

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

*И. В. Плаксина*

## ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОСТИ И СУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Статья раскрывает результаты исследования педагогической субъектности и типов экопсихологических взаимодействий в системе «учитель – ученик», организованного на выборке педагогов городских и сельских школ с разным стажем работы (N = 55). Полученная восходящая динамика развития стадий субъектности соответствует теоретическим представлениям экопсихологического подхода о том, что педагогическая субъектность реализуется на «высоких» стадиях, однако в качестве доминирующих параметров в структуре качеств выделены характеристики «низких» стадий. Развитие субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействий в системе «учитель-ученик» в соответствии с увеличением стажа работы противоречит росту выраженности контролирующего стиля (традиционные субъект-объектные взаимодействия).

*Ключевые слова:* экопсихологический подход, субъект педагогической деятельности, субъектность, стили взаимодействия, субъект-порождающие взаимодействия, субъект-совместные взаимодействия.

### Введение

Современный этап развития всей мировой социальной системы характеризуется глобальными изменениями в области культуры, политики, экономики, технологий и общественной жизни. В глобальном докладе Юнеско под названием «Новый социальный договор в интересах образования», опубликованном в ноябре 2021 года, отмечено, что образование играет основополагающую роль в преобразовании человеческого сообщества, оно связывает людей, открывает новые возможности для развития и диалога, обеспечивает доступность коллективного ресурса

знаний, которые накапливались, сохранялись и преобразовывались человечеством. Ключевая роль в трансформации образования принадлежит педагогам, чья деятельность должна консолидироваться вокруг сотрудничества, поддержки, коллаборации. Соответственно образование должно рассматриваться как пространство человеческих отношений, в котором опыт личного общения имеет особую ценность.

В основе обновленных ФГОС лежат представления об уникальной личности и индивидуальных возможностях каждого ученика, о профессиональных качествах педагогов и руководителей

образовательных организаций, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся. Научно-методологической основой реализации Федеральных государственных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход, интегрирующий идеи Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, М. Н. Скаткина, Л. В. Занкова, И. С. Якиманской о решающей роли взаимодействия педагога и учащихся в становлении их субъектных качеств.

По мнению В. К. Рябцева и В. И. Слободчикова основу условий, обеспечивающих полноценное формирование и становление субъектности учащегося, составляют формы и способы реализации базовых педагогических позиций взрослых, в основе которых лежит «новый педагогический профессионализм»: владение возрастными-нормативными моделями развития детей и навыками проектирования условий и технологий реализации этих моделей [12, с. 115].

Несомненно, что в методологическом плане анализ становления субъектности ребенка с учетом средовых воздействий/взаимодействий опирается на идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития, в которой осуществляется акт взаимодействия взрослого и ребенка. Б. Д. Эльконин выделяет единицей развития «Посредническое Действие» как совокупное действие взрослого и ребенка, в котором взрослый инициирует построение ребенком опор и образа своей активности, т. е. инициирует ее опосредование, придавая активности форму совместного действия,

в котором связаны мотивы, возможные результаты и способы их достижения» [16, с. 29]. Приращения знаний и навыков обучающегося, как подчеркивает Б. Д. Эльконин, происходит в условиях связности учительской и ученической позиции, связности учебной деятельности и развития, в которых и ученик, и педагог становятся субъектами общего действия [16, с. 30 – 36].

Вместе с тем, как подчеркивает В. В. Рубцов, одного утверждения сотрудничества взрослого и детей как основы развития ребенка, недостаточно. «Далеко не все способы организации совместных действий ведут к возникновению новых деятельностей и освоению их ребенком, не всякие действия, которые возникают в сотрудничестве взрослого и детей, ведут к развитию ребенка или, как говорил Л. С. Выготский, определяют зону его ближайшего развития. Проблема состоит в том, чтобы раскрыть своеобразие организации совместного действия как основы учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей дальнейшее психическое развитие детей» [11, с. 33].

В настоящий момент тема детской субъектности занимает ведущее направление в психолого-педагогических исследованиях и аккумулирует все большее количество научных работ, раскрывающих различные аспекты субъектности. Традиционно такие исследования исходят из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога и каковы характеристики совместной деятельности в диаде «педагог-учащийся».

