

Научная статья  
УДК 37.033  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-16-29

## СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА С ПОЗИЦИЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Панов В. И.<sup>1</sup>, Плаксина И. В.<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир,  
Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: irinapl@mail.ru

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята к публикации 16.02.2026

### Аннотация

**Цель.** Обоснование эффективности применения экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности как условия становления субъектности учащихся.

**Процедура и методы.** Проведена серия диагностических срезов, формирующий и контрольный эксперименты в рамках регионального проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», выполненного на базе общеобразовательной школы г. Владимира с 2016 по 2023 г. Эмпирические данные собраны с привлечением методик, конструктор которых соответствовал представлениям о субъектности в рамках экопсихологического подхода: «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой, экспресс-методика А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», опросника «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина и др.

**Результаты.** Результаты исследования на педагогической выборке выявили положительную динамику выраженности инновационно-модульной организационно-образовательной модели экспериментальной школы ( $U(26,40)=336,0$ ,  $p=0,016$ ), которая характеризуется субъект-порождающим типом коммуникативных взаимодействий, а также положительную динамику стадии «мастер» и «творец» ( $p<\alpha=0,05$ ). Результаты диагностики на выборке учащихся выявили высокую выраженность стадии мотивации и её восходящие значения от 8 класса к 11, положительную динамику стадий «мастер» и «творец». Выявлены значимые корреляционные связи ( $\rho$ -Спирмена, при  $p\leq 0,05$ ) «высоких» стадий субъектности и субъект-порождающего типа коммуникативных взаимодействий.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Экспериментальная проверка экопсихологического подхода позволила сделать вывод о его высокой степени соответствия как методологического, так и практического основания для решения современных задач становления субъектности участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** субъект педагогической деятельности, субъект учебной деятельности, субъектность, экопсихологическая модель, экопсихологические типы субъект-средовых взаимодействий

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального раз-

вития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Панов В. И., Плаксина И. В. Современная образовательная практика с позиций экопсихологического подхода // Психологические науки. 2026. № 2. С. 16–29. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-16-29>

Original research article

## MODERN EDUCATIONAL PRACTICE IN TERMS OF AN ECO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

**V. Panov<sup>1</sup>, I. Plaksina<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [irinaplx@mail.ru](mailto:irinaplx@mail.ru)

Received by the editorial office 11.02.2026

Accepted for publication 16.02.2026

### Abstract

**Aim.** To justify the effectiveness of the eco-psychological model devoted to the development of the subject of pedagogical activity which serves as a condition for the formation of the subjectivity in students.

**Methodology.** A series of diagnostic tests, formative and control experiments were conducted as part of the regional project “Organizational and psychological and pedagogical conditions for the development of the subjectivity of participants in the educational process,” which was carried out at secondary schools in Vladimir from 2016 to 2023. Empirical data were collected using methods whose constructs corresponded to the concept of subjectivity within the framework of the eco-psychological approach, using “Diagnostics of the Stages of the Formation of Students’ Subjectivity” by V. I. Panov, A. V. Kaptsov, and E. I. Kolesnikova, the “Diagnostics of Interactions in the Educational Environment” by A. V. Kaptsov and E. I. Kolesnikova, the “Organizational and Educational Models of Schools” questionnaire by V. A. Yasvin, and others.

**Results.** The results of the study on the pedagogical sample revealed a positive dynamics of the innovation-modular organizational and educational model of the experimental school ( $U(26,40)=336,0$ ,  $p=0,016$ ), which is characterized by a subject-generating type of communicative interactions, as well as a positive dynamics of the “master” and “creator” stages ( $p<\alpha=0,05$ ). The results of the diagnostic test on a sample of students revealed a high level of motivation and its increasing values from the 8<sup>th</sup> to the 11<sup>th</sup> grade, as well as a positive trend in the “master” and “creator” stages. Significant correlations ( $\rho$ -Spearman, with  $p\leq 0,05$ ) between the “high” stages of subjectivity and the subject-generating type of communicative interactions were revealed.

**Research implications.** The experimental verification of the eco-psychological approach made it possible to conclude that this approach is highly relevant as a methodological and practical basis for solving the current challenges of the formation of subjectivity among the participants in the educational process.

**Keywords:** subject of pedagogical activity, subject of educational activity, subjectivity, ecopsychological model, ecopsychological types of subject-environment interactions

**Acknowledgments:** The study was carried out within the framework of the state task "Resource prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors" supported by Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2026). Modern Educational Practice in Terms of an Eco-Psychological Approach. In: *Psychological Sciences*, 2, 16–29. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-16-29>

## ВВЕДЕНИЕ

Уже несколько десятилетий определение категорий «субъект» и «субъектность» остаётся в центре внимания научного сообщества. Сущность категории «субъект» представлена в научных трудах С. Л. Рубинштейна (2012), А. Н. Леонтьева (1977), Б. Г. Ананьева (1967, 1980), А. В. Брушлинского (1994, 2003), К. А. Абульхановой-Славской (2001), Е. А. Сергиенко (2009, 2010), В. В. Знакова (2003, 2017), В. А. Петровского (1996, 2005), Д. А. Леонтьева (2002), Е. Д. Божович (2005), В. И. Слободчикова (2002), Б. Д. Эльконина (2020), В. И. Панова (2013, 2016, 2017, 2018, 2022) и мн. др. В настоящий момент выделены и сопоставлены между собой ведущие понятия и методологические принципы ряда научных подходов, которые раскрывают содержание представлений о субъекте: субъектный подход, субъектно-деятельностный подход, субъектно-аналитический подход, системно-субъектный подход, научный подход в рамках культурно-исторической психологии, системно-деятельностный подход, эконсихологический подход [1]. Как отмечают О. И. Глазунова и М. М. Глебова, такое многообразие подходов создаёт широкий спектр определений субъектности как феномена и как качества личности [2].

