

Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде

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

Работа направлена на выявление уровней развития субъектности студентов педвуза и их связи со способностью к совместным (кооперативным) взаимодействиям в меняющихся условиях обучения. Представлены материалы двух эмпирических исследований, полученных на выборке студентов 4-5 курсов педагогического института. В исследовании 1 (N=100) приняли участие студенты 4 курса в возрасте от 20 до 21 года, из которых 85% были женского пола, данные получены до этапа прохождения педагогической производственной практики. В исследовании 2 (N=30) приняли участие студенты 5 курса в возрасте от 21 до 22 лет, из которых 87% – женского пола, данные получены на этапе прохождения педагогической практики. Использовались методика «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», разработанная на основе экопсихологической модели становления субъектности, опросник УРСЛ (Уровень развития субъектности личности). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что перенос процесса обучения будущих педагогов в среду школы увеличивает количество студентов 5 курса с высокой степенью выраженности «низких» стадий субъектности и снижает количество студентов с высокой степенью выраженности «высоких» стадий. Корреляционный анализ (r-Спирмен) выявил меньшее количество связей стадий субъектности и характеристик коммуникативных взаимодействий в выборке 5 курса. Метод структурного анализа А.В. Карпова позволил сделать вывод о том, что сформировавшаяся на 4 курсе структура исследуемых параметров претерпевает серьезные изменения при переносе процесса обучения в среду общеобразовательной школы: индекс организованности структуры (ИОС) в выборке 5-го курса ниже, чем в выборке 4-го курса, что свидетельствует о появлении разрывов связей учебной и коммуникативной субъектности.

Ключевые слова: Субъектность, экопсихологический подход, стадии субъектности, экопсихологические типологии субъект-средовых взаимодействий, смешанное обучение, структурная организация субъектных качеств.

Для цитаты: 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

Subjectness of Pedagogical University Students in the Changing 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 Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia

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

The work aimed to identify development levels of subjectivity of pedagogical university students and their relationship to ability for joint (cooperative) interactions in changing conditions of learning. Materials of two empirical researches, obtained on a selection of the 4th-5th year students of pedagogical institute, are represented. The first research (N=100) involved 4th-year students aged from 20 to 21 years, 85% of whom were female; the data were obtained before the stage of passing pedagogical industrial practice. The second research involved 5th year students (N=30) aged 21 to 22 years, 87% of whom were female, the data were obtained at the stage of pedagogical practice. Methodology "Diagnostics of formation stages of students' subjectivity", developed on the basis of ecopsychological model of the subjectivity formation, and DLPА questionnaire (development level of personality's subjectivity) were used. Obtained results provide that the transfer of the learning process of future pedagogues to environment of school increases the number of 5th-year students with a high severity degree of "low" stages of subjectivity and reduces the number of students with a high severity degree of "high" stages. Correlation analysis (r-Spearman) revealed a smaller number of relations between stages of subjectivity and characteristics of communicative interactions in selection of the 5th year. A.V. Karpov's method of structural analysis allowed us to conclude that the structure of researched parameters formed in the 4th year undergoes serious changes when the learning process is transferred to environment of the secondary school: index of organization of the structure (IOS) in selection of the 5th year is lower than in selection of the 4th year, which demonstrates the appearance of breaks in the links of educational and communicative subjectivity.

Keywords: subjectness, ecopsychological approach, stages of subjectness, ecopsychological typologies of subject-environment interactions, mixed learning, structural organization of subject qualities.

For citation: Panov V.I., Plaksina I.V. Subjectness of Pedagogical University Students in the Changing Educational Environment. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).

Введение

Вопросы цифровизации образовательного процесса в последние годы стали самыми обсуждаемыми как в научном, методологическом планах, так и на уровне конкретных методик, эмпирического опыта практиков образования. Анализ психологических аспектов взаимодействия в системе «индивид–информационная среда» показывает возможность

концептуализации информационной среды в качестве предмета исследования, когда она может рассматриваться как факт, фактор, условие, средство, объект, субъект (квазисубъект) развития субъектных качеств взаимодействующего с ней индивида [8; 14]. При этом выделены такие векторы актуального изучения взаимодействий с информационной средой, в том числе в цифровом ее варианте, как: коммуникативные взаимодействия с цифровой средой в контексте эконсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, исследование и описание закономерностей трансформаций разных видов деятельности при переносе их в область интерференции доцифровой и цифровой информационных сред, определение и трансформация субъектных качеств, характеризующих взаимодействия в системе «пользователь–цифровая среда», функциональная готовность современных школьников и педагогов к обучению в удаленном режиме [2; 3; 12; 13; 14; 15; 16].

Обращаясь к подготовке будущих педагогов, необходимо напомнить, что обучение студентов педвузов в последние 2,5 года осуществлялось в формате «смешанного обучения», т.е. сочетания офлайн- и онлайн-обучения. В связи с этим возникает ряд вопросов, требующих своего эмпирического исследования: 1) как на становление субъектности студентов педагогического вуза влияет переход от традиционного офлайн-обучения к «смешанному» сочетанию офлайн- и онлайн-обучения; 2) действительно ли более активное использование онлайн-обучения приводит к повышению коммуникативных способностей студентов как будущих субъектов организации совместных, интерактивных форм обучения; 3) сказывается ли на субъектности студентов такое качественное изменение образовательной среды, когда студенты проходят педагогическую практику, т.е. когда происходит трансформация их ролевой субъектной позиции: из обучающихся они должны трансформироваться в обучающихся.