### Методология и методы исследования

М. В. Селезнева подчеркивает, что методологические позиции в изучении психических реальностей, обозначаемых понятиями «субъект», «субъектность», «активность» опирается на гносеологическую и онтологическую методологические предпосылки к изучению психики [12, с. 47]. Онтологическая парадигма позволяет говорить об этапности становления субъектности, а гносеологический поход – о сформировавшемся субъекте как вершине развития личности. Например, Е. Н. Волкова определяет субъектность педагога как сформированность таких устойчивых атрибутивных характеристик субъектности, как активность, рефлексия, свобода выбора и ответственность за него, чувство собственной уникальности и принятие другого, а также стремление к саморазвитию [10, с. 103]. Деркач А. А., уточняя понятие «субъект педагогической деятельности», подчеркивает этапность профессионального самоопределения личности, как переход от реального к субъектному самоосуществлению, как формирование субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности» [2]. Следовательно, как отмечает В. И. Панов, субъектность педагога может быть представлена как «набор» субъектных качеств, характерных для данного педагога и/или необходимых для педагогической деятельности, и как процесс развития субъектных качеств в коммуникативных взаимодействиях в системе отношений «педагог – учащиеся», «педагог – учебный материал», «педагог – образовательная среда» и т. д. [3, 7, 8].

В. И. Панов определяет понятие «субъектность» как «способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности), в том числе педагогической [4, 15]. Рассматривая становление педагогической субъектности в экопсихологическом онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект продуктивного действия», В. И. Панов выделяет семь последовательных универсальных стадий становления субъекта, в том числе и субъекта педагогической деятельности:

1) стадия потребности/мотивации/целеполагания в деятельности

2) когнитивная стадия – развитие способности сформировать образ действия/деятельности, которая демонстрируется другим человеком («наблюдатель»);

3) репродуктивная стадия подражания – превращение перцептивного образа в субъективное внутреннее средство подражательного действия («подмастерье»);

4) стадия ученичества – выполнение действия в котором регуляторную составляющую действия (функцию контроля правильности выполнения) осуществляет наставник. На этом этапе происходит экстерииоризация исполнительской части действия с одновременной интерииоризацией действий контроля и коррекции («ученик»);

5) оценочная, критическая стадия – экстерииоризация регуляторной функции контроля за правильностью выполнения действия другими («критик»);

б) стадия самостоятельного, произвольного выполнения действия/деятельности при наличии самостоятельного, внутреннего контроля («мастер»);

7) стадия продуктивного действия и творческого развития, когда освоенная деятельность превращается в субъективное средство самовыражения, творческого развития в профессии (позиция «творца», «педагога», «эксперта») [3, с. 26-27]. Очевидно, что «низкие» стадии педагогической субъектности формируются в рамках учебно-профессиональной деятельности в педагогическом вузе. Начало самостоятельной педагогической деятельности в процессе педагогических практик и далее требует изменения субъектности: субъект, активность которого была направлена на получение знаний по предмету специализации, трансформируется в субъекта, который использует приобретенные знания, навыки как учебное средство для обучения школьников. Такая трансформация субъектности соответствует способности быть субъектом «высоких» стадий субъектности: «мастер», «критик», «творец».

Определяя способность к реализации субъект – субъектных отношений в диаде «учащийся-учитель» как важнейшее условие успешности педагогической деятельности, В. И. Панов включает эти отношения в систему экопсихологических взаимодействий [3, 4, 15]. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, он выделяет следующие шесть типов взаимодействий в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)»: объект-объектный (формальный, обезличенный характер взаимодействия), объект-

субъектный и субъект-объектный (линейная, односторонняя коммуникация, педагогическое императивное воздействие), субъект-субъектный (активная ролевая позиция участников взаимодействия по отношению друг к другу). В субъект-субъектной позиции В. И. Панов выделяет субъект-обособленный тип (партнеры не учитывают субъектность друг друга, отношения могут или игнорирование друг), совместно-субъектный тип (совместная деятельность для достижения поставленной цели, не требующая изменения субъектности сторон), субъект-порождающий тип (взаимодействие приводит к развитию субъектности обеих сторон, формированию субъектной общности, коллективного субъекта) [15, с. 61]. Теоретическое обоснование и эмпирическая проверка идей экопсихологического подхода на выборках школьников и студентов позволяет утверждать, что он является надежным, «практичным» инструментом, объективизирующим реалии образовательной практики и позволяет сформулировать цель исследования: определить уровень сформированности субъектности и оценить ролевые позиции во взаимодействии в выборке педагогов с разным стажем работы.

