

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Индекс УДК 159.922.7/8

Код ГРНТИ 14.25

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-130-140



**А.В. КАПЦОВ,
Г.А. МИШАКОВА,
Е.В. НЕКРАСОВА***

Профиль субъектности современного педагога в рамках экопсихологической парадигмы и его взаимосвязь с типами межличностных отношений в образовательной среде

Рассмотрена параллельно-последовательная модель стадий становления субъектности, успешно опробованная на выборках студентов, для педагогов дошкольного и начального школьного образования. Получен профиль стадий становления субъектности педагогов с высокой выраженностью стадий субъектности «мотивированный индивид», «наблюдатель», «мастер» и «творец», на низком уровне — «ученик», на крайне низком — «подмастерье», «критик». Выявлены взаимосвязи стадий субъектности с типами межличностных отношений, и рассмотрена стратегия поведения в конфликте.

Ключевые слова: стадии становления субъектности, межличностные отношения, педагоги, модель субъектности, взаимосвязь стадий субъектности педагогов с типами отношений

* **Капцов Александр Васильевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала Московского городского педагогического университета, руководитель проекта «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся» (20-013-00234).
E-mail: avkaptsov@mail.ru

Мишакова Галина Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования и кадровых ресурсов в образовательном учреждении МБОУ ДПО «Центр развития образования» городского округа Самара.
E-mail: galami@list.ru

Некрасова Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета, исполнитель того же проекта.
E-mail: ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru

Понятие субъекта и субъектности в психологии продолжает оставаться актуальной проблемой. Методологией становления субъектности занимались и занимаются многие видные отечественные и зарубежные учёные. В представлениях российских учёных субъектность отождествляется с «личностным свойством, активностью, саморегуляцией, самодвижением» [1, 2]. В.А. Петровский трактует субъектность индивидуума как «его способность быть источником и одновременно результатом собственной активности» [1]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, субъектность проявляется в способе интерпретации действительности, а также в диспозиционности, поскольку особым качеством субъекта является его отношение к жизни как личной проблеме. О.А. Конопкин считает субъектность особым свойством и способностью человека к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, которая выступает характеристикой личности, конституирующей её.

В зарубежной литературе аналогом субъектности считается термин «агентность» (*agency*), который характеризуется способностью личности становится субъектом (агентом) [3]. Субъектность, или «агентность», в работах Д. Дэвидсона [3] объясняется в смыслах преднамеренного действия и интенциональности — центрального свойства человеческого сознания быть направленным на некий предмет. Дж. Шугарман и Дж. Мартин [4] в своём исследовании рассматривают субъектность как уникальную форму отношений, возникающую эволюционно, при этом личность постоянно развивается и становится активным агентом, в получении опыта взаимодействуя с социумом. Субъектность рассматривается как самоопределение человека в теории Дж. Мартина и А. Гиллеспи [5], в которой предлагается концепция субъектности как детерминированной самодетерминации индивида. Р. Фри предполагает, что субъектность — это способность, которая развивается в те-

чение всего существования человека [6]. Она определяется не только биофизическими, социальными и культурными детерминантами, но и способностью воображать, создавать потенциально новые и различные способы бытия.

На основе понятия «агентность» были предложены разные теории субъектности, которые предполагают, что субъект является автономной личностью, способной дистанцироваться от внутренних и внешних факторов и свободно менять своё поведение [7]. В модели «соединённой» субъектности Х. Маркус и С. Китаэмы [8] субъектность представляется через взаимозависимость индивидуальных субъектов. По мнению авторов, любая субъектность формируется в процессе усвоения социокультурных моделей и практик, но при этом индивидуальность и личная субъектность могут реализовываться по-разному.

Одним из универсальных подходов к развитию субъектности в силу инвариантности к разным видам деятельности считается экопсихологическая модель становления субъектности В.И. Панова [10], включающая семь её стадий под условными названиями «субъект потребности / мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер», «творец» [10–11]. Кроме того, данная модель предполагает описание становления субъектности обучающихся в процессе их взаимодействия с преподавателем (педагогом или наставником) как процесс успешного / неуспешного овладения каждой из указанных стадий.

