

Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействий с образовательной средой

Панов В.И.

**ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»)**, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Плаксина И.В.

**ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ФГБОУ ВО ВлГУ)**, г. Владимир, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: irinapl@mail.ru

Цель. Выявление взаимосвязи между уровнем развития субъектности школьников и коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образовательная среда».

Контекст и актуальность. Развитие субъектности обычно исследуется вне коммуникативных взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». Причем в качестве предмета исследования выделяются разные субъектные качества в зависимости от содержания обучения. В связи с этим возникает необходимость в применении инвариантных к виду образовательной среды и предметному содержанию обучения представлений о становлении субъектности в коммуникативных взаимодействиях.

Дизайн исследования. В работе изучалась взаимосвязь между уровнем развития субъектности школьников на разных этапах обучения и экопсихологическими типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». Для этого использовались экопсихологическая типология субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности. Сравнение полученных эмпирических данных и анализ их взаимосвязей проводились с помощью χ^2 -критерия Фишера и корреляционного анализа Кендалла.

Участники. Выборка: 201 учащийся 8–11-х классов г. Владимира.

Методы (инструменты). Методики А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» и «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», разработанные на основе экопсихологической модели становления субъектности.

Результаты. Получены достоверные данные ($p < 0,05$), подтверждающие, что чем старше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности показывают школьники, и тем чаще они демонстрируют «субъект-совместный» и «субъект-порождающий» типы взаимодействия с образовательной средой. На «объект-субъектный» тип взаимодействий указали 12–15% школьников, на «субъект-обособленный» тип — 10%, на «субъект-совместный» и «субъект-порождающий» типы — 20–30%. От 8-го к 11-му классу обнаруживается положительная динамика в развитии высоких стадий субъектности («мастер» и «творец»). Стадия «критик» наименее развита в выборках всех классов. Переход на новый этап (класс) обучения возвращает учащегося к новому циклу становления субъектности, но на более высоком уровне.

Основные выводы. Экопсихологический подход к становлению субъектности и субъект-средовым взаимодействиям позволяет выявить основные тенденции в формировании субъектных качеств на разных этапах становления субъекта учебной деятельности, а также проанализировать особенности коммуникативных взаимодействий «учащийся — педагог/образовательная среда», не опираясь при этом на предметное содержание этих взаимодействий. Полученные эмпирические данные дают возможность объективировать некоторые системные проблемы, являющиеся препятствием для достижения современных образовательных целей.

Ключевые слова: субъектность; стадии; школьники; 8–11-е классы; взаимосвязь; коммуникативные взаимодействия; система «учащийся — педагог/образовательная среда»; экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий; экопсихологическая модель становления субъектности.

Для цитаты: Панов В.И., Плаксина И.В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 118–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140308>

The Relationship between the Stages of Agency of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interactions with the Educational Environment

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, *e-mail:* ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich

and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, *e-mail:* irinaplx@mail.ru

Objective. Detection of the relationship between the level of development of agency of schoolchildren and communicative interactions in the system “student — teacher/educational environment”.

Background. The development of agency is usually studied outside of communicative interactions in the system “student — teacher/educational environment”. Moreover, as a subject of research, different subjective qualities are distinguished depending on the content of education. In this regard, there is a need to apply concepts that are invariant to the type of educational environment and the subject content of training about the formation of agency in communicative interactions.

Study design. The paper studied the relationship between the level of development of subjectivity of schoolchildren at different stages of learning and ecopsychological types of communicative (subject-environment) interactions in the “student — teacher/educational environment” system. For this purpose, the ecopsychological typology of subject-environment (communicative) interactions and the ecopsychological model of the formation of subjectivity were used. Comparison of the empirical data obtained and analysis of their interrelations were carried out using the Fisher criterion and Kendall correlation analysis.

Participants. Selection: 201 schoolchildren of grades 8–11 in Vladimir.

Measurements. Methods of A.V. Kaptsov, E.I. Kolesnikova “Diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students” and “Diagnostics of interactions in the educational environment”, developed on the basis of the ecopsychological model of the formation of subjectivity.

Results. Reliable data were obtained ($p < 0.05$) confirming that the older the class of study, the higher the level of subjectivity shown by schoolchildren, and the more often they demonstrate “subject-collaborative” and “subject-generating” types of interaction with the educational environment. 12–15%

of schoolchildren indicated the “object-subject” type of interactions, 10% indicated the “subject-separate” type, 20–30% indicated the “subject-joint” and “subject-generating” types. From the 8th to the 11th grade, there is a positive dynamic in the development of high stages of subjectivity (“master” and “creator”). The “critic” stage is the least developed in the samples of all classes. The transition to a new stage (class) of learning returns the student to a new cycle of becoming subjectivity, but at a higher level.

Conclusions. The ecopsychological approach to the formation of agency and agent-environment interactions makes it possible to identify the main trends in the formation of subjective qualities at different stages of the formation of the agent of educational activity, as well as to analyze the features of communicative interactions “student – teacher/educational environment”, without relying on the subject content of these interactions. The obtained empirical data make it possible to objectify some problems that are an obstacle to achieving modern educational goals.

Keywords: agency; stages; schoolchildren; grades 8–11; interconnection; communicative interactions; “student – teacher/educational environment” system; ecopsychological typology of agent-environment interactions; ecopsychological model of agency formation.

For citation: Panov V.I., Plaksina I.V. The Relationship between the Stages of Agency of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interactions with the Educational Environment. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 118–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140308> (In Russ.).