Данные вопросы определили цель исследования: эмпирически выявить уровни развития субъектности студентов педвуза и их связь со способностью к совместным (кооперативным) взаимодействиям в меняющихся условиях обучения. Это потребовало использования разных теоретических моделей субъектности: как развивающегося личностного качества студентов и как проявления их способности к активным коммуникативным взаимодействиям.

Теоретические предпосылки

Дело в том, что в настоящее время в психологии субъекта сосуществуют различные модели субъектности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) и, в частности, субъектности педагога (Е.Н. Волкова, В.И. Панов, М.А. Щукина и др.). В зарубежной психологии проблема субъектности (agency) рассматривается в основном в контексте когнитивного подхода [25-27 и др.]. В то время как предлагаемое исследование проводилось в контексте представления о субъектности, разработанном в рамках эконсихологического подхода к развитию человека [7; 9-11 и др.].

Не вдаваясь в сравнительный анализ разных моделей субъектности и подходов к ее изучению, потому что он был сделан нами ранее [7; 19; 22], в качестве теоретических предпосылок для исследования субъектности студентов как развивающегося качества были выбраны: эконсихологическая модель становления субъектности, акцентирующая внимание на процессуальной стороне (этапности) становления субъектности, и эконсихологическая

типология субъект-средовых взаимодействий, включающая шесть базовых типов взаимодействий в системе «индивид–окружающая среда»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный [8; 9; 17; 22]. Выбор этих предпосылок был обусловлен тем, что они позволяют рассматривать субъектность в разных видах субъект-средовых взаимодействий, в том числе в системе «студент (будущий педагог)–образовательная среда», причем «не привязываясь» к модальности и предметному содержанию этих взаимодействий.

Соответственно, предметом эмпирической части исследования были выбраны процессуальные показатели, характеризующие последовательность стадий (этапов) формирования субъектных качеств, которые обеспечивают овладение способностями: 1) быть субъектом потребности (мотивации) – субъект потребности/мотивации; 2) быть субъектом восприятия, способным сформировать образ (ментальную модель) осваиваемого действия-образца (условно – «наблюдатель»), 3) быть субъектом подражания, т.е. овладеть способностью повторить осваиваемое действие «по образцу» (условно – «подмастерье»), 4) быть субъектом учения, т.е. овладеть способностью произвольно выполнять требуемое действие под контролем преподавателя или другого человека (условно – стадия «ученик»), 5) быть субъектом критического отношения к выполнению действия-образца другими обучающимися (условно – стадия «критик»), 6) быть субъектом самостоятельного выполнения действия-образца и самостоятельного контроля за правильностью его выполнения (условно – стадия «мастер»), 7) быть субъектом продуктивного действия, т.е. способным использовать освоенное действие в качестве продуктивного средства для освоения других, более сложных действий, например, для переноса усвоенного действия в новые условия или для творческого самовыражения (условно – стадия «созидатель, творец») [9; 10; 11; 17; 22].

Ранее проведенные нами эмпирические исследования субъектности на различных выборках показали достаточно высокий процент достижения «высоких» стадий: «мастер» и «творец» [1; 18; 20; 24]. Однако при этом не рассматривался вопрос трансформации субъектности студентов педвуза при изменении образовательной среды при переходе к офлайн-обучению и прохождению педагогической практики. Между тем, исходя из вышеуказанных стадий становления субъектности, следует, что педагогическая практика в школе требует от студентов педвуза изменения их субъектности. А именно, из субъекта, активность которого направлена на получение знаний по предмету специализации, в субъекта, который должен использовать приобретенные им знания как учебное средство для обучения школьников. Такая трансформация субъектности соответствует способности быть субъектом продуктивного развития, т.е. стадии субъектности «творец». Более того, для прохождения педагогической практики студент должен выйти также и на достаточный уровень развития предшествующих, «высоких» стадий субъектности: «мастер» и «критик». Это объясняется тем, что для успешного прохождения педагогической практики студент должен, во-первых, владеть учебным материалом по преподаваемой теме («мастер»), во-вторых, должен уметь использовать учебный материал в качестве средства для развития субъектности учащихся («творец»). В-третьих, будущий педагог должен уметь оценивать правильность использования этого материала обучающимися («критик»). К этому можно добавить и еще способность к самооценке, рефлексии своих педагогических действий, что формируется на стадии «ученик».

В дополнение к указанным субъектным качествам следует отметить, что субъектность современного педагога должна включать в себя способность к организации совместных, кооперативных взаимодействий в учебном процессе, в том числе в условиях цифровой образовательной среды [7]. Поэтому, помимо уровня развития субъектности в соответствии с эконсихологической моделью субъектности, в качестве другого показателя субъектности будущих педагогов нами были выбраны субъектные качества, включающие коммуникативные способности. Этой цели наиболее соответствует теоретическая модель субъектности, разработанная М.А. Щукиной [21; 23]. Согласно этой модели, субъектность личности определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять управление и самоуправление в социальном взаимодействии, которая характеризуется следующими качествами: активность как способность к инициированию взаимодействия; автономность (самостоятельность, самодетерминация); интегративность (целостность) как способность к кооперации; опосредованность взаимодействий психологическими средствами (прогнозирование поведения, рефлексия причин и последствий поведения); креативность как способность осуществлять преобразования в себе и других; самооценочность как уверенность в себе, доверие себе.