### **Методика и выборка исследования**

Для диагностики уровня развития субъектности педагогов была использована «Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса» В. И. Панова, А. В. Капцова [5, 6]. Методика была адаптирована для организации исследований на выборках педагогов [14]. Методика позволяет проанализировать профессиональные действия педагогов

на основании самооценки тех способностей, которые позволяют проявлять субъектность в соответствии с определенной стадией. Методика предлагает педагогам типичные педагогические ситуации и набор способов действий, соответствующих той или иной стадии субъектности, которые нужно проранжировать – от используемых в первую очередь, до редко используемых.

Второй методикой, которая позволяет оценить характеристики взаимодействий в системе «педагог – ученик», была выбрана методика «Ситуации в школе» Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева [1]. Она позволяет оценивать четыре базовых стиля взаимодействия учителя с учениками: поддержка автономии, структурирование деятельности, контроль и хаос (попустительство), и их подтипы. Важно отметить, что конструкт методики соответствует психодидактическим принципам реализации педагогической деятельности, так как связывает стили педагогического общения с условиями реализации важных потребностей подросткового возраста, а, следовательно, с решением психологических задач развития: потребности в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), потребности в компетентности (собственной эффективности) и потребности в принятии (связи со значимыми лицами). Характеристики стиля, поддерживающего автономию, таковы: стремление к пониманию, диалог, совместность в выборе способа деятельности, внимание к интересам учащихся. Этот стиль, по нашему мнению, операционализирует субъект-порождающий тип экопсихологических взаимодействий. Структурирующий

стиль максимально способствует реализации потребности в компетентности. Для стиля характерно наставничество и руководство, помощь. Этот стиль соответствует субъект-совместному типу взаимодействия. Контролирующий стиль основан на демонстрации власти и давлении, и описывает традиционное субъект-объектное взаимодействие. Хаотичный (попустительский) стиль характеризуется дистантным общением, отсутствием четких целей деятельности. Он операционализирует субъект-обособленный тип экопсихологических взаимодействий.

Исследовательскую выборку составили учителя истории и литературы школ г. Владимира (N = 36) и сельских школ Владимирской области (N = 19). Диагностический срез выполнен в период прохождения педагогами курсов повышения квалификации во Владимирском институте развития образования им. Л. И. Новиковой. В выборках были выделены группы учителей с разным стажем работы: 1 – 5 лет, 6 – 15 лет и более 15 лет.

### Результаты

Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам, характеризующим выраженность стадий субъектности и стилей взаимодействий, не обнаружило достоверных отличий, кроме шкал «критик» ( $U = 205$ ,  $Z = -2,467$ ,  $p = 0,014$ ) и «мастер» ( $U = 214$ ,  $Z = -2,322$ ,  $p = 0,020$ ) в пользу учителей работающих в сельских школах. Средние значения стадий характеризуют восходящую динамику развития субъектности: самые высокие значения имеют стадии «мастер» и «творец». Отсутствие достоверных различий в выраженности исследуемых параметров

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

позволило рассматривать выборку как однородную.

В табл. 1 представлены результаты выборов способов действий педагогов, соответствующих стадиям субъектности в соответствии с экпсихологической моделью. Для качественного анализа в содержании методики из десяти наиболее типичных педагогических ситуаций были выбраны шесть: 2) планирование нового урока, темы, модуля;

4) подготовка и выступление на педагогическом совете, городском семинаре, конференции; 5) решение сложной педагогической ситуации, возникшей в работе с классом или одним учеником; 8) ситуация, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы, раздела, модуля; 9) участие педагога в коллективном инновационном проекте; 10) реализация проектной деятельности на уроке.