Введение

С психологической точки зрения одной из главных задач современного школьного обучения является развитие способности учащихся быть субъектами учебного процесса и образовательной среды в целом. Наиболее известной в этом отношении является разработанная в прошлом веке система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, в основу которой положено развитие способности учащихся быть субъектами учебного действия [3]. В последние десятилетия появились десятки исследований теоретической и практической направленности, посвященные развитию субъектных качеств учащихся и субъектности в целом и меняющие направления дискурса и терминологического обозначения этой категории [1; 9; 12; 15; 20–23 и др.].

Однако при этом возникает ряд вопросов феноменологического и теоретического плана. В феноменологическом плане речь идет о том, что субъектность предстает как совокупность разных субъек-

тных качеств, составляющих содержание предметных действий определенного вида: либо математических, либо физических, либо литературных, либо биологических и т.п. В итоге, сколько видов учебных предметных действий — столько и видов субъектности учащегося.

В последние десятилетия в соответствии с системно-деятельностным подходом результаты школьного образования рассматриваются в виде универсальных учебных действий, т.е. независимых от предметного содержания предметных учебных действий [6]. В этом случае субъектность учащегося предстает, по крайней мере, в четырех видах: как субъекта когнитивных умений, как субъекта коммуникативных умений, как субъекта личностных умений и как субъекта регулятивных умений. Причем каждый из этих видов субъектности, в свою очередь, складывается из своего ряда «более мелких» умений. В результате субъектность и в этом случае как бы «растворяется» во множестве субъектных качеств, обеспе-

чивающих указанные виды универсальных учебных действий.

Дополнительно следует отметить, что во взаимодействиях с цифровой образовательной средой субъектность учащихся определяется совокупностью разных субъектных качеств, формирующихся целенаправленно или стихийно [13].

В теоретическом плане проблемность в изучении субъектности учащихся обусловлена тем, что субъектность рассматривается в двух аспектах:

— как данность субъектных качеств, характеризующих личность субъектов общения, разных видов деятельности, обучения и учения и т.д.;

— как динамическое качество личности, которое развивается в процессе освоения определенного действия (актуалгенез) либо на протяжении всей жизни человека (онтогенез). Понятно, что в зависимости от вида осваиваемого действия или возрастного и профессионального этапа субъектность описывается субъектными качествами, разными по предметному содержанию [1; 2; 5; 9; 10; 14; 16; 20; 23 и др.].

Таким образом, в зависимости от авторских предпочтений субъектность характеризуется таким разнообразием ее определений и фиксируемых при этом субъектных качеств, которое позволяет говорить о феноменологической и теоретической неопределенности самого понятия субъектности. При этом развитие субъектности чаще всего исследуется вне связи с коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образовательная среда», хотя субъектные качества учащихся в значительной мере формируются именно в этих взаимодействиях.

В связи с этим возникает необходимость в изучении взаимосвязи между развитием субъектности учащихся и коммуникативными взаимодействиями в системе «учащийся — педагог/образо-

вательная среда», используя такие представления (конструкты) о становлении субъектности в коммуникативных взаимодействиях, которые были бы инвариантны к виду образовательной среды и предметному содержанию обучения и которые сочетали бы в себе оба аспекта субъектности: как данности субъектных качеств и как процесса их становления.

В качестве таких конструктов нами использованы экпсихологическая модель становления субъектности и экпсихологическая типология субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий в системе «индивид — среда», которые были разработаны в рамках экпсихологического подхода к развитию психики [7; 16; 17]. Поскольку эти конструкты характеризуются инвариантностью по отношению к видам предметных действий и, соответственно, к видам окружающей среды, они позволяют теоретически описывать и эмпирически исследовать формирование субъектных качеств учащихся в коммуникативных взаимодействиях «учащийся — педагог/образовательная среда» [4; 5; 8; 10; 16; 17 и др.].

Согласно данной экпсихологической модели, субъектность определяется как способность индивида быть субъектом психической активности в континууме «субъект произвольной активности — субъект продуктивного действия и развития». При этом выделяются семь стадий (этапов) становления субъектности [17]:

— мотивационная стадия — субъект потребности в освоении способа выполнения учебного действия-образца, который трансформируется в субъекта учебной мотивации по освоению этого действия;

— когнитивная стадия — субъект восприятия действия-образца, способный увидеть, рассмотреть и сформировать образ действия-образца, который демон-

стрируется, например, педагогом. Образно выражаясь, это позиция «наблюдателя»;

— репродуктивная стадия — субъект репродуктивного выполнения (повторения) действия-образца. На этом этапе перцептивная модель действия-образца, сформировавшаяся на стадии «наблюдателя», превращается в субъективное средство подражательного действия (позиция «подмастерья»), но без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения;

— ученическая стадия — субъект учебного выполнения действия-образца, когда функция контроля за правильностью выполнения пока еще осуществляется педагогом. Поэтому субъектность учащегося на этом этапе формируется как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом (позиция «ученик»);

— оценочная, критическая стадия — субъект критического оценивания правильного/неправильного выполнения действия-образца другими учащимися. На данном этапе происходит экстерииоризация регуляторной функции контроля за правильностью выполнения действия (позиция «критика»);

— стадия самостоятельного выполнения действия-образца — субъект произвольного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного, внутреннего контроля за правильностью его выполнения (позиция «мастер»). Качество выполнения действия-образца на этом этапе зависит от того, в какой мере на предшествующих этапах были сформированы и согласованы между собой исполнительный и регуляторный компоненты выполнения действия-образца, в какой степени они интериоризированы и субъективизированы;

— стадия продуктивного действия и развития — субъект продуктивного дей-

ствия и творческого развития, когда освоенное действие-образец превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения новыми действиями или же для творческого самовыражения. Это позиция «творца», «педагога», «эксперта».

