman – conducting a research and investigation process.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 07.09.2025; revised 18.11.2025; accepted 25.11.2025.