Экспериментальные исследования [12–14], проведённые на разных выборках обучающихся, показали, что стадии становления субъектности адекватно описываются смешанной (параллельно-последовательной) схемой модели (рис.).

На рис. показана схема модели, состоящая из семи стадий субъектности в виде прямоугольников, которые соединены между собой связями, обозначающими взаимовлияние развивающихся стадий. В качестве количественной характери-

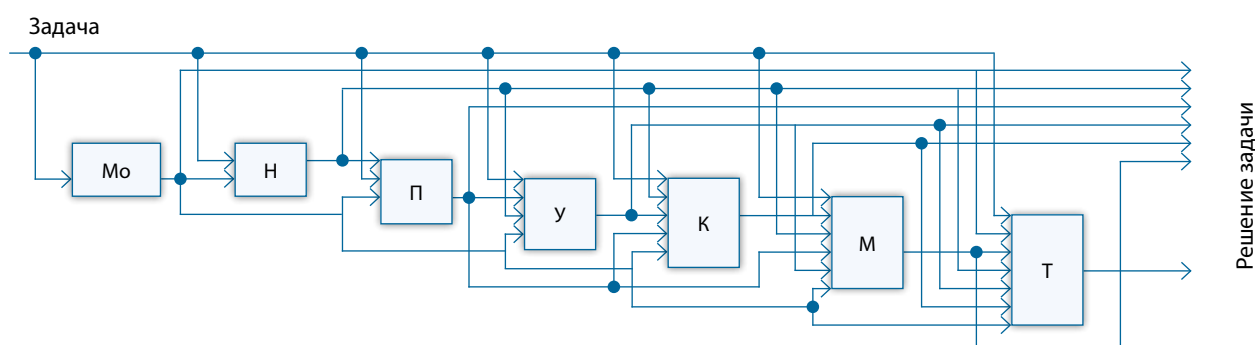


Рис. Параллельно-последовательная модель стадий становления субъектности обучающихся.
Обозначения: Мо – стадия потребности / мотивации, Н – «наблюдатель», П – «подмастерье»,
У – «ученик», К – «критик», М – «мастер», Т – «творец»

стики, отражающей связность частей, можно использовать степень их интегрированности, которую можно оценить с помощью корреляционного анализа. Рассмотренная экопсихологическая модель стадий становления субъектности была исследована на выборках студентов высших и средних профессиональных заведений (более 150 чел.) [12] на протяжении трёх лет (диагностический срез выполнялся каждые шесть месяцев), подтвердив свою надёжность и валидность по отношению к характерологическим, ценностным и регулятивным характеристикам [13]. Узким местом исследований являлось отсутствие результатов по стадиям становления субъектности педагогов, взаимодействующих с обучающимися, и межличностным отношениям с субъектами учебного процесса.

Методика исследования

Современное образование ставит новые цели и предъявляет новые требования к педагогам. В рамках экопсихологической парадигмы переход к новой модели обучения является предпосылкой и следствием предыдущей. Понимая сформированность когнитивно-регуляторных способностей как базу профессиональной подготовки педагогов, остановимся подробнее на характеристиках субъектности педагогов — видах универсальных учебных действий, используемых в образовательном процессе, типах межличностных отношений, ре-

пертуаре используемых педагогических приёмов и техник. Наставничество является гибкой развивающей системой отношений, позволяющей наставляемому получить знания, инструментарий, социальный капитал, психологическую поддержку в процессе собственного личностного, профессионального и карьерного развития. Рассмотрим применение модели на выборке управляющих образовательными системами, занимающимися педагогической деятельностью.

Исследование стадий становления субъектности педагогов образовательных учреждений, работающих в дошкольных учреждениях и начальной школе, проводилось с помощью опросника сформированности стадий становления субъектности (взрослый вариант ОСС-СВ) А.В. Капцова [15]. В данной методике выраженность стадий становления субъектности определяется частотой выполнения определённых видов учебной деятельности (учебными навыками) в 10 триггерных учебных ситуациях. Таким образом, регулярность 70 учебных действий (от «очень редко» до «очень часто») образует индивидуальный профиль субъектности педагога. Стиль межличностных отношений респондентов с другими участниками образовательной среды изучался с помощью теста Т. Лири (в адаптации Л.Н. Собчик).

