Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2 (311). С. 104–112.
Izvestia Voronezh State Pedagogical University. 2026. (2), 104–112.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ

Григорий Петрович Вешняков[1]

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского[1]
Брянск, Россия

[1]*Аспирант кафедры педагогики,*
ORCID ID: 0009-0008-3599-1568, e-mail: c3233@mail.ru

Аннотация. В статье представлен генез понятия «профессиональная самостоятельность педагога». Дан сравнительный анализ российского и зарубежного опыта подготовки самостоятельного педагога. На основе исторической ретроспективы прослежена эволюция понятия «профессиональная самостоятельность учителя» (от модели «технической рациональности» к парадигме «учитель-исследователь»). Проанализированы методологические подходы к формированию педагогической автономии в образовательных системах Финляндии, Германии, Франции, Японии, Сингапура, США, Великобритании. Раскрыта специфика российской традиции: теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, компетентностного подхода И.А. Зимней, концепции профессионализма В.А. Сластёнина, аутокомпетентности в концепции Э.Ф. Зеера. Показаны генеалогия понятия «самостоятельный педагог» и его соотношение с категорией «исследовательская позиция педагога». Систематизированы ведущие методики развития самостоятельности: рефлексивная практика (авторы – Д. Шон, Ф. Кортхаген); «исследование действием» (Л. Стенхаус); Lesson Study (японская модель); проблемное обучение, профессиональные обучающиеся сообщества. Представлены данные проекта TALIS 2024 г., о корреляции педагогической автономии с удовлетворённостью работой и самоэффективностью учителей. Обоснована перспективная модель интеграции мирового опыта и отечественной традиции в подготовке педагога, способного к самостоятельным профессиональным решениям.

Ключевые слова: профессиональная самостоятельность педагога, педагогическая автономия, компаративный анализ, контекстное обучение, рефлексивная практика, учитель-исследователь, Lesson Study, компетентностный подход, педагогическое образование, международный опыт подготовки учителей, исследовательская позиция педагога.

Для цитирования: *Вешняков Г.П.* Профессиональная самостоятельность учителя: генезис понятия // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2. С. 104–112. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

Введение

Профессиональная автономия учителя становится ключевым фактором качества образования в XXI в. В проекте TALIS зафиксирована прямая корреляция: педагоги с высоким уровнем профессиональной самостоятельности демонстрируют большую удовлетворённость работой, самоэффективность и устойчивость к профессиональному «выгоранию» [33, с. 45]. В рамках разных систем образования феномен «самостоятельность педагога» и подходы к её формированию существенно различаются: для финской модели характерно абсолютное доверие; французская ставит на первое место централизованный контроль, японская – коллективное совершенствование; в американской акцент сделан на индивидуальной компетентности.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью научного осмысления мирового опыта в условиях модернизации российского педагогического образования. В профессиональном стандарте «Педагог» (2013 г.) закреплена установка на формирование учителя, способного к самостоятельному принятию решений в условиях неопределённости [12]. Однако для системной реализации данной установки необходимо обратиться к международной практике, теоретическому обоснованию механизмов создания педагогической автономии.

Цели исследования – компаративный анализ российского и зарубежного опыта подготовки

© Вешняков Г.П., 2026

самостоятельного педагога, выявление ведущих методик развития профессиональной автономии, обоснование перспективной интегративной модели.

Методологическую базу составляют подходы: системный (авторы – И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин); компаративистский в педагогике (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова); деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); контекстный (А.А. Вербицкий). Использованы также методы теоретического анализа, сравнительно-педагогического исследования, систематизации и обобщения.

Основанием для межстранового сравнения послужила модель «куба» М. Брэя и Н. Томаса, предусматривающая анализ трёх осей: географических уровней, демографических групп, аспектов образования [14]. В качестве параметров сравнения выступили степень педагогической автономии, тип и продолжительность подготовки, наличие исследовательского компонента, баланс теории и практики и институциональная база педагогического образования. Данный набор критериев позволяет сопоставлять различные национальные модели.