Современные нормативные требования Федеральных государственных образовательных стандартов, рассматривающих результаты образования в виде предметных и метапредметных универсальных учебных действий, характеризующих учащегося как субъекта деятельности, также задают практико-

ориентированный вектор в исследованиях субъектности. Принцип субъектности, определяющий направленность обучения на формирование способов овладения знаниями (овладение учебной деятельностью), многократно представлен в научных трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина [3]. Однако до настоящего времени не сложилось общепринятого и «присвоенного» педагогами определения того, что следует понимать под субъектностью, какие факторы и условия являются определяющими в процессе её формирования, какими средствами можно определить степень сформированности субъекта учебной деятельности. При этом категории «субъект», «субъектная позиция учащегося», «субъект-субъектные отношения педагога и учащегося» являются привычными дефинициями педагогических, дидактических, методических текстов, относящихся к методике преподавания того или иного учебного предмета.

Опыт работы в педагогическом институте, взаимодействие с педагогическим коллективом одной из общеобразовательных школ г. Владимира, являющейся базовой для организации педагогических практик студентов, позволяет утверждать, что педагоги в первую очередь вынуждены решать рутинные задачи, связанные с обновляющимися регламентами педагогической деятельности, связанными с цифровизацией образовательного процесса, новациями в области воспитания, освоением обновляющихся учебных планов, новых учебников. Несовпадения требований ФГОС ОО к результатам об-

разования и долговременной практики оценки его результатов в форматах ЕГЭ, ОГЭ, ВПР требует от педагога сосредоточенности на знаниях детей в предметных областях. Отметим, что подготовка будущих педагогов (мы говорим о региональном вузе, имеющим почти 100-летнюю историю) осуществляется в знаниевой парадигме, тактики которой затем переносятся молодыми педагогами в свои предметные области. Очевидно, что вопросы, связанные с развитием субъектности учащихся, остаются вне поля зрения педагога.

Как и любой социальный институт, система образования сталкивается с проблемами глобального характера. И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин раскрывают сущность современных социокультурных вызовов, на которые педагогическое сообщество вынуждено отвечать – это непредсказуемые кризисы (пандемия, вынужденное переселение); это высокая неопределённость, нестабильность всех экономических, геополитических процессов и жизненных ситуаций, требующих нестандартных профессиональных решений; это реализация образования в условиях цифровой трансформации жизнедеятельности человека, когда педагог перестаёт быть авторитетным носителем знаний, а учащийся может получить готовые ответы с помощью искусственного интеллекта; это резкое падение интереса детей к обучению в школе; это особенности развития познавательных процессов современных детей, родившихся и живущих в эпоху глобальной цифровизации, насыщенной гаджетами; это активно развивающийся институт репетиторства, который ставит под сомнение качество и важность школьного обучения [4, с. 12; с. 13]. Здесь попутно отметим, что возможность сотрудничества в учебном процессе с одноклассниками, как отмечает Г. А. Цукерман, является основанием благополучного психического развития.

Во взаимодействии учащийся получает опыт самопредъявления и обратную связь о качестве этого самопредъявления, осваивает познавательные, оценочные действия, действия сотрудничества, что позволяет овладеть учебной деятельностью в её полной структуре [5].

Всё вышесказанное говорит о том, что достижение качественных результатов в образовательной практике невозможно без «переопределения» целей и результатов профессионального педагогического образования, разработки «инструментовки движения от цели к результату», принятия ценностей непрерывного образования и самообразования, как отмечают И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин [4, с. 13; 14]. Документы, регламентирующие процессы образования, обращены к учащимся и результатам, которые они должны достигнуть. Однако, как подчёркивает Б. Д. Эльконин, ключевой характеристикой развивающего обучения является связность учительской и ученической позиции, создающей условия, в которых и ученик, и учитель становятся субъектами общего (учебного) действия» [6, с. 30; с. 36]. Л. Ф. Обухова утверждает, что процесс развития учебной деятельности – это процесс «передачи от учителя к ученику отдельных её звеньев. В этом процессе познавательную мотивацию ребёнка формируют способы обучения и методы побуждения к деятельности» [7, с. 196; с. 198]. А. А. Громыко, Ю. В. Устиловская, В. В. Рубцов, раскрывая закономерности учебных взаимодействий, подчёркивают, что индивидуальный субъект первоначально формируется внутри коллективного субъекта [8; 9; 10]. Таким образом, выбор методологических подходов, которые позволят рассматривать становление субъектности учащихся и педагогов в их единстве, является актуальной теоретической и практической задачей, ориентированной на современную образовательную практику.