Нетрудно заметить, что при таком подходе субъектность школьника предстает как процесс и результат последовательного овладения действием/деятельностью. Это позволяет использовать эконсихологические стадии субъектности в качестве показателя уровня развития субъектности: низкий уровень — это стадии «наблюдателя» и «подмастерья»; средний уровень — стадии «ученика» и «критика»; высокий уровень — стадии «мастера» и «творца». Стадия субъекта потребности/мотивации выполняет функцию целеполагания овладения действием-образцом на каждом этапе становления субъектности. Например, ограничиться уровнем подражания («списал», «зазубрил» и т.п.), чтобы получить положительную отметку. Или освоить действие-образец так, чтобы не только получить отличную отметку, но и использовать это освоенное действие для других задач, т.е. выйти на уровни мастерства и продуктивного развития.

С эконсихологической точки зрения развитие субъектности и формирование соответствующих субъектных качеств обусловлены типом взаимодействий между компонентами отношения «человек — окружающая среда». Как было отмечено ранее [16, с. 74], в «актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия. По мере развития субъектности индивида, как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы), предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной

активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный».

Систематизация таких — экопсихологических — типов взаимодействий позволила разработать экопсихологическую типологию субъект-средовых взаимодействий, которая включает шесть базовых типов, инвариантных для взаимодействий с разными видами окружающей среды (в том числе с образовательной) [7; 8; 11; 16; 17 и др.]. Применительно к взаимодействиям в системе «учащийся — педагог (как субъект образовательной среды)» данная типология выглядит следующим образом:

— объект-объектный тип, когда взаимодействие в системе «учащийся — педагог» имеет формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон;

— объект-субъектный тип, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды/учителя как субъекта;

— субъект-объектный тип, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, оценки, манипулирования, проектирования со стороны учащегося;

— субъект-субъектный тип взаимодействий, в котором партнеры в системе «учащийся — педагог» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. В субъект-субъектном типе взаимодействия выделены три подтипа:

а) субъект-обособленный тип, в котором каждый из компонентов системы «учащийся — учитель (образовательная

среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность другого компонента;

б) субъект-совместный тип, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенной деятельности, когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, не требующей изменения/трансформации субъектности сторон;

в) субъект-порождающий тип взаимодействия в системе «учащийся — учитель (образовательная среда)», который характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без объединения их в субъектную общность (совокупный субъект) для взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Вышеизложенное определило цель данной статьи: выявить взаимосвязь между уровнем развития субъектности школьников и типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда».

Естественно предположить, что по мере взросления и развития субъектности школьники отдадут предпочтение разным типам взаимодействия со школьной средой и представляющими ее учителями. Поэтому в качестве эмпирических гипотез были сформулированы предположения о том, что уровень развития субъектности школьников будет зависеть:

1) от класса обучения — чем выше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности будут показывать учащиеся;

2) от уровня потребности в обучении — чем выше уровень развития стадии «субъект потребности/мотивации»,

тем более высокими стадиями будет представлена субъектность учащихся;

3) от типа коммуникативного взаимодействия со школьной средой — низким стадиям субъектности будут соответствовать «объектные» типы взаимодействий (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный), а высоким стадиям будут соответствовать субъект-порождающий и субъект-совместный типы.

Исходя из этого, эмпирическая часть исследования была направлена на выявление:

1) уровня сформированности экопсихологических стадий субъектности (низкий, средний и высокий);

2) обусловленности уровня экопсихологических стадий субъектности сформированностью мотивационной стадии («субъект потребности/мотивации»);

3) взаимосвязи между стадиями субъектности и типами экопсихологических субъект-средовых взаимодействий учащихся со школьной средой.

Метод

Методики и выборка исследования. Для диагностики уровня развития субъектности школьников была использована методика «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» [4]. В этой методике учащимся предлагаются типичные ситуации и способы действий, соответствующие экопсихологическим стадиям субъектности, которые оцениваются учащимися в континууме — от наиболее освоенных к редко используемым. Например, в ситуации разработки учебного проекта учащийся должен оценить свои предпочтения в таких действиях, как: уточнение у педагога требований к работе; самостоятельная работа по плану; обращение за помощью к одноклассникам и т.п. Согласно полученным при этом эмпирическим данным,

субъектность учащегося предстает как данность присущих ему субъектных качеств в соответствии с экопсихологическими стадиями становления субъектности и в то же время как процессуальный срез (этап) их формирования.

Для оценки типов коммуникативных взаимодействий в системе «учащийся — педагог/образовательная среда» была выбрана экспресс-методика А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», разработанная на основе экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий для студентов вуза и модернизированная для ее понимания школьниками 8-11-х классов [6].

Исследование проводилось в очном формате на совокупной выборке ($n = 201$) учащихся МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира: 8 класс — 67 человек, 9 класс — 27 человек, 10 класс — 48 человек, 11 класс — 59 человек.

Результаты

Количественный анализ результатов всей выборки школьников, полученных с помощью методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», позволил выделить три уровня числовых значений, характеризующих уровень сформированности стадий субъектности: низкий — от 9 до 19 баллов; средний — от 20 до 26 баллов, высокий — от 27 до 36 баллов.