Историко-педагогическая ретроспектива: эволюция концепции педагогической самостоятельности

На протяжении XX–XXI вв. произошло несколько парадигмальных сдвигов в понимании категории «учитель». Джон Дьюи в работе How We Think (1910) определил рефлексивное мышление как «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают» [18, с. 6], т. е. был обозначен отход от модели «технической рациональности», в рамках которой учитель выступал транслятором «внешних знаний».

Категория «профессиональная самостоятельность педагога» в отечественной педагогике сформировалась на базе дидактической категории «познавательная самостоятельность», разработанной Н.А. Половниковой. Она определила её как готовность к овладению знаниями и стремление своими силами усвоить их. Ученый выделил три уровня развития способностей: отражательно-репродуктивный, продуктивный и творческий [11]. П.И. Пидкасистый трактовал самостоятельную работу не как форму организации занятий, а как средство вовлечения в независимую познавательную деятельность, т. е. способ логической и психологической организации последней [10, с. 45]. Т.И. Шамова считала, что познавательная самостоятельность – это черта личности, проявляющаяся в желании самому овладевать знаниями и механизмами деятельности; она выделила мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, волевой и оценочный компоненты данной самостоятельности [13, с. 42]. Эти работы заложили фундамент для создания понятийного аппарата, впоследствии перенесённого на профессиональную деятельность педагога.

В англоязычной литературе понятие Teacher Autonomy систематически изучается с 1970-х гг. У. Чартерс разработал инструментарий для «измерения» рабочей автономии учителей. Д. Литтл определил автономию учителя как способность к независимому обучению, проявляющуюся в персональной ответственности, непрерывной рефлексии и когнитивном контроле педагогических процессов [28]. Р. Смит предложил детальную классификацию параметров указанной автономии: он выделил шесть измерений автономии учителя (самоуправляемое преподавание, способность к самостоятельному профессиональному действию, свобода от внешнего контроля, самоуправляемое обучение, способность к самостоятельному профессиональному развитию и свобода в области профессионального роста). Таким образом, к началу XXI в. автономия учителя перестала восприниматься только как свобода от внешнего контроля и стала трактоваться как внутренняя профессиональная способность (Capacity), объединяющая рефлексивность, ответственность и готовность к независимому развитию). Отметим, что этот перелом стал возможен благодаря Лоуренсу Стенхаусу, который в ходе Humanities Curriculum Project (1967–1972) ввёл метафору «учитель как исследователь».

Л. Стенхаус утверждал: учителя должны быть «расширенными профессионалами, которые систематически подвергают сомнению собственное преподавание, обладают приверженностью и навыками для его изучения» [36, с. 143]. Дональд Шон в труде The Reflective Practitioner (1983) развил эту идею в рамках концепции «рефлексии-в-действии»: «Когда кто-то рефлексирует в действии, он становится исследователем в контексте практики» [35, с. 68]. Параллельно Паулу Фрейре в «Педагогике угнетённых» (1970) обосновал эмансипаторный потенциал педагогической автономии: истинная автономность – это не индивидуальный опыт, а коллективное действие, связывающее социальное осознание с расширением возможностей [20, с. 85]. Лев Выготский через концепцию зоны «ближайшего развития» показал механизм движения от совместной деятельности к самостоятельности: то, что обучающийся делает сегодня под чьим-либо руководством, с помощью кого-то, завтра он сможет сделать самостоятельно [3, с. 86].

Таким образом, к началу XXI в. сформировалась парадигма «учителя-исследователя», предполагающая, что педагог не только транслирует полученные извне сведения, но и генерирует профессиональное знание. Указанная парадигма по-разному реализовывается в национальных образовательных системах.

Советская педагогическая традиция трактовала самостоятельность педагога преимущественно как умение работать без постоянного внешнего контроля в рамках заданных идеологических установок. В.А. Сухомлинский критиковал «казарменное однообразие» советской школы, сковывающее творческую инициативу. Движение педагогов-новаторов в 1980-х гг. (таких как Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов) провозгласило принцип «мы не с предметом идём к ученикам, а с учениками – к предмету», что означало: появилось новое понимание педагогической свободы [9, с. 23].