### Теоретическое основание исследования

Содержание статьи кратко раскрывает результаты регионального инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», который осуществлялся с 2016 по 2023 г. (с перерывом на время пандемии) на базе общеобразовательной школы № 15 г. Владимира. В качестве методологического основания разработки и реализации проекта была выбрана экопсихологическая модель становления субъектности, которая разработана в рамках экопсихологического подхода к развитию психики [1; 5; 11; 12] и апробация которой представлена на разном эмпирическом материале [3; 5; 11; 12; 13; 14; 15 и др.]. Субъектность в рамках этого подхода рассматривается в онтологическом плане как способность индивида быть субъектом произвольной и продуктивной активности в форме разных видов деятельности (двигательной, учебной, педагогической и др.). Подробное описание в указанной модели субъектных качеств, характеризующих каждую стадию становления субъектности, позволяет диагностировать актуальный уровень её развития, а также отбирать содержание и технологии обучения для последовательного освоения стадий. Следует отметить универсальный (инвариантный) характер стадийности, не зависящий от содержания деятельности и, тем не менее, позволяющий содержательно описывать поэтапное освоение действий (учебных, профессиональных и иных).

Последовательность стадий становления субъектности согласно экопсихологической модели такова:

1. Мотивационная стадия: субъект учебной или профессиональной мотивации;
2. Когнитивная стадия: субъект восприятия, формирования образа действия-образца; условно говоря «наблюдатель»;
3. Репродуктивная стадия, субъект подражательного действия, копирование

предлагаемых способов деятельности; «подмастерье»;

4. Ученическая стадия, субъект выполнения действия-образца при внешнем контроле; «ученик»;

5. Оценочная, критическая стадия, субъект экстерииоризации функции контроля за правильностью выполнения действия другими, актуализация критического мышления; «критик»;

6. Стадия самостоятельного выполнения действия-образца, субъект произвольного выполнения действия при наличии внутреннего контроля; «мастер»;

7. Стадия продуктивного действия и развития, субъект творческого развития, самовыражения. На стадии формируется новая потребность, способствующая становлению субъекта новой мотивации и запускающая следующий цикл становления субъектности; «творец».

Важно отметить, что поэтапное становление субъектности рассматривается в системе экопсихологических типов субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий в диаде «индивид – среда» или «обучающийся – педагог/образовательная среда», что подчёркивает связность позиций учащегося и педагога [5; 11; 12]. Эти типы взаимодействий тоже имеют универсальный характер, т. е. не зависят от предметного содержания деятельности и вида среды. В базовом (исходном) варианте они представляют собой типологию, в которую входят шесть типов взаимодействий в системе отношений «индивид – среда (или представляющие её субъекты)»: *объект-объектный*, *субъект-объектный*, *объект-субъектный* и *субъект-субъектный*, имеющий три подтипа: *субъект-обособленный* (субъекты активно игнорируют субъектность друг друга вплоть до конфликта), *субъект-совместный* (взаимодействие направлено на достижение общей цели, не требующей изменения собственной субъектности), *субъект-порождающий* (взаимодействие сопровождается «взаимным обменом способами выполняемого действия, их

интериоризации и экстериоризации, в которых происходит трансформация собственной субъектности») [12, с. 66; 67]. Ориентация в видах взаимодействий, способность связывать результаты образовательной деятельности со способами её реализации, владение субъект-порождающим типом взаимодействия безусловно являются предпосылками становления субъектности учащегося.

В рамках проекта решались исследовательские задачи на теоретическом, экспериментальном и психодидактическом уровнях:

- теоретическое уточнение и эмпирическая проверка экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности по отношению к педагогической деятельности;

- разработка методического обеспечения реализации модели становления субъекта педагогической деятельности, разработка и апробация учебных психодидактических программ (модулей) в соответствии со стадиями экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности;

- экспериментальная проверка и обоснование эффективности экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности как условия становления субъектности учащихся. Содержание и результаты проекта подробно представлены в монографии и учебном пособии [14; 15].

### **Метод (методики и выборки)**

На протяжении всех лет реализации проекта осуществлялась подборка, разработка и апробация пакетов диагностических методик, которые позволяли оценить субъектные качества педагогов и учащихся, характеристики коммуникативных взаимодействий и характеристики образовательной среды. В целом в проведённых исследованиях были диагностированы и проанализированы более 60 параметров. В экспериментальной деятельности использованы методики, созданные

с учётом представлений о субъектности в рамках экопсихологического подхода к развитию психики: «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой [16], экспресс-методика А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [17], опросник «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина, позволяющий оценить особенности организации образовательного процесса и качество коммуникаций в школьном сообществе [18]. В целях определения степени сформированности стадий субъекта педагогической деятельности был разработан и апробирован «Опросник оценки стадий становления субъектности» (вариант для педагогов и студентов) [15, с. 270; с. 273].