Наиболее выраженной оказалась мотивационная стадия («субъект потребности/мотивации»), численные значения которой оказались расположенными на высоком уровне этих значений от 26 до 30. Динамика становления стадии мотивации (рис. 1) представлена отдельно от других стадий (рис. 2) для того, чтобы подчеркнуть важность полученных результатов. Из рисунка видно, что

выраженность мотивационной стадии субъектности непрерывно возрастает от 8-го класса к 11-му, следовательно, субъектность школьников возрастает с их возрастом и этапом обучения. Возрастающее значение мотивационной стадии,

выполняя функцию целеполагания на каждом возрастном этапе, обеспечивает связность стадий и позволяет рассматривать их как развивающуюся психологическую систему становления субъекта учебной деятельности.

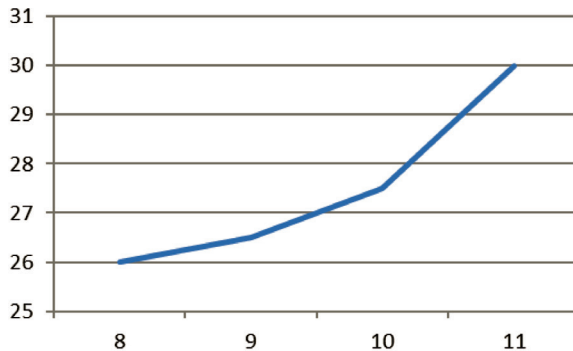


Рис. 1. Количественная характеристика выраженности стадии мотивации (ось ординат) в выборках учащихся разных классов: на горизонтальной оси отмечены 8-й, 9-й, 10-й и 11-й классы; на вертикальной оси отмечено суммарное количество баллов, которые характеризуют мотивационную стадию по оценкам учащихся каждого класса

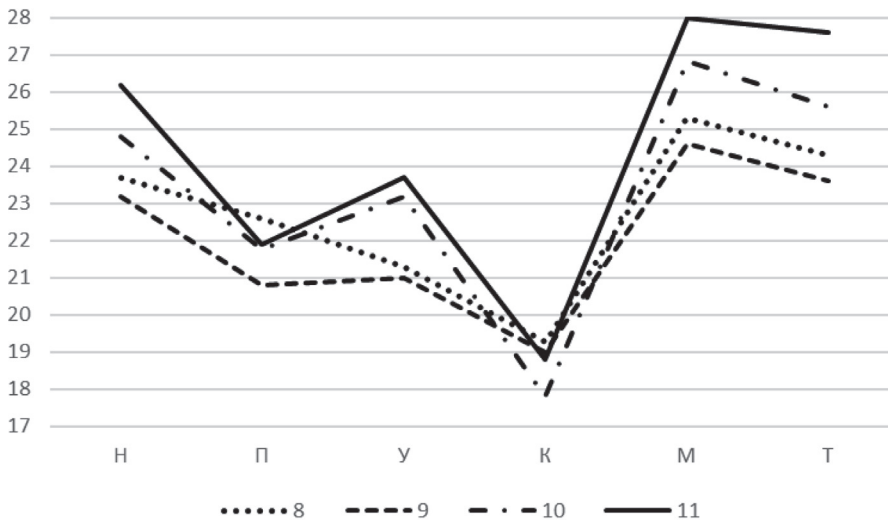


Рис. 2. Количественные характеристики выраженности стадий субъектности в оценке учащихся разных классов: графически представлены численные значения выраженности (вертикальная ось) остальных шести стадий субъектности (горизонтальная ось): «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т)

Данные показывают, что выраженность стадий «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик» находится в средней зоне значений (20–26 баллов). Самые низкие значения (18–19 баллов) характеризуют сформированность стадии «критик», причем самые низкие ее показатели демонстрируют учащиеся 10-х классов (18 баллов). Стадии «мастер» и «творец» имеют тенденцию к развитию от класса к классу.

В табл. 1 в процентном выражении представлено количество учащихся каждого класса с максимальной выраженностью той или иной стадии.

Для доказательства предположения о том, что чем выше класс обучения, тем более высокий уровень субъектности будут показывать учащиеся, было выполнено сравнение данных, представленных в табл. 1, с помощью F -критерия Фишера. Достоверные отличия были выявлены по стадии «наблюдатель» между выборками учащихся 8-х и 11-х классов (при $p < 0,05$), между выборками учащихся 9-х и 11-х классов (при $p < 0,05$) в пользу 11 классов, а также по стадии «творец» между выборками учащихся 8-х и 11-х классов. Возврат к стадии «наблюдатель» в 11 классе при самом высоком уровне выраженности стадии мотивации свидетельствует об изменении мотивации, потому что она в 11-ом клас-

се определена другими потребностями (успешная сдача ЕГЭ). Это требует возврата на низкие, репродуктивные стадии субъектности. В целом субъектность 11-классников характеризуется полярностью результатов: 31,8% учащихся в качестве приоритетных выбирают учебные действия, соответствующие стадии «наблюдатель», и еще 37% учащихся выбирают действия стадии «творец».

В табл. 2 и 3 представлена часть результатов, характеризующих частоту встречаемости объект-субъектного, субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов эконсихологических взаимодействий. Для выявления доминирующих типов коммуникативных взаимодействий в результатах выборок была подсчитана частота встречаемости каждого типа взаимодействия по отношению к двум компонентам среды: коммуникативному и технологическому. Субъект-совместный и субъект-порождающий типы характеризуют технологический компонент образовательной среды, в которой коммуникативные взаимодействия организованы в соответствии с психологическими задачами развития учащихся разных возрастов.