Современные российские трактовки названной выше свободы формировались под влиянием нескольких ключевых концепций. А.А. Вербицкий

разработал теорию контекстного обучения: оно представляет собой «обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой профессиональной деятельности» [2, с. 31]. Три базовые формы – учебная академическая, квазипрофессиональная (деловые игры), учебно-профессиональная (практики) – обеспечивают постепенное погружение будущего педагога в профессиональный контекст, при котором степень самостоятельности постепенно увеличивается.

И.А. Зимняя определила компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования …, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [6, с. 35]. Её статья «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» (2003) стала манифестом сторонников компетентностного подхода в России, ставящего акцент на деятельностной природе профессиональных качеств.

В.А. Сластёнин рассматривал профессиональную компетентность как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», включающее аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения [13, с. 42].

А.К. Маркова выделила три стороны труда учителя – педагогическую деятельность («технологию»), педагогическое общение («климат»), личность («ценности»). При этом она подчеркнула: «Учитель может выбрать то, что соответствует его личной концепции профессионализма, построить свою индивидуальную программу профессионального саморазвития» [7, с. 7].

Э.Ф. Зеер ввел понятие аутокомпетентности – адекватного представления о своих характеристиках и владения технологиями саморазвития. Его концепция профессионального становления включает шесть стадий (от оптации до наставничества), причем от стадии к стадии самостоятельность возрастает [5, с. 56].

Финская модель наиболее радикально реализует идею педагогической автономии. Паси Сальберг, автор концепции GERM (сокращение от Global Education Reform Movement – «движение за глобальную реформу образования»), описывает четыре измерения профессионализма финских учителей: проектирование учебных программ (т. е. педагоги играют главную роль в планировании и разработке своих учебных программ); педагогическую свободу (выбор оптимальных методов); ответственность за оценивание; профессиональное сообщество (активное участие в объединениях) [34, с. 74].

Уникальность финской системы состоит в отсутствии стандартизированного тестирования (имеется только выпускной экзамен – Matriculation Examination), школьных инспекторов; доверии, заменившего подотчётность. Тезис П. Сальберга «Ответственность и доверие прежде подотчётности» ярко иллюстрирует противостояние такому глобальному тренду, как усиление внешнего контроля [34, с. 89]. Фундамент описанной автономии – исследовательское педагогическое образование. Х. Ниеми и Р. Якку-Сихвонен поясняют: «Цель исследовательского педагогического образования – привить способность принимать образовательные решения на основе рациональной аргументации в дополнение к повседневному или интуитивному мышлению» [31, с. 43]. Все учителя (кроме дошкольных) получают степень магистра и пишут магистерскую диссертацию; конкурс на педагогические программы составляет 5–15 процентов (сложнее, чем на медицину или право). Исследования показывают: 90 процентов финских учителей удовлетворены работой, а профессия является социально престижной, сопоставимой по популярности с профессией врача.

Германская система строится на традиции «дидактик» (Didaktik), принципиально отличной от англосаксонской парадигмы Curriculum. Согласно С. Хопманну, «дидактик» стала главным инструментом создания пространства для локального преподавания, так как предоставляет интерпретативные инструменты для работы с государственными директивами на местной основе [23, с. 117]. Учитель в рамках «дидактик» выступает интерпретатором Lehrplan (учебного плана), а не исполнителем предписанной программы. Двухфазная подготовка включает университетское обучение (7–10 семестров) и референдариат (12–24 месяца практической стажировки). Общая продолжительность подготовки педагога к активной деятельности составляет в Германии около 7 лет, т. е. она одна из самых продолжительных в мире. Педагогическая свобода законодательно закреплена в большинстве федеративных земель. В рамках концепции Bildung (образования как самокультивирования), восходящей к теории Вильгельма фон Гумбольдта, образование предстает как процесс, в котором «понятие человечества принимает великую и достойную форму в каждом индивиде» [24, с. 235].

Французская модель является одной из самых централизованных в мире. Согласно докладу OECD (2020), «государство определяет педагогические директивы и учебные программы, осуществляет набор, подготовку и управление педагогическим персоналом государственных школ» [32, с. 7]. В системе конкурсов (concours) происходит отбор учителей на основе предметных знаний; успешные кандидаты становятся государственными служащими, подлежащим национальному распределению. При этом автономия учителя ограничена: учебная программа допускает свободу лишь в рамках национальной структуры.