Таблица 1

Выраженность стадий субъектности в выборках педагогов городских и сельских школ (в средних баллах)

Номер ситуации	Наблюдатель Н	Подмастерье П	Ученик У	Критик К	Мастер М	Творец Т
<i>Сельские школы</i>						
2	<b>2,7</b>	1,37	2,52	<b>4,24</b>	4,86	5,29
4	2,58	2,83	3,33	3,74	4,61	3,89
5	2,53	3,15	3,17	3,31	4,28	<b>5,46</b>
8	1,92	2,96	2,4	3,31	4,57	5,28
9	2,01	<b>4,02</b>	<b>3,65</b>	2,99	4,14	4,17
10	1,92	3,51	2,05	3,26	<b>5,2</b>	5,13
<i>Городские школы</i>						
2	2	1,81	2,98	4,32	4,63	<b>5,29</b>
4	<b>2,68</b>	<b>2,85</b>	<b>3,9</b>	2,83	4,32	4,4
5	2,67	3,68	2,57	3,66	3,27	5
8	1,93	2,61	2,31	<b>4,58</b>	4,25	5,02
9	2,64	3,84	3,19	2,7	4,16	4,46
10	2,29	<b>3,85</b>	2,49	2,76	<b>4,99</b>	4,6
Сред	<b>2,66</b>	<b>3,03</b>	<b>2,87</b>	<b>3,55</b>	<b>4,44</b>	<b>4,82</b>

У педагогов сельских школ необходимость сформировать образ будущей деятельности («наблюдатель») и критически осмыслить имеющийся материал («критик») наиболее выражен в ситуации планирования новой темы, модуля; освоение деятельности на уровне подражания и ученичества («подмастерье») связывается с участием в инновационном коллективном проекте; использова-

ние проектной деятельности максимально соответствует стадии «мастер», а к решению сложной педагогической ситуации в классе сельские педагоги подходят как эксперты, творцы.

Для педагогов городских школ низкие стадии субъектности проявляются в ситуации необходимости заявить о своем опыте публично; критическая позиция («критик») максимально проявля-

ется в ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты; позициям «мастер» и «творец» соответствуют ситуации разработки новой темы и реализации проектной деятельности на уроке.

На рис. 1 и 2 представлены результаты, полученные с помощью методики Т. О. Гордеевой и О. А. Сычева в группах педагогов, отличающихся по стажу и месту работы.

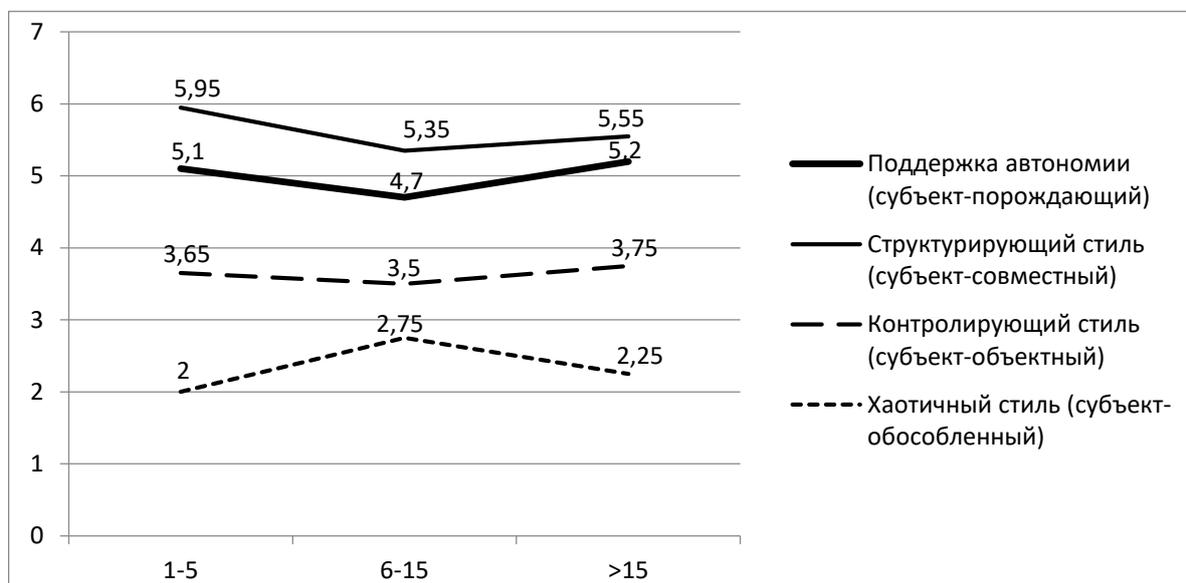


Рис. 1. Выраженность стилей педагогического общения в выборке педагогов сельских школ