Выбор данной модели субъектности в качестве следующей теоретической предпосылки и соответствующей методики был обусловлен тем, что выделенные в ней личностные качества, составляющие субъектность личности, обеспечивают самостоятельность и успешность таких коммуникативных взаимодействий в социальной среде, которые направлены на организацию совместных, кооперативных (субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействий) с ее субъектами, в данном случае преподавателями, одноклассниками и учениками. Однако, в отличие от эконсихологической модели становления субъектности, М.А. Щукина определяет субъектность как совокупность уже сформированных качеств и способностей. Образно говоря, в рамках эконсихологического подхода модель становления субъектности выстраивается «по вертикали»: от спонтанной активности к целенаправленной и произвольно регулируемой активности в виде продуктивного действия. В то время как М.А. Щукина выстраивает свою модель субъектности «по горизонтали» – как констатация наличия субъектных качеств, обеспечивающих эффективность коммуникативных взаимодействий.

Вышесказанное позволяет сформулировать исследовательские задачи:

1. Описать уровень сформированности стадий субъектности студентов старших курсов, обучавшихся в последние 2,5 года в «смешанном» формате обучения: сочетание офлайн и онлайн;
2. Описать уровень сформированности субъектных характеристик коммуникативных взаимодействий этих же студентов и оценить степень их соответствия субъект-порождающим педагогическим взаимодействиям;
3. Описать особенности проявления субъектности студентов педвуза в условиях изменения образовательной среды, при прохождении педагогической практики в школе, т.е. в условиях переноса процесса профессионального обучения в среду, имеющую качественно иные характеристики всех средовых компонентов.

Методика и выборка исследования

Для эмпирического выявления уровня развития субъектности студентов педвуза была использована совокупная выборка (N=130), в которую вошли студенты-старшекурсники, обучающиеся по разным профилям педагогического образования (иностранные языки, историческое образование, филологическое образование, математическое образование). Эта выборка была поделена следующим образом: первую группу составили студенты 4 курса (N=100), во вторую исследовательскую группу вошли студенты 5-го курса (историческое образование, иностранные языки, N=30), которые последовательно прошли две педагогические практики: производственную и преддипломную в общеобразовательных школах г. Владимира. Отметим, что эмпирические данные по первой группе студентов (4-курсники) были получены до прохождения педагогических практик, а эмпирические данные по второй группе (5-курсники) – на этапе завершения второй практики.

Для более корректного сравнения данных, полученных по второй группе студентов (т.е. 5-курсников), из числа выборки студентов 4 курса была отдельно выделена группа, эквивалентная группе студентов 5-го курса по профилю обучения (иностранные языки с двумя профилями) и по количеству (N=30). Чтобы упростить сравнение полученных данных, будем называть общую группу студентов 4-го курса «первой группой», выделенную группу студентов 4-го курса – «второй группой», группу студентов 5-го курса – «третьей». Эквивалентность третьей группы 5-курсников и второй группы 4-курсников обусловлена следующими условиями обучения: единая пространственная среда, единый унифицированный учебный план с совпадением общеобразовательных предметов и частичным совпадением профессорско-преподавательского состава, осуществляющего обучение, мало отличающиеся средние баллы ЕГЭ при поступлении в вуз (70–78 баллов), однородность выборок по полу (юношей не более 15%) и месту проживания (90% студентов – жители г. Владимира и Владимирской области).

Исходя из вышеизложенного, применительно к указанным группам студентов были сформулированы следующие эмпирические гипотезы:

- 1) распределение стадий субъектности в первой группе 4-го курса и в третьей группе (5-й курс) будут иметь значимые отличия;
- 2) во второй группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «творец», в процентном отношении будет меньше, чем в группе 5-го курса;
- 3) во второй группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «мастер», в процентном отношении будет больше, чем в группе 5-го курса;
- 4) в данных по группе 4-го курса должны быть больше представлены «низкие» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»), а в данных по группе 5-го курса должны быть больше представлены «высокие» стадии субъектности («критик», «мастер», «творец»);
- 5) стадии «критик», «мастер», «творец» будут образовывать положительные корреляционные связи с показателями коммуникативной субъектности, обеспечивающими субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия.

Результаты

В табл. 1 в усредненном виде представлены данные, полученные с помощью методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», о выраженности стадий субъектности у студентов по всем трем группам и по шести стадиям: Н – стадия

«наблюдатель», П – стадия «подмастерье», У – стадия «ученик», К – стадия «критик», М – стадия «мастер», Т – стадия «творец».

Для первичной обработки результатов был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого устанавливались отличия в выраженности исследуемых параметров между результатами трех групп (табл. 1, 3). Значимые различия в распределении стадий субъектности у первой и третьей групп студентов не обнаружены. Аналогично, значимые различия и в распределении параметров, которые характеризуют качества, обеспечивающие субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия, не обнаружены, что свидетельствует об однородности данной студенческой выборки.

Таблица 1

Усредненные данные выраженности стадий субъектности студентов по всем группам

Группы студентов	Н	П	У	К	М	Т
Первая группа 4 курс (N=100)	2,91	2,81	3,37	3,303	4,32	4,14
Вторая группа 4 курс (N=30)	3,16	2,85	3,6	3,32	4,37	3,77
Третья группа 5 курс (N=30)	3,23	2,84	3,44	3,3	4,42	3,89

Из табл. 1 видно, что наиболее выраженными стадиями субъектности для студентов для всех трех групп являются стадии «мастер» и «творец» (в интервале значений от 3,77 до 4,42). Близкими к этим значениям является стадия «ученик» во второй и третьей группах (3,6 и 3,44). При этом сравнение данных по стадиям «мастер» и «творец», полученных на второй и на третьей группах студентов, существенных различий не обнаружило. Это означает, что 2-я и 3-я гипотезы подтверждения не получили.