Японская модель Lesson Study (授業研究, Jugyou Kenkyuu), зародившаяся еще в 1890-х гг., представляет уникальную форму коллективной профессиональной автономии. Дж. Стиглер и Дж. Хиберт в книге The Teaching Gap (1999) описывают цикл: определение проблемы планирование проведение исследовательского урока обсуждение пересмотр повторное проведение распространение результатов [37, с. 110]. Критически важно: медианное время планирования одного исследовательского урока в

Японии составляет более 5 недель. Профессор Й. Симидзу отмечает: «С японской точки зрения, Lesson Study – часть работы учителя». К. Фудзии подчёркивает: «Для японских педагогов Lesson Study как воздух, ощущаемый везде, поскольку она внедрена в повседневную школьную деятельность» [21, с. 423]. Данные TALIS показывают: японские учителя имеют относительно низкую индивидуальную автономию при принятии решений, касающихся программы, но больше возможностей для сотрудничества (в этом состоит отличие японской модели от западных систем).

Сингапурская модель реализует принцип Tight-loose, предполагающий жёсткие централизованные рамки при прогрессирующей дерегуляции школ. Единственный провайдер педагогического образования – Национальный институт образования (NIE) при Наньянском технологическом университете – обеспечивает триединое партнёрство между Министерством образования Сингапура (политика), университетом (академическая строгость), NIE (подготовка и исследования). Учителям предоставляется 100 часов субсидированного профессионального развития ежегодно [22, с. 12].

В Китае был принят в 2018 г. документ «Мнения о всестороннем углублении реформы развития педагогических кадров в новую эпоху» – первый акт такого высокого уровня со времени основания КНР. Согласно ему, до 2035 году в стране должны появится «высококвалифицированные, профессиональные и инновационные учителя». При этом исследователи отмечают «недостаток автономии учителей в системе управления эффективностью» и влияние экзаменационного давления [27, с. 156].

Для американской модели характерно противоречие между традиционной делегированной автономией и усиливающейся стандартизацией. Линда Дарлинг-Хаммонд (Стэнфордский университет) подчёркивает: «Хорошая программа подготовки учителей прежде всего согласована, то есть она содержит представление о том, что такое хорошее преподавание, и затем организует всю свою курсовую работу, весь клинический опыт вокруг этого видения» [17, с. 2]. Исследования показывают: учителя из интенсивных пятилетних программ остаются в профессии в 90 процентах случаев, тогда как из альтернативных маршрутов – лишь 30 процентов в течение трёх лет.

В Великобритании наблюдается усиление контроля в сфере образования. Д. Майер и М. Миллс констатируют: Teachers' Standards, «возможно, привели к культуре подотчётности с акцентом на профессиональное соответствие, что вызывает сокращение автономии учителей» [30, с. 347]. В Австралии используются Australian Professional Standards for Teachers (ALACT), организованные по четырём карьерным стадиям. Канада отличается выраженной провинциальной вариативностью; так, в Онтарио в 2015 г. перешли на четырёхлетние программы педагогического образования [39, с. 89].

Анализ мировой практики выявил несколько ключевых методик формирования педагогической автономии. Рефлексивная практика, по Шону, включает «рефлексию-в-действии» (реагирование на неожиданности в процессе) и «рефлексию-над-действием» (ретроспективный анализ). Дж. Лохран расширил эту модель, включив в нее три временных измерения, а именно антиципаторную, синхронную, ретроспективную рефлексию [29, с. 33].

Модель ALACT Фреда Кортхагена (Утрехтский университет) представляет собой пятиэтапный цикл: Action (действие) Looking back on the Action (ретроспектива) Awareness of Essential Aspects (осознание существенного) Creating Alternative Methods (создание альтернатив) Trial (апробация). Согласно национальным (нидерландским) исследованиям, 71 процент выпускников, придерживающихся реалистичного подхода, оценил профессиональную подготовку как «хорошую или очень хорошую» против 41 процента в среднем по стране [26, с. 12].