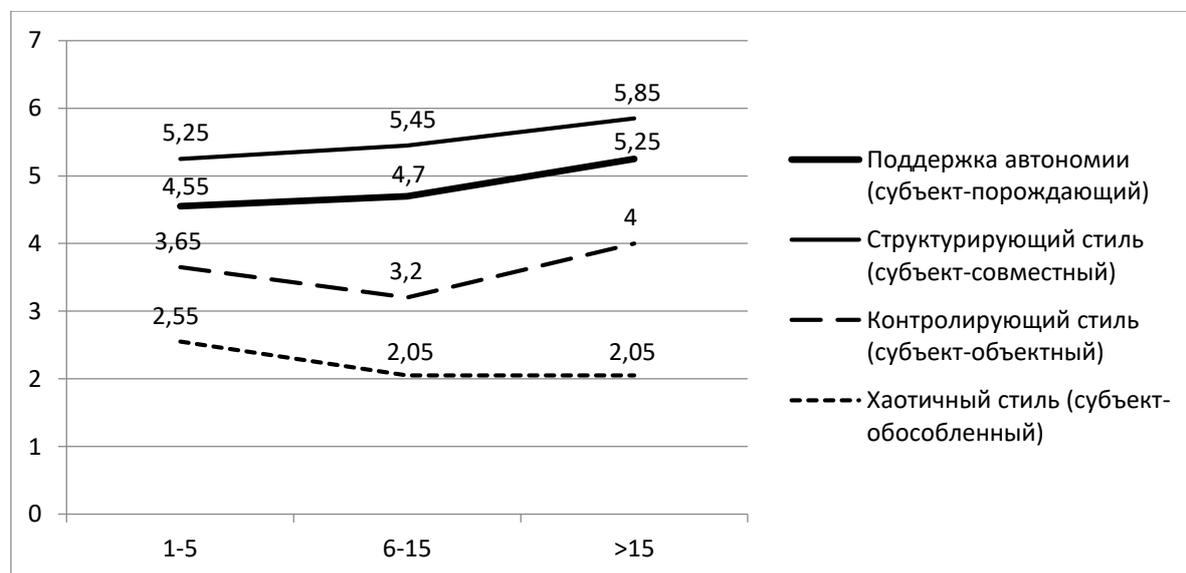


Рис. 2. Выраженность стилей педагогического общения в выборке педагогов городских школ

Возрастающее значение контролирующего стиля, для которого характерна жесткая доминирующая позиция

педагога, свидетельствует о нарастании эмоционального выгорания в обеих выборках. Л. М. Митина описала педаго-

гический стаж более 20 лет как критический, снижающий эмоциональную устойчивость (Митина, 2017). При этом важно отметить, что субъект-порождающие и субъект-совместные взаимодействия (поддерживающий и структурирующие стили) имеют положительную динамику и развиваются с ростом стажа работы в обеих выборках педагогов. Как отмечают Т. О. Гордеева и О. А. Сычев [1], поддержка автономии приводит к развитию внутренней мотивации учащихся. Структурирующий стиль также способствует реализации еще одной важной для внутренней мотивации потребности – потребности в компетентности. Структурирующий стиль обеспечивает последовательность и структуру процесса обучения путем согласования хода урока с возможностями детей, оказания помощи в овладении новым материалом. Обеспечение положительной информативной обратной связи педагогом приводит к позитивным результатам, включая высокую вовлеченность учащихся и удовлетворение потребности в компетентности. Близкие значения выраженности субъект – порождающих

и субъект-совместных взаимодействий подчеркивают их совместимость в условиях обсуждения и обоснования требуемых действий.

Контролирующий стиль фрустрирует потребность в автономии. Педагог, оказывая давление на учащихся, принуждает их действовать определенным «правильным» образом. Давление может быть реализовано посредством угроз, наказаний, наград, манипуляций, что, как правило, порождает негативные эмоциональные переживания учащихся: страх, тревогу, сопротивление, раздражение, снижение учебной мотивации. Минимальную выраженность в результатах выборок имеет хаотичный стиль, при котором учителя не адаптируют свои указания к темпам развития и возможностям учащихся. Требования педагога непоследовательны и противоречивы, педагог склонен занимать позицию наблюдателя и снимать с себя ответственность за результаты обучения.