Для качественного анализа уровней развития субъектности были подсчитаны процентные доли студенческих выборок с максимальной выраженностью той или иной стадии субъектности (табл. 2).

Таблица 2

Процентные доли студенческих выборок с «низкими» и «высокими» стадиями субъектности

Группы студентов	«низкие» стадии субъектности			«высокие» стадии субъектности		
	Н	П	У	К	М	Т
Первая группа 4 курс (N=100)	9%	1%	10%	4%	48%	28%
	20%			80%		
Вторая группа 4 курс (N=30)	10%		16,6%	-	60%	13,4%
	26,6%			73,4%		
Третья группа 5 курс (N=30)	13,4%	16,6%	13,4%	-	50%	6,6%
	43,2%			56,6%		

Обращаем внимание, что во второй и третьей группе не выявлены студенты с высоким уровнем достижения стадии «критик». Эту стадию в данном случае мы отнесли к «высоким» стадиям субъектности, потому что в условиях педагогической практики студенты педвуза должны уметь критически оценивать знания у обучающихся.

Применение критерия ϕ^* Фишера для анализа данных второй группы студентов 4-го курса в сопоставлении с данными студентов 5-го курса (третья группа) с высокой выраженностью «низких» и «высоких» стадий не выявило между ними достоверных отличий: $\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{крит}} = 1,3545$, $p = 0,08$; $\phi^*_{\text{эмп}} < \phi^*_{\text{крит}} = 1,3738$, $p = 0,08$. Сопоставление данных первой группы студентов (4-й курс, $N=100$) с данными студентов третьей группы (5-й курс, $N=30$) с высокой выраженностью «низких» и «высоких» стадий субъектности, напротив, выявило достоверные отличия: $\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{крит}} = 1,992$, $p < 0,05$; $\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{крит}} = 2,43$, $p < 0,05$. Следовательно, в результатах студентов первой группы 4-го курса процентные доли «высоких» стадий субъектности («критик», «мастер», «творец») достоверно выше, чем в результатах студентов 5-го курса, а процентные доли «низких» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик») достоверно ниже. Сравнение эквивалентных выборок студентов второй группы (4 курс, $N=30$) и третьей группы (5 курс, $N=30$) подтверждает гипотезу о том, что в группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «мастер», в процентном отношении будет больше, чем в группе 5-го курса. Следовательно, наша гипотеза о преобладании в группе 5-го курса количества студентов, достигших стадии «творец», в сравнении с группой 4-го курса, не подтвердилась.

В табл. 3 представлены данные по коммуникативной субъектности, полученные с помощью методики УРСЛ.

Таблица 3

Средние значения параметров субъектности студентов, проявляющейся в коммуникативном взаимодействии

Группы студентов	Актив-ность (Ак)	Автоном-ность (Ав)	Интегра-тивность (Инт)	Опосредо-ванность (Оп)	Креатив-ность (Кр)	Самоотно-шение (Сам)
Первая группа 4 курс (N=100)	31,42	32,17	35,34	34,24	34,37	32,99
Вторая группа 4 курс (N=30)	29,43	31,48	35,41	34,3	31,45	30,47
Третья группа 5 курс (N=30)	31,44	32,02	33,21	33,86	34,54	33,48
Нормативные данные	32,76± 5,97	33,97± 6,77	34,62± 7,47	33,31± 5,57	33,61± 6,55	36,38± 7,54

Из табл. 3 видно, что средние значения параметров субъектности у студентов нашей выборки, характеризующих их способность к проявлению активности в коммуникативных взаимодействиях, в целом соответствуют нормам использованной методики УРСЛ М.А. Щукиной. Попарное сравнение выборок с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявило достоверных различий.

Далее по отношению к экспериментальным данным был использован

непараметрический коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. В табл. 4 представлены результаты корреляционного анализа.

Таблица 4

Взаимосвязи стадий субъектности и личных качеств, обеспечивающих субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия

Стадия субъектности	4 курс, N=100 p=0,01, r=0,263; p=0,05, r=0,199	4 курс, N=30 p=0,01, r=0,478; p=0,05, r=0,369	5 курс, N=30 p=0,01, r=0,369; p=0,01, r=0,369
Наблюдатель	АК(-0,293); АВ(-0,228); КР (-0,354); САМ (-0,247)	АК (-0,381)	
Подмастерье	ИНТ (-0,214); КР (-0,311); САМ (-0,225)	АК (-0,402); КР (-0,517); САМ (-0,447)	
Ученик	АК(-0,424); АВ(-0,319); ОП (-0,290); КР (-0,463); САМ (-0,507)	АК (-0,417); АВ (-0,372); ОП (-0,417); КР (-0,534); САМ (-0,694)	ОП (-0,396); САМ (-0,369)
Критик	АК (0,327); КР (0,266); САМ (0,291)	ИНТ (-0,401); КР (0,474)	АК (0,393)
Мастер	АК (0,327); АВ (0,264); ОП (0,284); КР (0,309); САМ (0,444)	АК (0,409); САМ (0,512)	ОП (0,392); САМ (0,495)
Творец	АК (0,292); АВ (0,263); ОП (0,238); ИНТ (0,218); КР (0,506); САМ (0,292)	АВ (0,584); ОП (0,594); КР (0,636); САМ (0,499)	

Корреляционный анализ показывает, что «низкие» стадии субъектности у студентов 4 курса (первая группа) образуют значимые отрицательные взаимосвязи с такими характеристиками их коммуникативной субъектности, как активность, автономность, креативность, опосредованность общения психологическими средствами, уверенности в себе. В то время как достоверные положительные взаимосвязи личностных качеств, характеризующих субъектность личности в коммуникативном взаимодействии, и «высоких» стадий субъектности свидетельствуют об интериоризации навыков взаимодействия, обеспечивающих самостоятельность и успешность действий в социальной среде, направленных на кооперацию (субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия).