Конструкт методики А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [6] позволил выделить в коммуника-

Таблица 1

Количество учащихся с максимальной выраженностью стадий субъектности (в процентном выражении)

Класс	Н	П	У	К	М	Т
8 класс	19,6%	19,4%	11,6%	8,0%	21,08%	21,2%
9 класс	8,6%	11,5%	10,2%	6,5%	14,4%	17,3%
10 класс	22,6%	15,9%	16,4%	5,0%	25,4%	26,8%
11 класс	31,8%	24,3%	13,7%	13,0%	30,5%	37,0%

Примечание: сокращенные названия столбцов таблицы соответствуют названиям стадий субъектности: «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т).

Таблица 2

**Частота встречаемости типов экопсихологического взаимодействия
с коммуникативным и технологическим компонентами
образовательной среды в %**

Класс	Типы взаимодействий	Коммуникативный компонент		Технологический компонент		Средн.
		Педагогический стиль	Отношение педагогов	Образовательные технологии	Техническая оснащенность	
8 N = 67	О-С	20	19	13,5	12,5	16,25
	С-обособ.	17	9,5	6,3	7	9,95
	С-совм.	13	4	16,6	7	10,15
	С-порожд.	7	4,5	3,5	13	7
9 N = 27	О-С	14	18	19	10,5	15,37
	С-обособ.	11	3	10,7	7,3	8
	С-совм.	25	6,5	13	16,3	15,2
	С-порожд.	11	5	6,7	10,3	8,25
10 N = 48	О-С	19	9	19,6	8	13,9
	С-обособ.	17	8	6,7	10,3	10,5
	С-совм.	29	11	31	14,3	21,32
	С-порожд.	19	3	20	6,7	12,17
11 N = 59	О-С	20	11	16	8,6	13,9
	С-обособ.	5,75	20,5	8,3	12,6	11,78
	С-совм.	5	8	13,6	7	8,4
	С-порожд.	32	8	12	12,6	16,15

Примечания: О-С — объект-субъектный экопсихологический тип взаимодействия; С-обособ. — субъект-обособленный тип взаимодействия; С-совм. — субъект-совместный тип взаимодействия; С-порожд. — субъект-порождающий тип взаимодействия.

тивном компоненте среды характеристики отношений в системе «учащийся — педагог»: педагогический стиль и отношение педагогов к учебному процессу. В технологическом компоненте выделена составляющая, характеризующая образовательные технологии.

Согласно полученным данным, частота встречаемости субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия имеет тенденцию к увеличению от 8-го к 11-му классу. Сопоставление процентных долей, характеризующих частоту встречаемости субъект-порождающего типа (критерий ϕ^* Фишера), выявило

достоверные отличия в пользу 11-х классов в оценке педагогического стиля в выборках 8 и 11 классов и образовательных технологий в пользу 10 классов (при $p < 0,05$) в выборках 8 и 10 классов.

В табл. 3 представлены значимые взаимосвязи стадий субъектности и типов экопсихологического взаимодействия обучающихся разных классов. В верхней строке обозначены экопсихологические типы взаимодействия: О-О — объект-объектный, О-С — объект-субъектный, С-обособ. — субъект-обособленный, С-совм. — субъект-совместный, С-порожд. — субъект-порождающий.

В левом столбце условные обозначения стадий субъектности: Мо – стадия мотивации/потребности, Н – «наблюдатель», П – «подмастерье», У – «ученик», К – «критик», Т – «творец».

Результаты свидетельствуют, что наибольшее количество положительных взаимосвязей со стадиями субъектности образовал субъект-порождающий тип взаимодействия.

Обсуждение результатов

Анализ уровня сформированности эконсихологических стадий субъектности (рис. 1, 2; табл. 1) позволяет сделать вывод о том, что высокие стадии субъектности в выборках каждого класса имеют

более высокие значения, чем низкие и средние. Это свидетельствует о том, что становление субъектности и развитие соответствующих субъектных качеств в условиях школьного обучения характеризуется положительной тенденцией.

Графики, отражающие уровень сформированности стадий субъектности (рис. 2), имеют схожий рисунок с чередующимися «подъемами и падениями». Важно еще раз отметить низкое значение стадии «критик» (рис. 2). Во всех предыдущих наших исследованиях на выборках учащихся и студентов педагогического института были получены такие же результаты, которые можно объяснить тем, что педагоги оставляют

Таблица 3

Таблица значимых коэффициентов корреляции стадий субъектности и типов взаимодействия (Тау корреляции Кендалла при $p < 0,05$)

Стадия	О-О	О-С	С-обособ.	С-совм.	С-порожд.
Мо	10 кл. (-0, 205)			10 кл. (0, 219)	10 кл. (0, 212)
	11 кл. (-0,188)				
Н				9 кл. (0,316)	10 кл. (0, 285)
				10 кл. (0,265)	11 кл. (0,304)
П		10 кл. (0,272)		9 кл. (0,303)	10 кл. (0, 209)
У			9 кл. (0,304)	10 кл. (0,238)	11 кл. (0,239)
К	11 кл. (0,213)				8 кл. (0,180)
М	8 кл. (-0,244)	8 кл. (0,301)			8 кл. (0,248)
	9 кл. (-0,273)				9 кл. (0,370)
	11 кл. (-0,193)				11 кл. (0,294)
Т		8 кл. (0,231)	11 кл. (-0,205)		8 кл. (0,295)
					9 кл. (0,294)

Примечания: сокращенные названия первого столбца таблицы соответствуют названиям стадий субъектности: «субъект мотивации» (Мо), «наблюдатель» (Н), «подмастерье» (П), «ученик» (У), «критик» (К), «мастер» (М) и «творец» (Т); последующие столбцы обозначают эконсихологические типы взаимодействий: О-О – объект-объектный тип взаимодействия; О-С – объект-субъектный тип взаимодействия; С-обособ. – субъект-обособленный тип взаимодействия; С-совм. – субъект-совместный тип взаимодействия; С-порожд. – субъект-порождающий тип взаимодействия.