В табл. 2 представлены значимые корреляционные связи стилей взаимодействия и выраженности стадий субъектности.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи стилей взаимодействия и стадий субъектности  
(Спирмен,  $r_s = 0,266$   $p < = 0,05$   $r_s = 0,355$   $p < = 0,01$ )

	<b>Стиль взаимодействия</b>	<b>Стадии субъектности</b>
1	<b>Поддержка автономии</b> (субъект-порождающий тип)	$H_2 (0,835)$ , $M_2 (0,297)$ , $H_5 (-0,425)$ , $K_2 (0,329)$ , $T_2 (-0,281)$ , $T_4 (0,436)$ , $T_9 (-0,267)$ ,
2	<b>Структурирующий стиль</b> (субъект-совместный тип)	$H_2 (-0,577)$ , $K_2 (0,408)$ , $\Pi_4 (-0,327)$ , $H_5 (0,318)$ , $Y_4 (-0,280)$ , $T_9 (0,333)$
3	<b>Контролирующий стиль</b> (субъект-объектный тип)	$H_2 (-0,676)$ , $K_2 (0,373)$ , $\Pi_4 (-0,265)$
4	<b>Хаотичный стиль</b> (субъект-обособленный тип)	$H_2 (0,824)$ , $K_2 (-0,387)$ , $H_5 (-0,425)$ , $M_5 (0,294)$ , $M_7 (-0, 278)$ , $K_8 (-0,320)$

Важно отметить, что стаж работы обуславливает значимую взаимосвязь с поддерживающим стилем ( $r_s = 0,340$ ,  $p = 0,011$ ).

Также выявлены значимые связи стажа работы и уровня субъектности, проявляющейся в ситуации публичного

представления своего педагогического опыта, которые свидетельствуют о том, что чем больше стаж, тем больше проявляется экспертный, творческий подход в этой ситуации: Н4 ( $r_s = -0,381$ ,  $p = 0,004$ ; и П4 ( $r_s = -0,296$ ,  $p = 0,028$ ), К4 ( $r_s = 0,454$ ,  $p = 0,000$ ) и Т4 ( $r_s = 0,334$ ,  $p = 0,013$ ). Отрицательная взаимосвязь стажа и позиции наблюдателя в ситуации, когда учащиеся демонстрируют низкие образовательные результаты (Н8;  $r_s = -0,313$ ,  $p = 0,020$ ), отрицание позиции ученичества в ситуации реализации проектной деятельности на уроке (У10;  $r_s = -0,298$ ,  $p = 0,027$ ); и реализация позиции критика в этой же ситуации (К10;  $r_s = 0,402$ ,  $p = 0,002$ ) констатируют очевидные результаты постепенного становления профессионализма.

Взаимосвязи стилей взаимодействия и выраженности стадий субъектности немногочисленны. В число значимых связей вошло проявление субъектности в базовых педагогических ситуациях: планирование нового урока, темы; решение сложной педагогической ситуации, возникшей в классе; реализация проектной деятельности на уроке; представление своего опыта и участие в коллективном инновационном проекте. Хаотичный стиль отвергает необходимость рефлексивного анализа своей деятельности (К<sub>2</sub>;  $r_s = -0,387$ ; К<sub>8</sub>;  $r_s = -0,320$ ), возможность воспользоваться помощью коллег (Н<sub>5</sub>;  $r_s = -0,425$ ; М<sub>7</sub>;  $r_s = -0,278$ ) и опирается на освоенные приемы деятельности, которые не могут быть универсальными (М<sub>5</sub>;  $r_s = 0,294$ ).

Контролирующий стиль опирается на позицию «критика» (К<sub>2</sub>;  $r_s = 0,373$ ) в

учебном процессе, нежелании знакомиться с опытом коллег (Н<sub>2</sub>;  $r_s = -0,676$ ) и активную трансляцию своего мнения (П<sub>4</sub>;  $r_s = -0,265$ ).