Стадии субъектности в результатах выборок 4 и 5 курса обладают связностью [2; 4; 10]: низкие стадии связаны между собой значимыми положительными коэффициентами

корреляции и отрицательными с высокопродуктивными стадиями, и наоборот (коэффициенты корреляции значимы на уровне 0,01), в таблице эти взаимосвязи не представлены.

Для более углубленного анализа представленных выше эмпирических данных был применен метод структурного анализа А.В. Карпова [5], с помощью которого можно определить индексы структурной организации, отражающие общую организованность исследуемых параметров (в нашем случае – данных, полученных с помощью обеих методик оценки субъектности). А именно: индекс когерентности структуры (ИКС, функция числа положительных значимых связей), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС, функция числа отрицательных значимых связей) и индекс организованности структуры (ИОС, функция соотношения общего числа положительных и отрицательных связей). Кроме того, этот метод позволяет определить доминирующие, наиболее значимые параметры в структуре переменных.

На рис. представлены отличия в структурной организации параметров, характеризующих эквивалентные выборки 4 и 5 курсов. Индекс организованности (ИОС) в выборке 5-го курса оказался ниже, чем в выборке 4-го курса (100 баллов и 122 балла). Это свидетельствует о том, что структура параметров субъектности, полученная на выборке 5 курса, более простая и имеет разрывы связей учебной и коммуникативной субъектности. С точки зрения структурного анализа, с увеличением уровня ИОС структура усложняется и предъявляет более серьезные требования к субъекту.

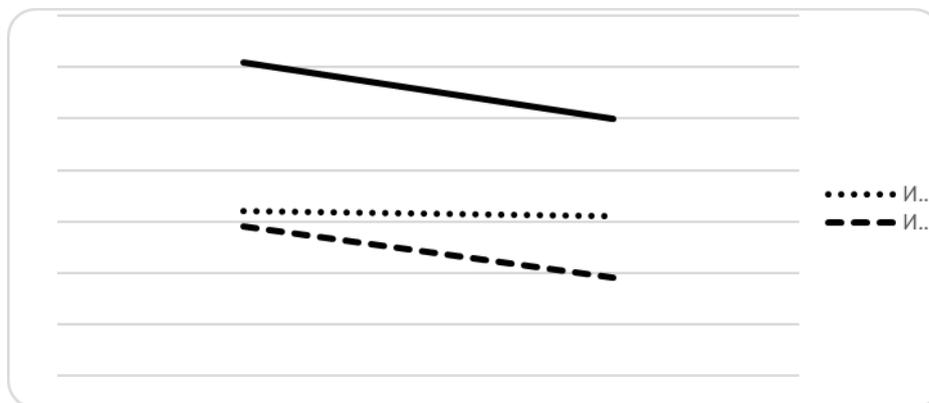


Рис. Отличия в структурной организации параметров, характеризующих эквивалентные выборки студентов 4 и 5 курсов (вторая и третья группы)

Анализ полученных эмпирических данных с помощью метода структурного анализа А.В. Карпова позволяет сделать вывод о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию

«мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Это вполне согласуется данными, полученными нами ранее на студенческих выборках этого же педагогического института: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий [1; 12].

Обсуждение

Анализ значений выраженности стадий субъектности выявил прогрессирующую модель становления стадий с регрессом на переходах «наблюдатель-подмастерье», «ученик-критик» и «мастер-творец», что согласуется с данными, полученными на выборке студентов другого вуза и города [4; 5]. Речь идет о том, что некоторые студенты, находясь на стадии «подмастерье», вновь возвращаются от подражательного исполнения действия-образца к формированию его образа, т.е. к стадии «наблюдатель». В данном случае такой регресс на переходах может быть связан с изменениями условий обучения при переходах из офлайн в онлайн-формат, который каждый раз требовал коррекции формирующихся/сформированных способов действий, или с усложнением учебного материала, который нужно освоить.

Необходимо обратить внимание на то, что, согласно полученным данным, показатели стадии «критик» у студентов нашей выборки всегда ниже, чем показатели стадии «ученик», что совпадает с результатами наших предыдущих исследований, проведенных на различных выборках педагогического института. Это важный результат, так как свидетельствует о недостаточном развитии у студентов критического отношения к выполняемому заданию. Более высокие показатели в развитии стадии «ученик» по сравнению со стадией «критик» также позволяют предположить, что в учебном процессе студентов преобладают репродуктивные формы освоения учебного содержания при внешнем контроле педагога.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию «мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Как уже упоминалось, ранее проведенные нами исследования на студенческих выборках этого же педагогического института дали схожие результаты: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий.

Обнаруженный у студентов 5 курса регресс в развитии стадий субъектности объясняется, по нашему мнению, изменением у этих студентов ролевой позиции «Студент» в сторону позиции «Педагог», что требует изменять и свои субъектные качества в соответствии с образом педагогической деятельности на основании требований школьной образовательной среды. Этот регресс также может быть связан с недостаточным уровнем сформированности рефлексивных педагогических способностей и возможностей для

проявления творческой активности в заданном школьной образовательной средой учебном процессе.