Совокупные выборки эмпирических исследований за время реализации проекта включили учащихся разных возрастов (N=897) средней общеобразовательной школы № 15, педагогов школ г. Владимира (N=196). Результаты проведённых исследований подробно раскрыты в монографиях и статьях [3; 5; 13; 14; 15 и др.]. По отношению к эмпирическим данным использовалась описательная статистика, критерий хи-квадрат для анализа таблиц сопряжённости, U-критерий Манна-Уитни, непараметрический коэффициент ранговой корреляции р-Спирмена. Критериями достижения результата проекта были определены положительная динамика выраженности «высоких стадий субъектности» педагогов и учащихся, («критик», «мастер», «творец»), положительная динамика параметров, характеризующих стадии субъектности, взаимосвязи стадий субъектности и типов коммуникативного взаимодействия в системе «Учащийся – образовательная среда/педагог», динамика выраженности организационно-образовательных моделей школы, характеризующих ценностно-ориентационное единство педагогического коллектива как

коллективного субъекта деятельности и раскрывающие координационные механизмы взаимодействия, целевые установки, особенности организации образовательного процесса, характеристики образовательной среды и взаимоотношения субъектов, включённых в образовательный процесс [18].

В психодидактическом плане, исходя из необходимости решения ключевой задачи проекта – экспериментальной проверки теоретической модели становления субъекта педагогической деятельности – были разработаны и апробированы экспериментальные психодидактические обучающие модели, соответствующие этапам экпсихологической модели: экспериментальная психодидактическая модель развития исследовательского потенциала педагогов, экспериментальные психодидактические модели обучения в предметных областях, содержание внеучебного модуля «Мета-курс: поэтапное становление субъектности учащегося», который был апробирован в 8–11 классах; психодидактическая модель научно-методического обеспечения становления субъекта педагогической деятельности, включающая теоретические и практико-ориентированные семинары, индивидуальную научно-исследовательскую работу педагогов, мастер-классы, тренинги. Все виды взаимодействия педагогов были соотнесены со стадиями субъектности экпсихологической модели: от формирования мотивации к совместной деятельности до проектирования нового содержания или способов педагогической деятельности в групповом процессе и их реализация в урочной и внеурочной деятельности [15, с. 284; с. 297].

### Результаты

Формат статьи не позволяет подробно проиллюстрировать результаты экспериментальной проверки и обоснования эффективности экпсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности. Представляем только часть

результатов контрольного эксперимента с участием экспериментальной и контрольной педагогических выборок: контрольная группа – педагоги МБОУ «СОШ № 2» (N=38) г. Владимира и экспериментальная группа – педагоги МБОУ «СОШ № 15» (N=40 чел.). Школы расположены в одном микрорайоне, имеют одинаковый статус общеобразовательных школ и примерно одинаковую численность учащихся (30 и 35 класс-комплектов). До апробации экспериментальных психодидактических обучающих моделей в экспериментальной школе (до формирующего эксперимента) в обеих группах педагогов были получены результаты с помощью следующих методик: «Диагностика стадий становления субъектности педагогов» [16, с. 270–273] и методики «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина [18, с. 276–280]. Выраженность организационно-образовательных моделей не имела достоверных различий ( $U(24, 26) \geq 289,0$ ,  $p > 0,6$ ) по показателям каждой из пяти моделей. Уровень сформированности стадий субъектности педагогов в экспериментальной и контрольной школах был проанализирован с помощью таблицы сопряжённости хи-квадрат для каждой стадии. Расчёты показали, что выборки не отличаются по выраженности уровней на всех семи стадиях субъектности ( $\chi^2(4) \leq 3,561$ ,  $p > 0,4$ ). Эти результаты позволили считать контрольную и экспериментальную группы педагогов условно эквивалентными.

После апробации экспериментальной психодидактической обучающей модели (формирующий эксперимент в течение одного учебного года) был выполнен повторный диагностический срез с привлечением тех же методик. В таблице 1 представлены результаты, полученные с помощью анализа таблиц сопряжённости данных, характеризующих уровни выраженности стадий субъектности в выборках экспериментальной и контрольной групп педагогов.

Таблица 1 / Table 1

**Распределение уровней выраженности стадий субъектности после реализации обучающей психодидактической модели в экспериментальной группе педагогов / Distribution of the expression levels of the subjectivity stages after the implementation of the training psycho-didactic model in the experimental group of teachers**

Стадии субъектности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Статистика таблиц сопряжённости	Р	Статистика таблиц сопряжённости	Р
Наблюдатель	Chi-square(4)=1,671 Phi(66)=0,159	p=0,796	Chi-square(4)=0,513 Phi(62)=0,091	p=0,972
Подмастерье	Chi-square(4)=8,510 Phi(66)=0,359	p=0,075	Chi-square(4)=0,146 Phi(62)=0,049	p=0,997
Ученик	Chi-square(4)=4,327 Phi(66)=0,256	p=0,363	Chi-square(4)=0,596 Phi(62)=0,098	p=0,963
Критик	Chi-square(4)=1,727 Phi(66)=0,162	p=0,786	Chi-square(4)=0,614 Phi(62)=0,100	p=0,961
Мастер	Chi-square(4)=12,052 Phi(66)=0,427	<b>p=0,017</b>	Chi-square(4)=1,058 Phi(62)=0,131	p=0,901
Творец	Chi-square(3)=7,512 Phi(66)=0,337	p=0,057	Chi-square(4)=0,971 Phi(62)=0,125	p=0,914

Источник: данные авторов.