Взаимосвязи поддерживающего и структурирующих стилей и стадий субъектности противоречивы, например, поддерживающий стиль отвергает творческий подход к разработке нового содержания и участию в коллективном творческом проекте (Т<sub>2</sub>;  $r_s = -0,281$ ; Т<sub>9</sub>;  $r_s = -0,267$ ). В то же время структурирующий стиль опирается на коллективную творческую инновационную деятельность (Т<sub>9</sub>;  $r_s = 0,333$ ), экспертную позицию критика (К<sub>2</sub>;  $r_s = 0,408$ ) и самостоятельность (У<sub>4</sub>;  $r_s = -0,280$ ), и при этом, на учет мнения опытных коллег (Н<sub>5</sub>;  $r_s = 0,318$ ).

Использование метода структурного анализа данных А. В. Карпова (Карпов, 2017, 2018) позволило выделить закономерности, связанные со структурированием и организацией диагностируемых параметров, и выявить параметры, доминирующие в исследуемой структуре. Полученные данные усиливают впечатления о противоречивости полученных результатов. Опуская выполненные вычисления, укажем выявленные доминирующие параметры в соответствии с их рангами: 1) П5 (использование опыта коллег при решении сложной ситуации, возникшей в классе, или с одним учащимся); 2) П4 (публичная презентация персонального опыта осуществляется так же, как это делают другие); 3) Н2 (использование готовых материалов коллег при разработке нового урока, модуля); 5) ожидающий под- стиль, характеризующийся тем, что

педагог передает инициативу ученикам, занимая при этом выжидающую позицию позволяя событиям идти своим чередом.

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы об их противоречивости:

1. С одной стороны, полученные средние значения стадий характеризуют восходящую динамику развития субъектности: самые высокие значения имеют стадии «мастер» и «творец». Эти результаты соответствуют теоретическим представлениям о том, что педагогическая субъектность реализуется на высоких стадиях. С другой стороны, в качестве доминирующих параметров в структуре выделены характеристики «низких» стадий.

2. Результаты, характеризующие взаимодействия в системе «ученик – учитель», также, на первый взгляд, конструктивны: выраженность поддерживающего и структурирующего стилей возрастает вместе со стажем. Но при

этом возрастает выраженность контролирующего стиля (традиционные субъект-объектные взаимодействия). Также в качестве доминирующего параметра выделен ожидающий подстиль. Эти результаты могут свидетельствовать о неоднородности выборки, хотя при этом методы математической статистики подтверждают ее однородность.

3. Отсутствие статистических отличий в исследуемых параметрах в выборке, стаж которой варьировался от 1 года до 40 лет, также вызывает вопросы относительно их достоверности. Можно предположить, что в этом исследовании мы столкнулись с известным феноменом, сопровождающим исследования в выборках педагогов – социально ожидаемыми ответами, которые затрудняют обнаружение закономерностей. Полученные результаты актуализируют необходимость продолжения исследований педагогической субъектности на расширенных педагогических выборках.

### Литература

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 51 – 65. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65 (1). С. 5.
3. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: эконпсихологический аспект. Глава 6 // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : коллект. моногр. / под ред. Л. М. Митиной ; Психологический институт РАО. М. : Психологический институт РАО, 2022. С. 63 – 72.
4. Панов В. И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от эконпсихологической модели к психодидактическим технологиям : коллект. моногр. / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. С. 12 – 32.

5. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 91-103. DOI:10.17759/pse.2021260408
6. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса : материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы». М. : КРЕДО, 2017. С. 294 – 297.
7. Панов В. И., Плаксина И. В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 304 – 307.
8. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
9. Плаксина И. В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 10, 2018. С. 69 – 74.
10. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи : учеб. пособие / Е. Н. Волкова [и др.]. Нижний Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
11. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113 – 130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307
12. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «Субъект» и «Субъектность» в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 4 (48). С. 47 – 53.
13. Совместная учебная деятельность и развитие детей : коллект. моногр ; под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
14. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школавуз : монография / И. В. Плаксиной [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 299 с.
15. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 68 – 80.
16. Эльконин Б. Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28 – 39.