Полученные результаты позволяют с уверенностью говорить о том, что перенос процесса профессионального обучения в школьную среду, имеющую качественно иные характеристики всех средовых компонентов, меняет характер педагогических действий и качественно меняет распределение стадий субъектности. Гипотеза о том, что в результатах группы 4-го курса должны быть больше представлены стадии субъектности «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», а в результатах 5-го курса – стадии субъектности «критик», «мастер», «творец», не подтвердилась.

При анализе корреляционных связей в эквивалентных выборках 4-го (вторая группа) и 5-го курсов выявлена отрицательная связь стадии «критик» и характеристики коммуникативных взаимодействий «интегративность», что свидетельствует об утрате субъект-субъектной модели отношений в этой ролевой позиции. Ситуация оценки результатов деятельности других не позволяет будущему педагогу строить отношения на основе кооперации. Этот факт можно интерпретировать как характеристику традиционного педагогического оценивания, когда оценка является средством педагогического влияния, атрибутом власти, а не конструктивной обратной связью о степени продвижения ученика в освоении содержания учебного предмета.

Продолжая обсуждение результатов по стадии субъектности «критик», важно отметить значимую взаимосвязь этой стадии с таким параметром коммуникативной субъектности, как активность в инициировании коммуникативного взаимодействия. Это означает, что у студентов 5 курса, проходящих педагогическую практику, инициация их коммуникативных взаимодействий с обучающимися будет опосредована педагогическим оцениванием (роль «критика»), что превращает коммуникативные взаимодействия в субъект-объектные.

Стадия «мастер» у студентов 5 курса, в сравнении с результатами выборки 4 курса (N=30), образует всего две значимые связи с такими параметрами коммуникативной субъектности, как опосредованность общения психологическими средствами и самоотношение, что демонстрирует готовность этих студентов к субъект-совместному и субъект-порождающему типам взаимодействий с обучающимися. Эти две характеристики личности, описывающие субъектность как умение использовать психологические средства взаимодействия, анализировать причины поведения и их последствия, прогнозировать поведение, можно считать действительно «присвоенными», интериоризированными. Однако стадия «творец», на которой усвоенные действия используются в качестве продуктивного средства для освоения других, более сложных действий, теряет взаимосвязи с субъектностью, проявляющейся в коммуникативном процессе. По нашему мнению, это объясняется тем, что усвоенные на стадии «мастер» представления о причинах и следствиях того или иного поведения теряют гибкость, не могут быть перенесены в отличающиеся от привычных учебные ситуации и начинают выступать в виде педагогических стереотипов оценки и прогнозирования поведения в коммуникативном процессе.

Снижение индекса организованности структуры параметров в группе 5-го курса, установленное с помощью метода структурного анализа А.В. Карпова [5], свидетельствует о неполной готовности студентов к переносу усвоенных учебных действий в новые условия, реализации их в новой ролевой педагогической позиции. Причем главным регулятором коммуникативных взаимодействий становится ролевая позиция, соответствующая стадии

«критик». В общем виде эти данные говорят о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию «мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Это вполне согласуется с данными, полученными нами ранее на студенческих выборках этого же педагогического института: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий [1; 12].

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Различия в распределении стадий субъектности между группами студентов 4-го и 5-го курсов оказались статически незначимыми. Также не обнаружены значимые различия в распределении субъектных (личностных) качеств, обеспечивающих субъект-совместные и субъект-порождающие типы взаимодействия. Наиболее развитыми у студентов 4 и 5 курсов, обучавшихся в смешанном режиме (офлайн и онлайн), оказались стадии «мастер» и «творец». Близкой к этим значениям оказалась стадия «ученик», которую продемонстрировали студенты 5 курса. Вследствие чего первая эмпирическая гипотеза не подтвердилась.

2. Сравнение эквивалентных выборок студентов второй группы (4 курс, N=30) и третьей группы (5 курс, N=30) показало, что «высокие» стадии субъектности («критик», «мастер» и «творец») в большей мере характерны для студентов 4 курса, в то время как в ответах студентов 5 курса более представлены «низкие» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»). Вследствие чего вторая и третья гипотезы тоже не получили подтверждения.

3. Корреляционный анализ показал наличие достоверных положительных связей «высоких» стадий субъектности с личностными качествами студентов, характеризующими субъектность в коммуникативных взаимодействиях. При этом выявленная отрицательная связь стадии «критик» и параметра «интегративность» подчеркивает утрату субъект-субъектной модели коммуникативных взаимодействий. Вследствие чего регулятором отношений с учащимися становится традиционное педагогическое оценивание, т.е. субъект-объектный тип взаимодействий.

4. На основании данных структурного анализа установлено, что сформировавшаяся на 4 курсе структура совокупности исследуемых параметров (становления субъектности и коммуникативной субъектности) претерпевает серьезные изменения при переносе процесса обучения в среду общеобразовательной школы: индекс организованности структуры (ИОС) в выборке 5-го курса ниже, чем в выборке 4-го курса, что свидетельствует о появлении разрывов связей учебной и коммуникативной субъектности.

Заключение

В ходе проведенного исследования были получены данные об уровне развития стадий субъектности и субъектных качествах, обеспечивающих активность в коммуникативных взаимодействиях. Выборку составили студенты 4 и 5 курса в условиях смешанного формата офлайн- и онлайн-обучения, а также после прохождения педагогической практики. Исследование носило пилотажный характер и в дальнейшем будет продолжено на более широкой выборке студентов.