Action Research («исследование действием»), восходящее к Курту Левину (1946), предполагает спиральный цикл: планирование действие наблюдение рефлексия. Стенхаус настаивал: «Разрыв между устремлением и преподаванием реален и фрустрирует. Он может быть преодолён только через принятие исследовательского и развивающего подхода к собственному преподаванию» [36, с. 144]. Microteaching (микропреподавание), изобретённое в Стэндфордском университете (1963), – это «безопасная практика расширенного кластера педагогических навыков». Цикл «преподавание критика повторное преподавание», предполагающий запись видео, развивает способность к самоанализу.

Проблемное обучение (PBL) в педагогическом образовании использует аутентичные, структурированные плохо проблемы, требующие дальнейшего изучения. Исследования демонстрируют: PBL помогает будущим учителям «перейти от фокуса на том, КАК преподавать концепцию определённым образом, к целостному пониманию, ПОЧЕМУ они преподают концепцию определённым образом» [25, с. 5].

Professional Learning Communities (PLC; профессиональные обучающиеся сообщества) – это «непрерывный процесс, в котором педагоги работают совместно в повторяющихся циклах коллективного исследования и исследования действием» [19, с. 23]. PLCs должны фокусироваться на профессионализме и использовать профессиональную этику как главную форму подотчётности в противовес организационно-менеджерскому контролю.

Согласно данным проекта TALIS, наблюдается системное сокращение количества учителей, участвующих в принятии решений: в 2024 г. по сравнению с 2024 г. вовлеченность в определение политики оценивания снизилась на 3 процентных пункта в среднем по OECD [33, с. 52]. При этом связь автономии с профессиональным благополучием остаётся устойчивой: учителя с высокой автономией чаще демонстрируют уверенность в управлении классом и удовлетворённость работой.

Глобальный дефицит учителей, по сведениям UNESCO, составит к 2030 году 44 млн специалиста: 12,9 млн для начальной и 31,1 млн для средней

школы. Субсахарская Африка нуждается в 15 млн новых учителей [38, с. 8]. Парадокс состоит в том, что страны с высокой автономией учителей (Финляндия, Сингапур) не испытывают критического дефицита кадров: профессия сохраняет привлекательность благодаря социальному престижу и условиям работы.

OECD резюмирует: «Успешные образовательные системы XXI в. сделают всё необходимое для развития у учителей чувства собственности над профессиональной практикой» [33, с. 67]. Иными словами, трансформируется не только содержание подготовки, но и системная культура доверия педагогу как профессионалу.

Понятие «самостоятельный педагог» (в международном дискурсе Teacher Autonomy) делает акцент на способности учителя к независимому принятию профессиональных решений, контролю собственной практики и саморазвития, термин «исследовательская позиция педагога» (Inquiry Assistance) – на устойчивой установке на систематическое исследование собственной деятельности как источника профессионального знания.

Ввели концепцию Inquiry Assistance М. Кокран-Смит и С. Литл, противопоставившие её Inquiry as Project. Исследовательская позиция – это не временный проект, а устойчивая профессиональная установка, предполагающая, что педагоги индивидуально и коллективно генерируют локальное знание, переосмысляют и теоретизируют практику [16, с. 289]. В отечественной традиции эта категория разрабатывалась В.И. Загвязинским, который одним из первых выделил исследовательскую деятельность как самостоятельный компонент педагогической деятельности (он настаивал на том, что каждый учитель должен быть исследователем) [4]. Н.М. Борытко рефлексивность и интерактивность назвал ключевыми компонентами становления позиции педагога, в том числе исследовательской [1, с. 78]. А.С. Обухов трактовал указанную позицию как значимое личностное основание, благодаря которому человек ощущает потребность искать и находить информацию [8, с. 61].

Эмпирический «мост» между двумя категориями выстроила К. Касл, продемонстрировавшая, что педагогическое исследование является механизмом обретения профессиональной автономии: новая позиция «учителя как педагогического исследователя» возникает на пересечении педагогики, исследования учителя и независимости в преподавании [15, с. 1098]. Л. Стенхаус теоретически обосновал эту связь ранее. Он утверждал, что учитель, играющий роль исследователя, реализует свою профессиональную автономию, когда разрабатывает учебную программу [36, с. 144]. Д. Шон показал, что рефлексирующий практик, т. е. подвергающий сомнению определение своей задачи, непосредственно реализует профессиональную автономию [35, с. 337].