за собой функцию контроля как один из главных методов управления образовательным процессом [8; 10]. Учебная стадия, предшествующая стадии «критик», обеспечивает интериоризацию и субъективизацию действий контроля и коррекции. Для экстерииоризации функции контроля и перехода к следующей стадии субъектности нужно предлагать соответствующие учебные ситуации, в которых ученик может сформировать оценочную позицию по отношению к деятельности одноклассников и, как следствие, критическое (рефлексивное) отношение к своим действиям. Стадия «критик» является переходной от ученичества, качество которого зависит от оценки педагога в реализации предложенных действий, к стадиям построения самостоятельных осознанных форм и способов деятельности. Раскрывая особенности этого перехода, Б.Д. Эльконин подчеркивает, что его условием является связанность характеристик субъектности «самостоятельность» и «инициативность» (в переходе на новый уровень). Отсутствие инициативности приводит к «заукливаннию» тех способов деятельности, которые освоены [18]. Поскольку педагог не создает условий для перехода на новый уровень для экстерииоризации функции контроля, то учащийся продолжает, уже самостоятельно, использовать усвоенные репродуктивные способы учебной деятельности. Эти выводы подтверждаются качественным анализом ответов учащихся на вопросы методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся». Анализ выборов учебных действий выявил, что учащиеся всех классов выбирают действия, соответствующие низким стадиям субъектности, в ситуациях решения сложного учебного задания, в проектной деятельности, презентации результатов деятельности, при сдаче

зачетов, экзаменов. При этом действия, соответствующие средним и высоким стадиям («критик», «мастер», «творец»), реализуются при выполнении домашнего задания. Важным, по нашему мнению, является «массовый» выбор действий, соответствующих стадиям «мастер» и «творец», в ситуации, которая выявляет уровень интернальности личности — «Что помогает в учебной деятельности, что делает ее успешной» с указанием на самостоятельность. При этом еще раз отметим, что самостоятельность учащихся может быть операционально насыщена репродуктивными способами деятельности. Как нам представляется, диагностика низкого уровня стадии «критик» на разных выборках выявляет общую проблему образовательной практики: доминирующий педагогический контроль является препятствием для полноценного становления субъектности.

Динамика максимальной выраженности стадий субъектности в целом характеризуется ростом высоких стадий «мастер» и «творец» от класса к классу (табл. 1). Результаты выборки учащихся 9 классов отражают самый низкий уровень достижения всех стадий субъектности. Выраженность стадий в выборках 9 и 10 классов может характеризовать особенности организации образовательной деятельности в школе, которой принадлежит исследовательская выборка учащихся. В настоящий момент сформировалась тенденция продолжения образования после 9 класса в колледжах и техникумах. В 10-е профильные классы принимаются учащиеся с высокими баллами по итогам ОГЭ из других школ. Предполагаем, что учащиеся 9 класса находятся в состоянии предстоящего выбора или уже принятого решения об уходе из школы. Профильные 10 классы имеют высокую мотивацию к обучению, и

это определяет их готовность осваивать углубленное содержание уже частично знакомых ученикам учебных предметов заново, на репродуктивном уровне. Этот вывод следует из самых низких значений стадии «критик». В то время как процентная доля учащихся 10 класса с максимальной выраженностью стадии «наблюдатель» выше, чем 8 и 9 классов. Сопоставление процентных долей выборов 8-х и 11-х классов с максимальной выраженностью стадий «наблюдатель» и «творец» свидетельствуют об изменении характера всей учебной деятельности в 11 классе. Необходимость сдавать ЕГЭ заставляет часть учащихся вернуться к репродуктивным видам деятельности (31%), при этом 37% выбирают учебные действия, характеризующие стадию «творец» в тех видах учебной деятельности, где самостоятельность является условием достижения результата. Подчеркнем, что достижение результата может быть основано (а ЕГЭ это предполагает) на активной самостоятельной деятельности с использованием рутинных способов. Отметим, что в 11 классе выявлен самый высокий уровень мотивации, которая определяет успешность и на низких стадиях, и на высоких. Общий вывод, который можно сделать при анализе динамики в выраженности стадий субъектности, состоит в том, что мы наблюдаем цикличность в становлении субъектности от класса к классу: изменение содержания образования, его усложнение, введение новых предметов, модулей, изменение учебных целей приводит к возврату на низкие стадии, которые выполняют функцию ориентировки в новых условиях, и к дальнейшему прохождению средних и высоких стадий на более высоком уровне.