Всего в исследовании приняли участие 47 педагогов ($M = 55,5$; $Sd = 3,54$; 95,7% — женщины). Мониторинг проводился в про-

цессе прохождения курсов повышения квалификации в объёме 36 часов по теме «Техники переговорного процесса» на базе МБОУ ОДПО «Центр развития образования» городского округа Самара с октября 2022 по апрель 2023 г.

В качестве методов математической статистики использовались коэффициент ранговой корреляции Кендалла и дискриминантный анализ в программе STATISTICA 10.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Традиционная парадигма обучения, построенная на принципе трансляции (передачи) преподавателем знаний обучающимся, показала «преимущественное развитие репродуктивных способностей (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения)» [16, с. 12], тогда как творческий потенциал обучающегося, его продуктивные способности и личность целенаправленно не формируются. Вслед за В.И. Пановым становление субъектности исследованных педагогов рассматривается онтогенетически с репродуктивных стадий. Овладение новыми учебными действиями при ограниченной внутренней регуляторной активности происходит на следующих стадиях: субъект восприятия действия-образца — позиция «наблюдатель» (перцептивная активность); субъект репродуктивного выполнения требуемого действия — позиция «подмастерье» (репродуктивная активность); субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле правильности его выполнения — позиция «ученик» (учебная активность) [17, с. 53]. Иногда к ним добавляется субъект самостоятельного выполнения действия-образца при наличии самостоятельного внутреннего контроля правильности его выполнения — позиция «критик» (внешняя регуляторная активность). Уникальный статус имеет стадия «субъект потребности» (мотивированный

индивид), отличающаяся поисковой активностью. Наличие мотивации как таковой является началом и причиной любого вида активности, в том числе и учебной деятельности, на которой сосредоточено наше внимание, поэтому данная стадия характеризует как репродуктивный, так и продуктивный тип субъектности.

Эмпирические данные демонстрируют асинхронность сформированности репродуктивных стадий субъектности опрошенных. Так, высокую поисковую (стадия «субъект потребности») и перцептивную (стадия «субъект восприятия действия-образца») активность имеют 95,74% и 80,85% педагогов соответственно. Интериоризация познавательных мотивов обеспечивает эффективность обучения и последующую экстериоризацию в практической профессиональной деятельности. При этом высоким уровнем репродуктивной (позиция «подмастерье») и учебной (позиция «ученик») активности с преобладанием умеренных характеристик отличаются всего лишь 4,26% и 29,79% педагогов соответственно (табл. 1). Данные результаты позволяют говорить как о развитой системе целеполагания, мотивации, об умении педагогов работать с информацией, так и об определённых трудностях освоения новых знаний, методов и техник работы, ограниченных возможностях рефлексии, в том числе профессиональной. Эти выводы находят подтверждение в анализе выраженности внутреннего контроля правильности его выполнения (позиция «критик»). Высокий уровень внешней регуляторной активности отмечается лишь у 2,13% педагогов, что указывает на ситуативность и поверхностность рефлексии, в том числе и профессиональной.

Можно предположить, что педагоги, обученные в эссенциалистской системе, испытывают трудности самоконтроля и регуляторной активности в условиях меняющейся развивающей среды.

Анализ продуктивных стадий становления субъектности показал, что стадии

Таблица 1

Выраженность стадий становления субъектности педагогов

Стадии становления субъектности	Низкий уровень выраженности, %	Умеренный уровень выраженности, %	Высокий уровень выраженности, %
Мотивированный индивид	4,3	—	95,7
«Наблюдатель»	2,1	17,0	80,9
«Подмастерье»	42,6	53,2	4,2
«Ученик»	25,5	44,7	29,8
«Критик»	61,7	36,2	2,1
«Мастер»	—	25,5	74,5
«Творец»	8,5	19,2	72,3