Анализ таблиц сопряжённости методом хи-квадрат Спирмена выделил р-уровень ниже критического  $\alpha=0,05$  по стадии «Мастер», что свидетельствует о росте представленности уровня «средняя выраженность» стадии «Мастер» в экспериментальной группе («ДО» – 27%; «ПОСЛЕ» – 48% выборки). На стадии «Подмастерье» выявлена тенденция ( $p < \alpha = 0,1$ ) к повышению её «средней выраженности» («ДО» – 27%; «ПОСЛЕ» – 45% выборки), а также рост уровня «выше среднего» («ДО» – 15%; «ПОСЛЕ» – 25% выборки). Рост уровня выраженности стадии «Подмастерье» интерпретируется нами как интерес к включению предложенных инновационных идей в персональную педагогическую деятельность. На стадии «Творец» выявлен рост уровня «высокий» («ДО» – 31%; «ПОСЛЕ» – 63% выборки). Распределения уровней выраженности стадий субъектности в контрольной группе педагогов практически не изменилось ( $p > 0,9$ ).

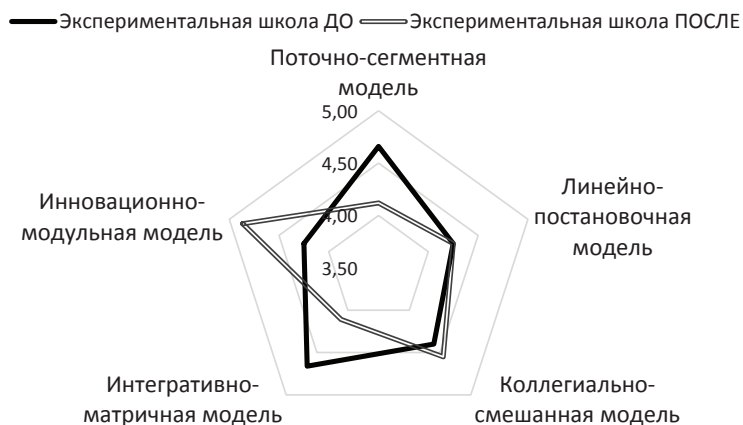
На рисунках 1, 2 представлены изменения в соотношениях организационно-

образовательных моделей школы «ДО» и «ПОСЛЕ» формирующего эксперимента.

Сравнение диаграмм свидетельствует о том, что до начала формирующего эксперимента они имели схожие конфигурации, о чём уже было сказано выше. Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам контрольной группы не выявило значимых отличий в изменении соотношений организационно-образовательных моделей, при этом наблюдаются статистически незначимые сдвиги в сторону снижения показателей выраженности каждой модели, скорее всего, вызванные естественными изменениями в функционировании школы.

Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам экспериментальной группы, выявило снижение на статистически достоверном уровне выраженности поточно-сегментной модели ( $U(26,40) = 363,0$ ,  $p = 0,039$ ) и росте показателей инновационно-модульной модели ( $U(26,40) = 336,0$ ,  $p = 0,016$ ).

Для того чтобы экспериментально доказать, что развивающаяся субъектность



**Рис. 1 / Fig. 1.** Выраженность организационно-образовательных моделей экспериментальной школы до и после формирующего эксперимента / Expressiveness of the organizational and educational models of the experimental school before and after the formative experiment