Таким образом, исследовательская позиция и профессиональная самостоятельность педагога – взаимообусловленные характеристики: указанная позиция выступает одновременно и механизмом обретения автономии (через генерирование собственного профессионального знания), и формой её реализации (независимый педагог проявляет свою самостоятельность именно через особое (исследовательское) отношение к практике). В российской педагогике эту связь отражалась в последовательной смене трех понятий: «познавательная самостоятельность» (из работ Н.А. Половниковой, П.И. Пидкасистого, Т.И. Шамовой) – «субъектность педагога» (см. труды В.А. Сластёнина, А.К. Марковой) – «исследовательская позиция» (у И.В. Загвязинского, Н.М. Борытко, А.С. Обухова). В международном контексте аналогом выступает эволюция от Teacher Autonomy as Freedom (Чартерс) через Teacher Autonomy as Capacity (Д. Литтл) к Inquiry Assistance (М. Кокран-Смит, С. Литл).

Выводы

Сравнительный анализ выявил несколько фундаментальных закономерностей формирования профессиональной самостоятельности педагога в мировой практике. Во-первых, высокая педагогическая автономия неразрывно связана со строгим отбором и продолжительной подготовкой: финская модель доверия возможна только при конкурсе 5–15 процентов и обязательном получении магистерской степени (страны, для которых характерна высокая автономия учителей, инвестируют в качество входа в профессию). Во-вторых, автономия может быть как индивидуальной (Финляндия, Германия), так и коллективной (Япония), причем результаты, демонстрируемые образовательными системами, сопоставимы. Японская модель Lesson Study хорошо показывает: профессиональная самостоятельность не тождественна изолированности (совместное исследование урока представляет собой своеобразную экспертизу на базе сотрудничества). В-третьих, применение методик рефлексивной практики (Шон, Кортхаген), Action Research (Стенхаус) и Lesson Study формируют учителя-исследователя, способного не только транслировать полученные извне сведения, но и генерировать профессиональное знание. Ключевой механизм здесь периодическая рефлексия над собственной деятельностью. В-четвёртых, российские ученые, занимающиеся проблемами педагогики, имеют значительный теоретический потенциал. Здесь упомянем контекстное обучение А.А. Вербицкого, компетентностный подход И.А. Зимней, концепцию субъектности. Однако для системной реализации этих идей необходима трансформация культуры подготовки (вместо трансляции знаний должно происходить формирование исследовательской позиции).

Перспективная модель подготовки самостоятельного педагога должна интегрировать исследовательскую ориентацию образовательного процесса, рефлексивные эффективные практики, индивидуальную и коллективную автономию, доверие как системный принцип и строгий входной отбор. Профессиональное развитие нужно сделать непрерывным. Освоение теории и практики должно осуществляться через контекстное обучение.

Для продолжения исследования рассмотренной темы необходимы экспериментальная апробация

интегративной модели в условиях российского педагогического образования, разработка диагностического инструментария для оценки уровня профессиональной самостоятельности, изучение механизмов адаптации зарубежных методик к отечественному контексту.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М. : Знание, 1980. 96 с.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие. М. : Академия, 2009. 240 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

8. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М. : Прометей, 2006. 224 с.

9. Педагогика наших дней / сост. В.П. Бедерханова. Краснодар : Кн. изд-во, 1989. 416 с.

10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.

11. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников : учеб. пособие. Казань : КГПИ, 1975. 100 с.

12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н.

13. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебник. М. :Академия, 2014. 608с.

14. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods. 2nd ed. Cham : Springer, 2014. 453 p.

15. Castle K. Autonomy through Pedagogical Research // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22, № 8. P. 1094–1103.

16. Cochran-Smith M., Lytle S.L. Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. New York : Teachers College Press, 2009. 401 p.

17. Darling-Hammond L. Teacher Education and the American Future // Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61, № 1–2. P. 35–47.

18. Dewey J. How We Think. Boston : D. C. Heath & Co., 1910. 224 p.

19. DuFour R., Eaker R. Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington : Solution Tree, 1998. 338 p.

20. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 1970. 186 p.