Таблица 2

Выраженность типов межличностных отношений педагогов

Тип межличностных отношений	Низкий уровень выраженности, %	Умеренный уровень выраженности, %	Высокий уровень выраженности, %
Авторитарный	74,5	17	8,5
Эгоистичный	91,5	6,4	2,1
Агрессивный	85,1	12,8	2,1
Подозрительный	93,6	6,4	—
Подчиняемый	89,4	10,6	—
Зависимый	87,2	10,6	2,1
Дружелюбный	59,6	34,0	6,4
Альтруистический	57,5	36,1	6,4

«субъект потребности», «субъект внешнего контроля за правильностью выполнения действия-образца другими» (позиция «мастер») и «субъект развития», или позиция «творец», развиты на высоком уровне у 95,7%, 74,5% и 72,3% соответственно (см. табл. 1). Тем самым освоенное обучающимися действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями, становится возможностью для творческого самовыражения. Возникает вопрос: как у педагогов сформировались «высокие» и сложные стадии субъектности при дефиците «низких»? Для ответа необходимо дальнейшее мас-

штабное обследование педагогических работников различных образовательных учреждений, однако уже сейчас можно говорить о качестве профессиональной подготовки и эффективности процесса обучения.

Анализ выполняемых педагогами универсальных учебных действий показал высокую развитость мотивационной активности и личностного уровня у участников исследованной группы (у 95,7% — на стадии «субъект потребности» и у 72,3% — на стадии продуктивного саморазвития). Однако на когнитивном уровне стадии становления субъектности амбивалентно проявлены на высоком уровне: стадия

«субъект восприятия действия-образца» («наблюдатель») выражена у 80,9% опрошенных при 4,2% — на стадии «субъект репродуктивного выполнения требуемого действия» («подмастерье»). Понимание того, с чем связаны трудности экстериоризации действия-образца, требует дальнейшего исследования, но знания без реализации в практической деятельности остаются лишь потенциальными возможностями. Стоит обратить внимание, что трудности на коммуникативном уровне реализации универсальных учебных действий испытывают от 70 до 97% педагогов (стадии «ученик» и «критик»), чем осложняется взаимодействие всех участников образовательной среды. Возможно, высокий уровень регуляторных способностей и активности у 74,5% педагогов (стадия «мастер») частично компенсирует трудности на когнитивном и коммуникативном уровнях, что также требует дальнейшего исследования.

Остановимся подробнее на типах межличностных отношений педагогов с образовательной средой (табл. 2).

Преобладание умеренных и низких характеристик межличностных отношений педагогов указывает на высокие показатели социальной желательности и ситуативной тревоги (прежде всего связанной с осуществлением профессиональной деятельности), зависимость от внешних оценок, что подтверждается и низкими показателями самокритичности (см. табл. 1).

К авторитарному типу межличностных отношений склонны 8,5% педагогов, что характерно для модели Образования 1.0. Им свойственны доминантность, стремление вести за собой и подчинять других своей воле, выраженная мотивация достижения, повышенный уровень притязаний, лёгкость и быстрота принятия решений, ориентация на собственное мнение и минимальная зависимость от внешних средовых факторов, экстравертированность и импульсивность.

Удалось выявить педагогов, испытывающих наибольшие трудности на коммуни-

кативном уровне универсальных учебных действий. Так, 2,1% педагогов свойственны проявления эгоистического типа межличностных отношений — дистантность, эмоциональная холодность, эгоцентричность, низкая подчиняемость, склонность к соперничеству, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, критическое восприятие мнения окружающих, когда собственное мнение возводится в ранг догмы или отстаивается достаточно категорично.

Также 2,1% респондентов демонстрируют высокий уровень агрессивного типа взаимоотношений и проявляют требовательность, прямолинейность, откровенность, строгость и резкость в оценке других, высокую спонтанность, упорство в достижении цели, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убеждёностью в собственной правоте, отличаются неприятием критики в свой адрес, повышенной обидчивостью.

Можно обнаружить и полярные результаты. Так, 2,1% педагогов демонстрируют зависимый тип межличностных отношений, проявляют высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовому воздействию, неуверенность в себе, неустойчивость самооценки. С одной стороны, исполнительность и ответственность в работе позволяют приобрести хорошую репутацию в коллективе, но с другой — инертность в принятии решений, избыточная самокритичность, боязнь неуспеха и конформность препятствуют карьерному росту педагогов.