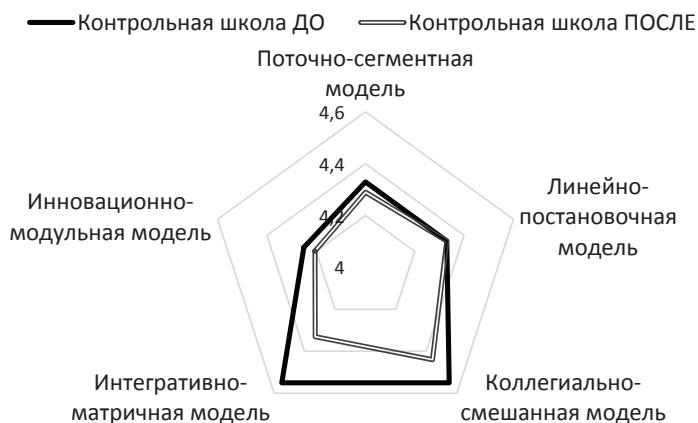
*Примечание:*

1. *Поточно-сегментная модель:* традиционные методы преподавания. Главный критерий эффективности – достижение формальных результатов обучения, жёсткость требований. Объект-объектный, субъект-объектный тип взаимодействий.
2. *Линейно-постановочная модель:* учёт различных возможностей учащихся путем дифференциации процесса обучения в рамках нескольких дисциплин, методы остаются авторитарными, трансформация образовательного процесса обусловлена административной властью. Субъект-объектный, субъект-обособленный типы коммуникативных взаимодействий.
3. *Смешанно-коллегиальная модель.* Дифференциация учащихся на тех, кому нужна помощь и не нужна, осуществляется внутри класса. Воспитательная деятельность рассматривается как ресурс сотрудничества. Субъект-объектный, субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий.
4. *Интегративно-матричная модель.* Широкая направленность содержания образования на личностное развитие. Психодидактическая модель обучения, интеграция обучения и воспитания. Концепция развития школы разделяется членами коллектива и становится руководством к действию, при этом она обеспечивает свободу индивидуального профессионального развития. Субъект-совместный, субъект-порождающий типы коммуникативных взаимодействий.
5. *Инновационно-модульная модель.* Цели и содержание образования совпадают с предыдущей моделью. В структуре школы появляются детско-взрослые образовательные сообщества. Педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Взаимодействие с учащимися персонифицированы знаниями их личных историй. Главный критерий оценки учащихся и педагогов – высокая мотивированность к саморазвитию. Субъект-порождающий тип коммуникативных взаимодействий.

педагогов является основанием становления субъектности учащихся, на протяжении всех лет реализации проекта выполнялись диагностические срезы с целью выявления динамики развития стадий субъектности учащихся и взаимосвязей стадий и типов коммуникативных взаимодействий. В таблице 2 представлены результаты последнего эмпирического исследования, полученные с помощью методики «Диагностика стадий становления

субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой [16].

Стадия мотивации расположена в зоне высоких значений (26–30 баллов) и имеет восходящую тенденцию от класса к классу. Как показано в другом исследовании [17], высокие значения мотивационной стадии обеспечивают целеполагание в учебной деятельности и связность учебных действий, соответствующих каждой стадии, что позволяет рассматривать



**Рис. 2 / Fig. 2.** Выраженность организационно-образовательных моделей контрольной школы до и после формирующего эксперимента / Expressiveness of the organizational and educational models of the control school before and after the formative experiment

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2.

**Выраженность стадий субъектности в выборках учащихся разных классов (в баллах) / Expressiveness of the subjectivity stages in samples of students from different classes (in points)**

	МО	Н	П	У	К	М	Т
8 кл (N=67)	26	23,8	22,6	21,3	19,3	25,35	24,3
9 кл (N=27)	26,4	23,2	20,8	21,02	19	24,5	23,65
10 кл (N=48)	27,6	24,8	21,75	23,3	17,8	26,85	25,6
11 кл (N=59)	30	26,1	21,85	23,7	18,8	28,1	27,6

Примечания: значения 9–19 баллов – низкий уровень; 20–26 баллов – средний уровень; 27–36 баллов – высокий уровень выраженности стадии.

Обозначения стадий: МО – мотивационная стадия, Н – наблюдатель, П – подмастерье, У – ученик, К – критик, М – мастер, Т – творец.

Источник: данные авторов.

связанные стадии как психологическую систему становления субъекта учебной деятельности. Числовые значения, характеризующие каждую стадию, свидетельствуют о тенденции развития стадий «мастер» и «творец» от класса к классу. Числовые значения, характеризующие стадии «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», лежат в среднем диапазоне значений по всей выборке. Выраженность стадии «критик» находится в зоне низких значений. Отметим, что во всех проведенных нами исследованиях были получены аналогичные результаты [3; 13; 19 и др.]. Если соотнести стадии субъектности со

структурой учебной деятельности, которая передается от педагога к учащемуся, то очередной раз можно подчеркнуть, что педагогический контроль является мощным рычагом управления учебной деятельностью учащихся, с которым педагоги не желают расставаться. Также одним из последствий низкого уровня выраженности стадии «критик» могут стать затруднения в формировании навыков самоконтроля и критического мышления.

Использование экспресс-методики А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [20] на выборке учащихся по-

зволюило выявить частоту встречаемости субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия. К сожалению, только 35,1% общей выборки учащихся указывают на эти типы взаимодействий. Следовательно, 64,9% выборки учащихся описывают образовательную среду в характеристиках объект-объектных и субъект-объектных, субъект-обособленных отношениях, т. е. ресурс субъект-порождающих взаимодействий, являющихся условием становления субъекта учебной деятельности, не полностью реализован.

Метод ранговой корреляции  $\rho$ -Спирмена ( $r_{\text{крит}} = 0,320$ , при  $p \leq 0,05$ ) позволил выявить значимые корреляционные связи:

– в выборке 8 класса результаты противоречивы – субъект-объектный тип взаимодействий образовал положительные связи с «высокими» стадиями субъектности: М (0,436); Т (0,377). Скорее всего, ролевые позиции педагогов и учащихся, характерные для этого типа (управление/подчинение), соответствуют ролевым ожиданиям сторон;

– в выборках 9–11 классов субъект-объектный и субъект-обособленный типы снижают мотивацию (-0,408; -0,256; -0,215) и не поддерживают становление субъектности на стадиях «подмастерье» (-0,487), «ученик» (-0,397), «мастер» (-0,455) «критик» (-0,215), «творец» (-0,436);

– субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимоотношений образуют положительные связи со стадиями «субъект мотивации» в выборках 10–11 классов (0,232; 0,276), с «высокими» стадиями «критик» (0,303) и «творец» (0,239), завершающими становление субъекта учебной деятельности. В выборке 11 класса выявлены положительные коррекционные связи этих экопсихологических типов с «низкими» стадиями «наблюдатель» и «ученик» (0,304; 0,279), что можно объяснить возвращением выпускников к репродуктивной деятельности в период подготовки к ЕГЭ.