Анализ частоты встречаемости типов экопсихологических взаимодействий

(табл. 2) свидетельствует о том, что в выборках всех классов 12–15% учащихся указывают на традиционный объект-субъектный тип взаимодействия — активную деятельность под влиянием педагогов. В терминологии В.А. Ясвина [19] этот результат характеризует активно-зависимую среду. Примерно 10% выборов каждого класса указывают на субъект-обособленный тип взаимодействия — характеристики среды не соответствуют представлениям учащихся. Частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов в сумме составляют 20–30%. Таким образом, половина ответов учащихся характеризует образовательную среду в характеристиках объект-объектных отношений как пассивно-зависимую. Разница в оценках педагогического стиля, педагогических технологий и отношений педагогов к учебному процессу выявляет удовлетворенность педагогическим общением, способами предъявления учебного материала и неудовлетворенность индифферентностью педагогов по отношению к учебному процессу. Наиболее конструктивные результаты выявлены в выборке 10 классов. В профильных 10-х классах работают наиболее опытные и творческие педагоги, этот период обучения является самым продуктивным в том смысле, что результаты свидетельствуют о более высокой удовлетворенности учащихся учебным процессом, чем учащихся 8, 9, 11 классов.

Освоение нового действия предполагает порождение способности учащегося выполнять это действие, т.е. — трансформацию его субъектности. Этот процесс начинается со стадии «ученика» и продолжается до стадии «творец» включительно. Поэтому следует ожидать наибольшее количество связей субъект-порождающего типа взаимодействия со

стадиями «ученик», «критик», «мастер», «творец». Несмотря на то, что частота встречаемости субъект-совместного и субъект-порождающего типов в оценке учащихся в сумме составила 20–30%, результаты корреляционного анализа (табл. 3) частично подтвердили предположения о том, что высоким стадиям субъектности будут соответствовать субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия. Субъект-совместный тип взаимодействий обнаружил наибольшее количество связей со стадиями мотивации, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», а субъект-порождающий тип характерен для всех стадий, но в наибольшей степени это стадии «наблюдатель», «мастер» и «критик». Стадия «мастер» связана с субъект-порождающим типом взаимодействия в выборках 8, 9, 11 классов, стадия «творец» — с этим же типом в выборках 8, 9 классов.

В выборке 10 классов субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия связаны со стадиями «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик», что еще раз поддерживает наши выводы о начале высокомотивированного освоения нового углубленного содержания образования в рутинных видах учебной деятельности. Интересно отметить, что в выборке 11-го класса нет положительной связи с субъект-порождающим типом.

Похожие результаты получены А.В. Капцовым и Е.И. Колесниковой на студенческих выборках [5]. Авторы определяют совокупное становление высоких стадий субъектности «мастер» и «творец» наряду со стадией субъекта мотивации как потенциал становления субъектности. Также в исследовании отмечено, что студенты с высоким уровнем потенциала чаще используют субъект-совместный тип взаимодействия.

Объект-объектный тип взаимодействия, на который пришлось 50% выборов учащихся, отвергается в каждой выборке на разных стадиях субъектности.

Выводы

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности экопсихологических стадий субъектности повышается от 8-го к 11-му классу: низкие стадии субъектности имеют значения ниже, чем высокие стадии. Исключение составляет стадия «критик», низкие показатели которой характерны для всех классов. Это указывает на то, что педагоги не создают условий для передачи функции контроля учащимся. Отмечается цикличность в становлении субъектности: изменение содержания образования и учебных целей возвращает учащегося к усвоению уже знакомых учебных действий, но на более высоком уровне.

2. Выявленная динамика становления стадии мотивации позволяет утверждать, что развитие уровней экопсихологических стадий субъектности обусловлено сформированностью стадии «субъект потребности/мотивации».

3. Становлению высоких стадий субъектности соответствуют субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия в системе «учащийся — педагог/образовательная среда». При этом был обнаружен дефицит субъект-порождающих взаимодействий в образовательной среде, поэтому достижение ведущей цели образовательной практики — «способность учащегося быть субъектом учебной деятельности» — не обладает достаточным ресурсом ее реализации.

4. Экопсихологический подход к становлению субъектности и субъект-средовым взаимодействиям позволяет выявить основные тенденции в формировании

субъектных качеств на разных этапах становления субъекта учебной деятельности, а также проанализировать особенности коммуникативных взаимодействий «учащийся — педагог/образовательная среда», не опираясь при этом на предметное

содержание этих взаимодействий. Полученные при этом эмпирические данные дают возможность объективировать некоторые системные проблемы, являющиеся препятствием для достижения современных образовательных целей.

Литература

1. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-52-62
2. Волкова Е.С., Капцов А.В. Особенности факторов становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся старших классов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 1(29). С. 42–65. ID46392967
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2(24). С. 107–117.
5. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Потенциал становления субъектности студента в цифровой образовательной среде вуза // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. С. 156–162. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-19
6. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействия в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 30–40. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (дата обращения: 17.08.2022).
7. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
8. Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205
9. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 174–193.
10. Плаксина И.В. Результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности» (Ярославль, 21–22 ноября 2019 г.) / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 321–324.
11. Плаксина И.В. Характеристики субъектных взаимодействий студентов педагогических специальностей при организации образовательного процесса в режимах онлайн и офлайн // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогические и психологические науки. 2021. № 45(64). С. 131–141.
12. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6–15. DOI:10.17759/pse.202227030
13. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Андрианов С.С., Артеменков С.Л. Особенности восприятия онлайн-обучения в период пандемии COVID-19 подростками и учителями общеобразовательной школы // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 68–83. DOI:10.17759/pse.2022270606

14. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 47–53.
15. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5–18.
16. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
17. Становление субъектности: от экпсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. 400 с.
18. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28–39.
19. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
20. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13. № 2. P. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280
21. De Jaegher H., Froese T. On the Role of Social Interaction in Individual Agency // Adaptive Behavior. 2009. № 17(5). P. 444–460.
22. Schlosser M.E. Embodied Cognition and Temporally Extended Agency // Synthese. 2018. Vol. 195. № 5. P. 2089–2112. DOI:10.1007/s11229-017-1320-4
23. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/chp.2020160202