Готовность к модели образования будущего обнаруживается лишь у 12,8% опрошенных. Так, у 6,4% педагогов доминирует дружелюбный тип межличностных отношений — преобладание коллективных потребностей над личными, эмоциональная гибкость, склонность к сотрудничеству; 6,4% обследованных склонны к альтруистическому типу, отличаются мягкосердечностью, сверхобязательностью, гиперсоциальностью установок и норм поведения, альтруизмом, выраженной

эмоциональной вовлечённостью и коммуникативностью.

Следует отметить, что на уровне акцентуации у обследованных педагогов преобладает стратегия дружелюбия, а не доминирования.

Однако склонность педагогов к низкой и умеренной степени проявления типов межличностных отношений может указывать на ситуативность выстраивания взаимодействия с другими участниками образовательной среды. Так, стратегия поведения обучающего может не определяться его личностными, коммуникативными, мотивационными потребностями, целями, состоянием и свойствами (чертами характера), а быть результатом средового воздействия. И тут возможны варианты — от осознанного индивидуального подхода к каждому участнику образовательно-воспитательного процесса до импульсивного неосознаваемого реагирования на внешний стимул.

Корреляционный анализ выделенных трёх групп педагогов (с низкими, умеренными и высокими показателями стадий становления субъектности) показал наличие значимой взаимосвязи с типом межличностных отношений продуктивных и репродуктивных стадий. Начнём с репродуктивных стадий. У педагогов, продемонстрировавших низкие показатели выраженности стадии «наблюдатель», отмечается низкая проявленность эгоистичного типа межличностных отношений ($\tau = 0,39$ при $p < 0,05$) — так ограниченные возможности перцептивной активности связаны с трудностями педагогов в отстаивании собственных потребностей и интересов. При этом низкие показатели стадии «ученик» у опрошенных обратно соотносятся с подчиняемым типом межличностных отношений ($\tau = -0,36$ при $p < 0,05$), когда низкая учебная активность обследованных педагогов связана с выраженной социальной зависимостью и внешней регуляцией поведения.

Умеренные показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны

агрессивному типу межличностных отношений ($\tau = -0,38$ при $p < 0,05$) — так развитая перцептивная активность позволяет решать когнитивные учебные задачи без перехода на личности и нарастания конфронтации между участниками образовательного процесса. Умеренные показатели стадии «подмастерье» педагогов обратно связаны с дружелюбным типом ($\tau = -0,55$ при $p < 0,05$); отсюда — связь ограниченной успешности репродуктивного выполнения требуемого действия-образца с поверхностностью коммуникаций, их эмоциональной холодностью, недостаточной открытостью и доверием. Испытывая трудности в усвоении учебных действий, педагоги не имеют ресурса для выстраивания дружеской атмосферы в коллективе учеников (воспитанников) и коллег.

Высокие показатели стадии «субъект потребности» опрошенных обратно пропорциональны эгоистичному типу межличностных отношений ($\tau = -0,46$ при $p < 0,05$) — так выраженность познавательной мотивации позволяет педагогам учитывать при построении обучения не только личные интересы, но и потребности других участников образовательного процесса (детей, родителей, коллег и администрации). При этом высокие показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны подчиняемому типу межличностных отношений ($\tau = -0,53$ при $p < 0,05$) и выраженность перцептивной активности связана с самостоятельностью, ответственностью и определённой долей автономности педагогов.

Корреляционный анализ выраженности продуктивных стадий становления субъектности показал наличие значимой взаимосвязи низких показателей стадии «творец» с низкими значениями дружелюбного типа межличностных отношений ($\tau = 0,32$ при $p < 0,05$), обратной взаимосвязи с низкими баллами агрессивного ($\tau = -0,32$ при $p < 0,05$) и подозрительного ($\tau = -0,37$ при $p < 0,05$) типов. Так, ограниченная мотивационная активность педа-

гогов соотносится с высокой конфликтностью, закрытостью, недоверием и поверхностными коммуникациями. Не имея возможности творческого саморазвития, опрошенные специалисты чаще проявляют агрессию.