## Обсуждение результатов

Полученные в ходе реализации регионального проекта результаты оказались противоречивыми. С одной стороны, выявленная психологическая система стадий субъектности с возрастающими значениями стадии мотивации от 8-го к 11-му классу, а также положительные связи стадий «мастер», «критик» и «творец» с субъект-порождающим и субъект-совместным типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий эмпирически доказывают связность субъектности педагога и учащегося. С другой стороны, потребовалось несколько лет интенсивной экспериментальной работы с педагогическим коллективом для того, чтобы получить статистически достоверные результаты, характеризующие динамику становления субъектности учащихся и педагогов, а также динамику организационно-образовательных моделей школы. Если вернуться ещё раз к анализу выраженности моделей на рисунках 1, 2, то несмотря на статистически достоверную динамику инновационно-модульной модели с преобладающим субъект-порождающим типом коммуникативных взаимодействий, можно увидеть, что все остальные модели также присутствуют и «имеют свою нишу» в образовательной среде, т. е. в некоторых структурных подразделениях, классных параллелях или в работе конкретного педагога всё осталось как прежде. Как известно, образование является одним из самых консервативных видов профессиональной деятельности. И как уже было нами отмечено, ресурс субъект-порождающих взаимодействий, являющихся условием становления субъекта учебной деятельности, реализован только на одну треть.

Однако включённость экспериментальной группы в учебные психодидактические программы, разработанные в соответствии со стадиями экопсихологической модели, позволила педагогам на теоретическом уровне осмыслить и «присвоить» представления о содержании понятий и

механизмах становления субъектности в образовательном процессе. Включённость в практику реализации совместного инновационного проекта позволила педагогам интегрировать знаниевый учебный контент, систему педагогических коммуникативных влияний в соответствии с учебными действиями, соответствующими каждому этапу становления субъектности и задачами возрастного психологического развития учащихся. С опорой на содержание экопсихологической модели становления субъектности экспериментальная группа педагогов разработала методический конструктор субъект-ориентированного урока [14, с. 273] и схему его анализа [14, с. 276]. Это позволило создать уроки разного предметного содержания, направленные на формирование учебных действий, соответствующих разным стадиям субъектности, и апробировать их [14, с. 279–377].

### Выводы

Лонгитюдное исследование, методологическим основанием которого выступил экопсихологический подход к развитию психики, позволило оценить динамику становления субъектности педагогов и учащихся подросткового и юношеского возраста, принадлежащих единой образовательной среде типичной средней общеобразовательной школы. Выявленные комбинации существующих организационно-образовательных моде-

лей, отвечающих за смысловые, целевые установки педагогической деятельности и способы их реализации в коммуникативных взаимодействиях, позволяют говорить о дефиците средовых условий, необходимых для полноценного становления субъекта учебной деятельности. Только часть выборки учащихся (35,1%) указывает на реализацию в учебном процессе субъект-совместного и субъект-порождающего типов коммуникативных взаимодействий. Ещё раз отметим, что эти типы коммуникативных взаимодействий образуют значимые положительные корреляции с «высокими» стадиями субъектности.

Таким образом, экопсихологический подход к развитию психики как методологическое и методическое основание лонгитюдного педагогического эксперимента эмпирически доказывает связь субъектности педагога и учащегося. Полученные результаты имеют важное значение для оценки перспектив реализации психодидактических целей образования в новых реалиях. Для достижения современных результатов образовательной практики в образовательных средах, имеющих в настоящий момент серьёзную цифровую составляющую, особую ценность имеет учёт известных закономерностей становления компонентов учебной деятельности, т. е. поэтапное формирование тех действий, которые составляют суть субъектной позиции обучающегося.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Научные подходы в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов и др. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465.
2. Глазунова О. И., Глебова М. М. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20, № 3. С. 99–108. DOI: 10.17759/chrp.2024200310.
3. Плаксина И. В. Опыт апробации и эмпирического обоснования экопсихологической модели становления субъектности в образовательной практике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20, № 3. С. 179–192. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13.
4. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В. Перспективные направления дидактических исследований в России. Расширение исследовательского поля дидактики // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3. (114). С. 12–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89.

5. Цукерман Г. П. Как младшие школьники учатся? М.: Эксперимент, 2000. 224 с.
6. Эльконин Б. Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 28–39. DOI: 10.17759/pse.2020250403.
7. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
8. Громыко Ю. В., Устиловская А. А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 2. С. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209.
9. Рубцов В. В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: ИГ-СОЦИН, 2007. 287 с.
10. Плаксина И. В. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. 299 с.
11. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экпсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 63–72.
12. Становление субъектности: от экпсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / В. И. Панов, С. Л. Зотова, Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, И. В. Плаксина, Н. М. Сараева, Ш. Р. Хисамбеев. СПб.: Нестор-История, 2022. 400 с.
13. Панов В. И., Плаксина И. В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экпсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308.
14. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Инновационные педагогические технологии развития метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса: учебно-методическое пособие. Владимир: ВлГУ, 2023. 416 с.
15. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
16. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 21–22 апреля 2017 года). М.: КРЕДО, 2017. С. 294–297.
17. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408.
18. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
19. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
20. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 23–30.