References

- 1 Gordeeva T. O., Sy`chev O. A. Diagnostika motiviruyushhego i demotiviruyushhego stilej uchitelej: metodika «Situacii v shkole» // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 1. S. 51 – 65. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Derkach A. A. Sub`ektnoe samoosushhestvlenie v processe stanovleniya professionalizma // Akmeologiya. 2018. № 65 (1). S. 5.
3. Panov V. I. Sub`ektnost` pedagoga v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: e`kopsixologicheskij aspekt. Glava 6 // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional`nogo razvitiya: real`nost` i perspektivy` : kollekt. monogr. / pod red. L. M. Mitinoj ; Psixologicheskij institut RAO. M. : Psixologicheskij institut RAO, 2022. S. 63 – 72.
4. Panov V. I. E`kopsixologicheskaya (ontologicheskaya) model` stanovleniya sub`ektnosti v kontekste psixodidaktiki // Stanovlenie sub`ektnosti: ot e`kopsixologicheskoy modeli k psixodidakticheskim texnologiyam : kollekt. monogr. / pod red. V. I. Panova. SPb. : Nestor-Istoriya, 2022. S. 12 – 32.
5. Panov V. I., Kapczov A. V. Struktura stadij stanovleniya sub`ektnosti obuchayushhixsya: svyaznost`, celostnost`, formalizaciya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 4. S. 91-103. DOI:[10.17759/pse.2021260408](https://doi.org/10.17759/pse.2021260408)
6. Panov V. I., Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Metodika ocenki stadij stanovleniya sub`ektnosti uchastnikov obrazovatel`nogo processa : materialy` Vse-ros. nauch.-prakt. konf. «E`ffektivnost` lichnosti, gruppy`, organizacii: problemy`, dostizheniya, perspektivy`». M. : KREDO, 2017. S. 294 – 297.
7. Panov V. I., Plaksina I. V. Model` stanovleniya sub`ekta pedagogicheskoy deyatel`nosti // Chelovek, sub`ekt, lichnost` v sovremennoj psixologii : materialy` mezhdunar. konf., posvyashh. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo. T. 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2013. S. 304 – 307.
8. Panov V. I., Plaksina I. V. Karakteristiki pedagogicheskoy sub`ektnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
9. Plaksina I. V. Ontologicheskaya model` stanovleniya sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti / Sovremennaya nauka: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarny`e nauki», № 10, 2018. S. 69 – 74.
10. Razvitie sub`ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul`turnom prostranstve obrazovaniya i sem`i : ucheb. posobie / E. N. Volkova [i dr.]. Nizhnij Novgorod : NGPU imeni K. Minina, 2012. 250 s.
11. Ryabcev V. K., Slobodchikov V. I. Pedagogicheskie usloviya i mexanizmy` formirovaniya cennostno-smy`slovy`x orientacij detej v obrazovatel`noj organizacii // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14. № 3. C. 113 – 130. DOI:[10.17759/psyedu.2022140307](https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140307)

12. Selezneva M. V. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «Sub`ekt» i «Sub`ektnost'» v zarubezhnoj psixologii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2015. № 4 (48). S. 47 – 53.
13. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detej : kollekt. monogr ; pod red. V. V. Rubczova, I. M. Ulanovskoj. M. : FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 s.
14. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyax vospitatel'nogo prostranstva shkolavuz : monografiya / I. V. Plaksinoj [i dr.] ; Vladimir. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2020. 299 s.
15. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: e`kopsixologicheskaya model' / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. S. 68 – 80.
16. E`tkonin B. D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnj Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy` i perspektivy` // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 4. S. 28 – 39.

I. V. Plaksina

**CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVITY AND SUBJECTIVE INTERACTIONS  
OF TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE**

The article reveals the results of a study of pedagogical subjectivity and types of eco-psychological interactions in the «teacher-student» system, organized on a sample of teachers from urban and rural schools with different work experience (N = 55). The obtained upward dynamics of the development of the stages of subjectivity corresponds to the theoretical ideas of the ecopsychological approach that pedagogical subjectivity is realized at the “high” stages, however, the characteristics of the “low” stages are identified as the dominant parameters in the structure of qualities. The development of subject-joint and subject-generating types of interactions in the «teacher-student» system in accordance with the increase in work experience contradicts the growth in the severity of the controlling style (traditional subject-object interactions).

*Key words:* ecopsychological approach, subject of pedagogical activity, subjectivity, styles of interaction, subject-generating interactions, subject-joint interactions.