21. Fujii T. Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed // Mathematics Teacher Education and Development. 2014. Vol. 16, № 1. P. 65–83.

22. Gopinathan S., Deng Z. Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore // Planning and Changing. 2006. Vol. 37. P. 93–110.

23. Hopmann S. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik // European Educational Research Journal. 2007. Vol. 6, № 2. P. 109–124.

24. Humboldt W. von. Theory of Bildung // Teaching as a Reflective Practice / ed. I. Westbury. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2000. P. 231–243.

25. Jonassen D., Hung W. All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2008. Vol. 2, № 2. P. 6–28.

26. Korthagen F., Loughran J., Russell T. Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.

27. Li J., Xue E. Teacher Education and Teaching in China. London : Routledge, 2020. 248 p.

28. Little D. Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy // System. 1995. Vol. 23, № 2. P. 175–181.

29. Loughran J.J. Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching // Journal of Teacher Education. 2002. Vol. 53, № 1. P. 33–43.

30. Mayer D., Mills M. Professionalism and Teacher Education in Australia and England // European Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 44, № 1. P. 45–61.

31. Niemi H., Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education in Finland // Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. Umee : University of Umee, 2006. P. 31–50.

32. OECD. Education Policy Outlook: France. Paris : OECD Publishing, 2020. 28 p.

33. OECD. Results from TALIS 2024: Teacher Leadership and Autonomy. Paris : OECD Publishing, 2024. 156 p.

34. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York : Teachers College Press, 2015. 280 p.

35. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.

36. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development. London : Heinemann, 1975. 248 p.

37. Stigler J., Hiebert J. The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York : Free Press, 1999. 240 p.

38. UNESCO. Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. Paris : UNESCO, 2024. 108 p.

39. Van Nuland S. Teacher Education in Canada // Journal of Education for Teaching. 2011. Vol. 37, № 4. P. 409–421.

References

1. Borytko, N.M. (2001) *Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniia* [Teacher in Spaces of Modern Education]. Volgograd, Peremena. (In Russian)

2. Verbitskii, A.A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher Education: Contextual Approach]. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)

3. Vygotskii, L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint. (In Russian)

4. Zagviazinskii, V.I. (1980) *Uchitel' kak issledovatel'* [Teacher as Researcher]. Moscow, Znanie. (In Russian)

5. Zeer, E.F. (2009) *Psikhologiia professional'nogo razvitiia* [Psychology of Professional Development]. Moscow, Akademiia. (In Russian)

6. Zimniaia, I.A. (2003) Key Competencies – A New Paradigm of Educational Outcomes. *Vysshee obrazovanie segodnia*. (5), 34–42. (In Russian)

7. Markova, A.K. (1993) *Psikhologiia truda uchitelia* [Psychology of Teacher's Work]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

8. Obukhov, A.S. (2006) *Razvitie issledovatel'skoi deiatel'nosti uchashchikhsia* [Development of Research Activity of Students]. Moscow, Prometei. (In Russian)

9. Bederkhanova, V.P. (ed.) (1989) *Pedagogika nashikh dnei* [Pedagogy of Our Days]. Krasnodar, Kn. izd-vo. (In Russian)

10. Pidkasistyi, P.I. (1980) *Samostoiatel'naia poznavatel'naia deiatel'nost' shkol'nikov v obuchenii* [Independent Cognitive Activity of Schoolchildren in Learning]. Moscow, Pedagogika. (In Russian)

11. Polovnikova, N.A. (1975) *Sistema vospitaniia poznavatel'nykh sil shkol'nikov* [System of Fostering Cognitive Powers of Schoolchildren]. Kazan, KGPI. (In Russian)

12. Professional Standard «Teacher» (2013): Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 No. 544n. (In Russian)

13. Slastenin, V.A., Isaev, I.F. & Shiianov, E.N. (2014) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiia. (In Russian)

14. Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. 2nd ed. Cham, Springer. (In English)

15. Castle, K. (2006) Autonomy through Pedagogical Research. *Teaching and Teacher Education*. 22 (8), 1094–1103. (In English)

16. Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2009) *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York, Teachers College Press. (In English)

17. Darling-Hammond, L. (2010) Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*. 61 (1–2), 35–47. (In English)

18. Dewey, J. (1910) *How We Think*. Boston, D. C. Heath & Co. (In English)

19. Du Four, R., Eaker, R. (1998) *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, Solution Tree. (In English)

20. Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.