## REFERENCES

1. Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., Asmolov, A. G., Shekhter, E. D. & Chernorizov, A. M., et al. (2023). *Scientific Approaches in Modern Russian Psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the RAS publ. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465 (in Russ.).
2. Glazunova, O. I. & Glebova, M. M. (2024). Problems of Diagnosing Subjectivity in a Project Group. In: *Cultural-Historical Psychology*, 20, 3, 99–108. DOI: 10.17759/chp.2024200310 (in Russ.).
3. Plaksina, I. V. (2023). Experience of Testing and Empirical Substantiation of the Eco-Psychological Model of the Formation of Subjectivity in Educational Practice. In: *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 20 (3), 179–192. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13 (in Russ.).
4. Osmolovskaya, I. M., Ivanova, E. O. & Klarin, M. V. (2023). Promising Areas of Didactic Research in Russia. Expansion of the Research Field in Didactics. In: *Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, 3 (114), 12–22 (in Russ.). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89.
5. Tsukerman, G. P. (2000) *How do Primary School Students Learn?* Moscow: Experiment publ. (in Russ.).

6. Elkonin, B. D. (2020). The Current Theory and Practice of Educational Activities: Key Issues and Prospects. In: *Psychological Science and Education*, 25 (4), 28–39 (in Russ.). DOI: 10.17759/pse.2020250403.
7. Obukhova, L. F. (1996). *Child (Age) Psychology*. Moscow: Russian Pedagogical Agency publ. (in Russ.).
8. Gromiko, Yu. V. & Ustilovskaya, A. A. (2023). On the Genesis of Collective Subjectivity in Technological Activities (Toward a Research Program). In: *Psychological and Pedagogical Research*, 15 (2), 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209 (in Russ.).
9. Rubtsov, V. V. (2007). *The Educational Environment of the School as a Factor in the Mental Development of Students*. Moscow: Research Group “Social Sciences” publ. (in Russ.).
10. Plaksina, I. V. (2020). *Formation of the Subject of Innovative Pedagogical Activity in Terms of the School-University Educational Environment*. Vladimir: Vladimir State University publ. (in Russ.).
11. Panov, V. I. (2022). Teacher Subjectivity in the Context of Digitalization of Education: An Eco-Psychological Aspect. In: *The Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
12. Panov, V. I., Zotova, S. L., Lidskaya, E. V., Mdivani, M. O., Plaksina, I. V. Saraeva, N. M. & Khisambeev Sh. R. (2022). *Formation of Subjectivity: From the Eco-Psychological Model to Psycho-Didactic Technologies*. St. Petersburg: Nestor-History publ. (in Russ.).
13. Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2023). Interrelationship Between the Stages of Subjectivity of Schoolchildren in Grades 8–11 and Eco-Psychological Types of Interaction with the Educational Environment. In: *Social Psychology and Society*, 14, 3, 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308 (in Russ.).
14. Plaksina, I. V. & Drozd, K. V. (2023). *Innovative Pedagogical Technologies for Developing Meta-Subject Competencies of Subjects of the Educational Process*. Vladimir: Vladimir State University publ. (in Russ.).
15. Panov, V. I., ed. (2018). *Formation of Student and Teacher Subjectivity: An Eco-Psychological Model*. St. Petersburg: Nestor-Istoriya publ. (in Russ.).
16. Panov, V. I., Kaptsov, A. V. & Kolesnikova, E. I. (2017). Methodology for Assessing the Stages of Formation of Subjectivity of Participants in the Educational Process. In: *Effectiveness of a Person, a Group, an Organization: Problems, Achievements, Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, April 21–22, 2017)*. Moscow: KREDO publ. (in Russ.).
17. Panov, V. I. & Kaptsov, A. V. (2021). The Structure of the Stages of Formation of Learners' Subjectivity: Coherence, Integrity, and Formalization. In: *Psychological Science and Education*, 26, 4, 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 (in Russ.).
18. Yasvin, V. A. (2019). *The School Environment as an Object of Measurement: Expertise, Design, and Management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie publ. (in Russ.).
19. Davydov, V. V. (1996). *Theory of Developmental Learning*. Moscow: Intor publ. (in Russ.).
20. Kaptsov, A. V. & Kolesnikova, E. I. (2020). Express Methodology for Diagnosing Interactions in the Educational Environment of a University. In: *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*, 1, 23–30 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Панов Виктор Иванович (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-3189-5455; e-mail: ecovip@mail.ru

Плаксина Ирина Васильевна (г. Владимир) – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых;  
ORCID: 0000-0003-3344-4778; e-mail: irinapl@mail.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Viktor I. Panov (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Laboratory Head, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; ORCID: 0000-0002-3189-5455, e-mail: ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina (Vladimir) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;  
ORCID: 0000-0003-3344-4778, email: irinapl@mail.ru