References

1. Volkova E.N. Psikhologicheskie osobennosti sub"ektnosti odarennykh podrostkov [Psychological features of subjectivity of gifted adolescents]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2020, no. 197, pp. 52–62. DOI:10.33910/1992-6464-2020-197-52-62 (In Russ.).
2. Volkova E.S., Kaptsov A.V. Osobennosti faktorov stanovleniya sub"ektnosti i sposobov vypolneniya uchebnykh deistvii uchashchikhsya starshikh klassov [Features of the factors of formation of subjectivity and ways of performing educational actions of high school students]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2021, no. 1(29), pp. 42–65. ID46392967 (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
4. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov [The modified method of diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology Series*, 2018, no. 2(24), pp. 107–117. (In Russ.).
5. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Potentsial stanovleniya sub"ektnosti studenta v tsifrovoi obrazovatel'noi srede vuza [The potential of becoming a student's subjectivity in the digital educational environment of the university]. *Gercenovskie chteniya: psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii = Herzen Readings: Psychological research in Education*, 2022. Vypusk 5, pp. 156–162. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-19 (In Russ.).
6. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ekspress-metodika diagnostiki vzaimodeistviya v obrazovatel'noi srede vuza [Elektronnyi resurs] [Express method of diagnostics of interaction in the educational environment of the university]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii = Actual problems of pedagogy and psychology*, 2020, no. 1, pp. 30–40. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/2020-1/23-30.pdf> (Accessed 17.08.2022). (In Russ.).

7. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidy i tipologiya [Ecopsychological interactions: types and typology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2013, no. 3, pp. 13–27. (In Russ.).
8. Panov V.I., Plaksina I.V. Sub"ektnost' studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushcheisya obrazovatel'noi srede [Elektronnyi resurs] [Subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).
9. Petrovskii V.A. Sub"ektnost' Ya v personologicheskoi retrospektive [Subjectivity of the Self in personological retrospect]. *Mir psikhologii = The world of psychology*, 2021, no. 1–2(105), pp. 174–193. (In Russ.).
10. Plaksina I.V. Rezul'taty eksperimental'noi proverki ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub"ekta uchebno-professional'noi deyatel'nosti [The results of the experimental verification of the ecopsychological model of the formation of the subject of educational and professional activity]. In prof. V.A. Mazilov (eds.). *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya sposobnostei i odarennosti» (g. Yaroslavl', 21–22 noyabrya 2019 g.)* [Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference “Psychology of abilities and giftedness”. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2019, pp. 321–324. (In Russ.).
11. Plaksina I.V. Kharakteristiki sub"ektnykh vzaimodeistvii studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei pri organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v rezhimakh onlain i oflain [Characteristics of subject interactions of students of pedagogical specialties in the organization of the educational process in online and offline modes]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki = Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*, 2021, no. 45(64), pp. 131–141. (In Russ.).
12. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoi shkole? [Is it possible for children to be independent in a modern school?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6–15. DOI:10.17759/pse.202227030 (In Russ.).
13. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Andrianov S.S., Artemenkov S.L. Osobennosti vospriyatiya onlain-obucheniya v period pandemii COVID-19 podrostkami i uchitelyami obshcheobrazovatel'noi shkoly [Features of the perception of online learning during the COVID-19 pandemic by teenagers and secondary school teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 68–83. DOI:10.17759/pse.2022270606 (In Russ.).
14. Selezneva M.V. Sravnitel'nyi analiz ponyatii «sub"ekt» i «sub"ektnost'» v zarubezhnoi psikhologii [Comparative analysis of the concepts of “subject” and “subjectivity” in foreign psychology]. *Vestnik RUDN = Bulletin of the RUDN*, 2015, no. 2, pp. 47–53. (In Russ.).
15. Sergienko E.A. Realizatsiya printsipa razvitiya v issledovaniyakh psikhologii sub"ekta [Implementation of the principle of development in the research of psychology of the subject]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2017. Vol. 38, no. 2, pp. 5–18. (In Russ.).
16. Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' [Formation of subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model]. In Panov V.I. *Moscow: PI RAO; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya*, 2018. 304 p. (In Russ.).
17. Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: kollektivnaya monografiya [The formation of subjectivity: from the ecopsychological model to psychodidactic technologies: a collective monograph]. In Panov V.I. *Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya*, 2022. 400 p. (In Russ.).
18. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modernity of theory and practice of Educational Activity: key issues and prospects].

- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. (In Russ.).
19. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (In Russ.).
20. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 2018. Vol. 13, no. 2, pp. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280
21. De Jaegher H., Froese T. On the Role of Social Interaction in Individual Agency. *Adaptive Behavior*, 2009, no. 17(5), pp. 444–460.
22. Schlosser M.E. Embodied Cognition and Temporally Extended Agency. *Synthese*, 2018. Vol. 195, no. 5, pp. 2089–2112. DOI:10.1007/s11229-017-1320-4
23. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5–18. DOI:10.17759/chp.2020160202

Информация об авторах

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Плаксына Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ФГБОУ ВО ВлГУ), г. Владимир, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: irinaplх@mail.ru

Information about the authors

Victor I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina, PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: irinaplх@mail.ru

Получена 18.06.2023

Received 18.06.2023

Принята в печать 18.08.2023

Accepted 18.08.2023