21. Fujii, T. (2014) Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*. 16 (1), 65–83. (In English)

22. Gopinathan, S., Deng, Z. (2006) Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*. 37, 93–110. (In English)

23. Hopmann, S. (2007) Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*. 6 (2), 109–124. (In English)

24. Humboldt, W. von (2000) Theory of Bildung. In: Westbury, I. (ed.) *Teaching as a Reflective Practice. Mahwah, Lawrence Erlbaum*, pp. 231–243. (In English)

25. Jonassen, D., Hung, W. (2008) All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2 (2), 6–28. (In English)

26. Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006) Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*. 22, 1020–1041. (In English)

27. Li, J., Xue, E. (2020) *Teacher Education and Teaching in China*. London, Routledge. (In English)

28. Little, D. (1995) Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*. 23 (2), 175–181. (In English)

29. Loughran, J.J. (2002) Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (1), 33–43. (In English)

30. Mayer, D., Mills, M. (2021) Professionalism and Teacher Education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*. 44 (1), 45–61. (In English)

31. Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006) *Research-based Teacher Education in Finland. In: Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umee, University of Umee, pp. 31–50. (In English)

32. OECD (2020) *Education Policy Outlook: France*. Paris, OECD Publishing. (In English)

33. OECD (2024) *Results from TALIS 2024: Teacher Leadership and Autonomy*. Paris, OECD Publishing. (In English)

34. Sahlberg, P. (2015) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press. (In English)

35. Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books. (In English)

36. Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann. (In English)

37. Stigler, J., Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York, Free Press. (In English)

38. UNESCO (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession.* Paris, UNESCO. (In English)

39. Van Nuland, S. (2011) Teacher Education in Canada. *Journal of Education for Teaching*. 37 (4), 409–421. (In English)

Поступила в редакцию 30.04.2026
Подписана в печать 30.06.2026

Original article
UDC 378.147
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

TEACHER'S PROFESSIONAL AUTONOMY: GENESIS OF THE CONCEPT

Grigoriy P. Veshnyakov [1]

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky[1]
Bryansk, Russia

[1]*Postgraduate student of the Department of Pedagogy,*
ORCID ID: 0009-0008-3599-1568, e-mail: c3233@mail.ru

Abstract. The article presents the genesis of the concept of "teacher's professional autonomy" and provides a comparative analysis of Russian and foreign experience in training independent teachers. Based on a historical and pedagogical retrospective, the evolution of the concept of "professional teacher autonomy" is traced from the model of "technical rationality" to the paradigm of "teacher as researcher". Methodological approaches to the formation of pedagogical autonomy in the educational systems of Finland, Germany, France, Japan, Singapore, USA, and the UK are analyzed. The specifics of the Russian tradition are revealed: the theory of contextual learning by A. A. Verbitsky, the competence-based approach by I. A. Zimnyaya, the concept of professionalism by V. A. Slastenin, and auto-competence in E. F. Zeer's concept. The genealogy of the concept of "independent teacher" and its relationship with the category of "inquiry stance" are revealed. The leading methods for developing autonomy are systematized: reflective practice (D. Schцn, F. Korthagen), action research (L. Stenhouse), Lesson Study (Japanese model), problem-based learning, and professional learning communities. Data from the international Teaching and Learning International Survey 2024 study on the correlation of pedagogical autonomy with job satisfaction and teacher self-efficacy are presented. A promising model for integrating world experience and domestic tradition in training teachers capable of independent professional decisions is substantiated.

Key words: teacher's professional autonomy, pedagogical autonomy, comparative analysis, contextual learning, reflective practice, teacher as researcher, Lesson Study, competence-based approach, teacher education, international experience in teacher training, inquiry as stance.

Cite as: Veshnyakov, G.P. (2026) Teacher's professional autonomy: genesis of the concept. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University.* (2), 104–112. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

Received 30.04.2026
Accepted 30.06.2026