Умеренные показатели выраженности стадии «критик» обратно коррелируют с показателями зависимого типа межличностных отношений ($\tau = -0,46$ при $p < 0,05$), что характеризует автономность, независимость и наличие собственной позиции обследованных педагогов.

Также можно отметить значимую взаимосвязь высокого уровня сформированности стадии «творец» и дружелюбного типа межличностных отношений ($\tau = 0,52$ при $p < 0,05$). Развитость духовных потребностей, выраженная мотивационная активность способствуют самореализации педагогов, в том числе профессиональной, и позитивно сказываются на коммуникации в образовательном процессе, позволяют формировать комфортную обучающую среду.

Выводы

1. У обследованных педагогов отмечается качественное своеобразие сформированности стадий становления субъектности, а именно: на высоком уровне развиты стадии «мотивированный индивид», «наблюдатель», «мастер» и «творец», на низком уровне — «ученик», на крайне низком — «подмастерье», «критик».
2. Преобладание низких и умеренных характеристик типов межличностных отношений у обследованных педагогов (от 100 до 91,5% опрошенных) связано с ситуативностью поведения, социальной желательностью и зависимостью от внешних оценок.
3. Корреляционный анализ выраженности репродуктивных стадий становления субъектности педагогов показал наличие значимых прямых и обратных взаимосвязей показателей стадий субъектно-

сти и типов межличностных отношений в образовательной среде:

- низкие показатели выраженности стадии «наблюдатель» соотносятся с низкой проявленностью эгоистичного типа межличностных отношений, низкие показатели стадии «ученик» обратно коррелируют с подчиняемым типом межличностных отношений;
 - умеренные показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны агрессивному типу межличностных отношений, умеренные показатели стадии «подмастерье» обратно связаны с дружелюбным типом;
 - высокие показатели стадии «субъект потребности» опрошенных обратно пропорциональны эгоистичному типу межличностных отношений, а высокие показатели стадии «наблюдатель» обратно пропорциональны подчиняемому типу.
4. Корреляционный анализ выраженности продуктивных стадий становления субъектности педагогов показал наличие значимых прямых и обратных взаимосвязей показателей стадий субъектности и типов межличностных отношений в образовательной среде:
 - низкие показатели стадии «творец» коррелируют с низкими значениями дружелюбного типа межличностных отношений и обратно взаимосвязаны с низкими баллами агрессивного и подозрительного типов;
 - умеренные показатели выраженности стадии «критик» обратно коррелируют с показателями зависимого типа межличностных отношений;
 - существует значимая взаимосвязь высокого уровня сформированности стадии «творец» и дружелюбного типа межличностных отношений.
 5. Предиктором низких и умеренных показателей репродуктивных и продуктивных стадий становления субъектности педагогов выступает зависимый тип межличностных отношений в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Petrovskiy V.A. Subjectness as possibility // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. No 3. Pp. 86–130.
2. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 345–349.
3. Davidson D. Agency // Agent, Action and Reason / Eds. R. Binkley, R. Brunaugh, A. Marras. Toronto: University of Toronto Press, 1971. Pp. 1–37.
4. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. Pp. 321–323.
5. 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. Is. 3. Pp. 252–272.
6. Psychological agency: theory, practice, and culture / Ed. by R. Frie. Massachusetts: A Bradford Book; Cambridge: The MIT Press, 2008.
7. Harre R. Social Being. Oxford: John Wiley & Sons; 2nd edition, 1993.
8. Markus H.R., Kitayama S. Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action // Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1–57.
9. Панов В.И. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 10–18.
10. Панов В.И. Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб: Нестор-История, 2018. С. 61–88.
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of Stages of Agency Formation // International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018. Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.
12. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 1 (29). С. 77–91.
13. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Там же. 2018. № 2 (24). С. 107–117.
14. Некрасова Е.В. Взаимосвязь стадий становления субъектности и когнитивно-регуляторных способностей выполнения учебных действий студентов // Там же. 2022. № 1 (31). С. 129–139.
15. Мишакова Г.А. Взаимосвязи связности стадий становления субъектности педагога с типом межличностных отношений в образовательной среде // Там же. 2023. № 1 (33). С. 85–100.
16. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
17. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-история, 2022.