Тем не менее полученные результаты указывают на необходимость более широкого использования активных методов обучения студентов педвуза. В первую очередь речь идет о развитии таких субъектных качеств, которые обеспечивали бы практическое применение полученных знаний в качестве средства обучения, включая способность к субъект-порождающему и субъект-совместному типам взаимодействия в процессе обучения.

Литература

1. Зобков А.В., Плаксина И.В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4(40). С. 236–262. DOI:10.32744/pse.2019.4.20
2. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Проблемы взаимодействия студентов с цифровыми ресурсами образовательной среды вуза // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, Москва, 05–06 июля 2021 года. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 214–217. DOI:10.24412/ci-36422-2021-1-214-217
3. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020, вып. 1. С. 23–30.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И. Взаимопереходы стадий становления субъектности в условиях цифровой среды // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2021. № 2(30). С. 83–94.
5. Карпов А.А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 138–141.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 12.04.2022).
7. Панов В.И. От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям [Электронный ресурс] // Субъект-средовые взаимодействия: эконпсихологический подход к развитию психики: коллективная монография / под ред. М.О. Мдивани. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 4–13. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).

8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
9. Панов В.И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Российский научный журнал. 2014. № 6. С. 110–122.
10. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408
11. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы». М.: КРЕДО, 2017. С. 294–297.
12. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. DOI:10.47581/2020/02.Panov.001
13. Панов В.И., Патраков Э.В. Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 3. С. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56
14. Панов В.И., Патраков Э.В. Опыт системных исследований цифровизации информационной среды: риски, представления, взаимодействия // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 116–130.
15. Панов В.И., Патраков Э.В., Батурина Л.И., Коман К., Фрогери Р.Ф. Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния) // Перспективы науки и образования. 2021. № 3(51). С. 10–25. DOI:10.32744/pse.2021.3.1
16. Патраков Э.В., Панов В.И. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 5–14. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14
17. Панов В.И., Плаксина И.В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 304–307.
18. Плаксина И.В. Взаимосвязь параметров, характеризующих готовность педагогов к инновационной деятельности и уровней развития педагогической субъектности / Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2019. Вып. 39(58). С. 95–107.
19. Плаксина И.В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69–74.
20. Плаксина И.В. Результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции,

[21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 321–324.

21. Плаксина И.В. Субъект-объектные атрибуты личности будущего педагога, определяющие качество общения / Психология личности: культурно-исторический подход // Материалы XX Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 18-20 ноября 2019 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 т. Т. 1. М.: Левь, 2019. С. 502–507.

22. Становление субъектности учащегося и педагога: эконсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

23. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс]: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М.: РГБ, 2005. 171 с.

24. Panov V.I., Plaksina I.V. The Peculiarities Of The Agency Of Schoolchildren Of 7-8 And 8-10 Classes / International Conference on Psychology and Education // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Future Academy. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.59ICPE2018

25. 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

26. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252–272.

27. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 321–323.

References

1. Zobkov A.V., Plaksina I.V. Empiricheskaya struktura psikhologicheskikh kharakteristik stanovleniya studentov kak sub"ektov innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Empirical structure of psychological characteristics of the formation of students as subjects of innovative pedagogical activity]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of science and education]*, 2019, no. 4(40), pp. 236–262. DOI:10.32744/pse.2019.4.20 (In Russ.).

2. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Problemy vzaimodeistviya studentov s tsifrovymi resursami obrazovatel'noi sredy vuza [Students' problems in interaction with resources of educational environment of high school]. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu [New psychology of pedagogue's professional work]*. Moscow, July 05–06, 2021. Moscow: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2021, pp. 214–217. DOI:10.24412/cl-36422-2021-1-214-217 (In Russ.).

3. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ekspres-metodika diagnostiki vzaimodeistvii v obrazovatel'noi srede vuza [Express method for diagnostics of interaction in educational environment of high school]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii [Actual problems of pedagogy and psychology]*, 2020. Vol. 1, pp. 23–30. (In Russ.).

4. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Vzaimoperekhody stadii stanovleniya sub"ektnosti v usloviyakh tsifrovoi sredy [Mutual transitions of the stages of formation of subjectivity in a digital environment]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series.]*, 2021, no. 2(30), pp. 83–94. (In Russ.).

5. Karpov A.A. Issledovanie struktury lichnostnykh kachestv samoaktualiziruyushcheisya lichnosti [Research of the structure of personal qualities of a self-actualizing personality]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2016, no. 4, pp. 138–141. (In Russ.).

6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the modernization of the main professional educational programs (OPOP) for the training of teachers in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of an activity approach in the training of teachers] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education psyedu.ru*, 2014, no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 12.04.2022). (In Russ.).

7. Panov V.I. Ot ekologicheskoi psikhologii k sub"ekt-sredovym vzaimodeistviyam [Elektronnyi resurs] [From ecological psychology to subject-environmental interactions]. In Mdivani M.O. (ed.), *Sub"ekt-sredovye vzaimodeistviya: ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: kollektivnaya monografiya [Subject-environment interactions: ecopsychological approach to development of psychics]*. Moscow: Publ. «Pero», 2017, pp. 4–13. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (Accessed 12.04.2022). (In Russ.).

8. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. Saint Petersburg: Piter, 2007. (In Russ.).

9. Panov V.I. Ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub"ektnosti kursantov voennogo vuza [Ecopsychological model of formation of subjectivity of cadets of a military university]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian scientific journal]*, 2014, no. 6, pp. 110–122. (In Russ.).

10. Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stadii stanovleniya sub"ektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [Structure of stages of formation of subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408 (In Russ.).

11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Metodika otsenki stadii stanovleniya sub"ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Methodology for Assessing the Stages of Formation of Subjectivity of Participants in the Educational Process]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Effektivnost' lichnosti, gruppy, organizatsii: problemy,*

dostizheniya, perspektivy» [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Efficiency of Personality, Group, Organization: Problems, Achievements, Prospects"]. Moscow: KREDO, 2017, pp. 294–297. (In Russ.).

12. Panov V.I., Patrakov E.V. Tsifrovizatsiya informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya: monografiya [Digitalization of the information environment: risks, representations, interactions: monograph] Moscow: FGBNU «Psikhologicheskii institut RAO»; Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. 199 p. DOI:10.47581/2020/02.Panov.001 (In Russ.).

13. Panov V.I., Patrakov E.V. Interferentsiya tsifrovoy i dotsifrovoy sred kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Interference of the digital and pre-digital environments as a subject of psychological research]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen readings: psychological research in education], 2020. Issue 3, pp. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56 (In Russ.).

14. Panov V.I., Patrakov E.V. Opyt sistemnykh issledovaniy tsifrovizatsii informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya [Experience of systemic research on the digitalization of the information environment: risks, representations, interactions]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2021, no. 1-2(105), pp. 116–130. (In Russ.).

15. Panov V.I. et.al. Sotsial'nye predstavleniya studentov o riskakh vo vzaimodeistvii s Internetom: kross-kul'turnyi aspekt (Rossiya, Braziliya, Rumyniya) [Students' social imaginations of risks in interaction with Internet: cross-cultural aspect (Russia, Brazil, Romania)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2021, no. 3(51), pp. 10–25. DOI:10.32744/pse.2021.3.1 (In Russ.).

16. Patrakov E.V., Panov V.I. O vozmozhnosti primeneniya ponyatiya «interferentsiya» dlya opisaniya oblasti sliyaniya tsifrovoy i dotsifrovoy sred [About possibility of using term "interference" for description of the scope of merging digital and pre-digital environments]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020. Vol. 26, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14 (In Russ.).

17. Panov V.I., Plaksina I.V. Model' stanovleniya sub"ekta pedagogicheskoi deyatelnosti [Model of formation of a subject of pedagogical activity]. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii*. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Tom 1 [Person, subject, personality in modern psychology. Materials of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky. Vol. 1]. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013, pp. 304–307. (In Russ.).

18. Plaksina I.V. Vzaimosvyaz' parametrov, kharakterizuyushchikh gotovnost' pedagogov k innovatsionnoi deyatelnosti i urovnei razvitiya pedagogicheskoi sub"ektnosti [Correlation between parameters characterizing pedagogues' readiness for innovational activity and

development levels of pedagogical agency]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Vladimir State University named after Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. Series: Pedagogical and psychological sciences], 2019, issue 39(58), pp. 95–107. (In Russ.).

19. Plaksina I.V. Ontologicheskaya model' stanovleniya sub"ekta innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatelnosti [Ontological model of formation of innovational pedagogical performance actor]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series «Humanitarian sciences»], 2018, no. 10, pp. 69–74. (In Russ.).

20. Plaksina I.V. Rezul'taty eksperimental'noi proverki ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub"ekta uchebno-professional'noi deyatelnosti [Results of experimental verification of the ecopsychological model of formation of a subject of educational and professional activity]. In Mazilov V.A. (ed.). *Psikhologiya sposobnosti i odarennosti: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (November 21-22, 2019) [Psychology of abilities and giftedness: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference], 2019, pp. 321–324. (In Russ.).

21. Plaksina I.V. Sub"ekt-ob"ektnye atributy lichnosti budushchego pedagoga, opredelyayushchie kachestvo obshcheniya [Subject-object attributes of the future pedagogue's personality, defining quality of communication]. In Kravtsov G.G. (ed.). *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod* [Psychology of personality: cultural and historical approach]. Materialy XX Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo. Moskva, 18-20 noyabrya 2019 g. V 2 t., t. 1. [Materials of 20th International Readings dedicated to commemoration of L.S. Vygotski]. Moscow: Lev, 2019, pp. 502–507. (In Russ.).

22. Panov V.I. (ed.), Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' [Formation of subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model]. Moscow: PI RAO; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 304 p. (In Russ.).

23. Shchukina M.A. Osobennosti razvitiya sub"ektnosti lichnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [Features of the development of personality subjectivity in adolescence]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow: RGB, 2005. 171 p. (In Russ.).

24. Panov V.I., Plaksina I.V. The Peculiarities Of The Agency Of Schoolchildren Of 7-8 And 8-10 Classes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Future Academy*. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.59ICPE2018.

25. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 2018. Vol. 13(2), pp. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280

26. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative*

Панов В.И., Плаксина И.В.
Субъектность студентов педагогического вуза в
меняющейся образовательной среде
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 2. С. 64–84.

Panov V.I., Plaksina I.V.
Subjectness of Pedagogical University Students in the
Changing Educational Environment
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,
pp. 64–83

Psychological & Behavioral Science, 2010. Vol. 44, issue 3, pp. 252–272.

27. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments. *Journal of Constructivist Psychology*, 2011. Vol. 24, issue 4, pp. 321–323.

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

Плаксина 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: irinapl@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 in Psychology, 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: irinapl@mail.ru

Получена 01.06.2022

Received 01.06.2022

Принята в печать 20.06.2022

Accepted 20.06.2022