Contemporary Teacher Agency Within the Ecopsychological Paradigm and Its Relationship with Interpersonal Interactions in the Classroom

Alexandr Vasilyevich Kaptsov — DSc (Psychology); Professor, Pedagogical and Applied Psychology Department, Samara Branch of the Moscow City University; Project Leader, Fractal Psychological and Pedagogical Model of Student Agency Development (20-013-00234).

E-mail: avkaptsov@mail.ru

Galina Aleksandrovna Mishakova — PhD (Psychology); Associate Professor, Preschool Education and Human Resource Development Department, Education Development Centre Municipal Budgetary General Education Institution of Samara.

E-mail: galami@list.ru

Ekaterina Vladimirovna Nekrasova — PhD (Psychology); Associate Professor, Pedagogy and Psychology Department, Togliatti State University; Project Member, Fractal Psychological and Pedagogical Model of Student Agency Development.

E-mail: ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru

The research discusses a parallel-sequential model of agency development stages for teachers of preschool and primary school. The model was successfully tested on students. The authors developed a profile of teacher agency development stages. The most noticeable stages include 'motivated individual,' 'observer,' 'master,' and 'creator.' The stage 'student' has a little diminished presence, while the another two — 'apprentice' and 'critic' — are at a very low level. The researchers also outline the interrelationships between agency stages and interpersonal interactions and examine competitive behaviour strategies.

Keywords: agency development stages, interpersonal interactions, teachers, agency model, interrelation of teacher agency stages and interaction types

REFERENCES

1. Petrovskiy V.A. Subjectness as possibility // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. No 3. Pp. 86–130.
2. Stakhneva L.A. Ponimanie sub"ekta i sub"ektnosti v sovremennoi psikhologii // Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2010. № 1. S. 345–349 (in Russian).
3. Davidson D. Agency // Agent, Action and Reason / Eds. R. Binkley, R. Brough, A. Marras. Toronto: University of Toronto Press, 1971. Pp. 1–37.
4. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. Pp. 321–323.
5. 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. Is. 3. Pp. 252–272.
6. Psychological agency: theory, practice, and culture / Ed. by R. Frie. Massachusetts: A Bradford Book; Cambridge: The MIT Press, 2008.
7. Harre R. Social Being. Oxford: John Wiley & Sons; 2nd edition, 1993.
8. Markus H.R., Kitayama S. Models of Agency: Sociocultural Diversity in the Construction of Action // Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 49. Cross-Cultural Differences in Perspectives on the Self. Lincoln (NB), 2003. Pp. 1–57.

9. Panov V.I. Sub"ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiyu psikhiki // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 3 (45). S. 10–18 (in Russian).
10. Panov V.I. Teoreticheskoe obosnovanie ekopsikhologicheskoi (ontologicheskoi) modeli stanovleniya sub"ektnosti // Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' / Pod red. V.I. Panova. M.: PI RAO; SPb: Nestor-Istoriya, 2018. S. 61–88 (in Russian).
11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of Stages of Agency Formation // International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018. Pp. 515–523. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.
12. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Faktornaya validnost' oprosnika stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov // Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya. 2021. № 1 (29). S. 77–91 (in Russian).
13. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov // Tam zhe. 2018. № 2 (24). S. 107–117 (in Russian).
14. Nekrasova E.V. Vzaimosvyaz' stadii stanovleniya sub"ektnosti i kognitivno-regulyatornykh sposobnostei vypolneniya uchebnykh deistvii studentov // Tam zhe. 2022. № 1 (31). S. 129–139 (in Russian).
15. Mishakova G.A. Vzaimosvyazi svyaznosti stadii stanovleniya sub"ektnosti pedagoga s tipom mezhlichnostnykh otnoshenii v obrazovatel'noi srede // Tam zhe. 2023. № 1 (33). S. 85–100 (in Russian).
16. Panov V.I. Ekopsikhologiya: Paradigmал'nyi poisk. M.: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014 (in Russian).
17. Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.I. Panova. M.: PI RAO; SPb.: Nestor-istoriya, 2022 (in Russian).