



УДК 37.015.3(075.8)

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tkachevam@mail.ru

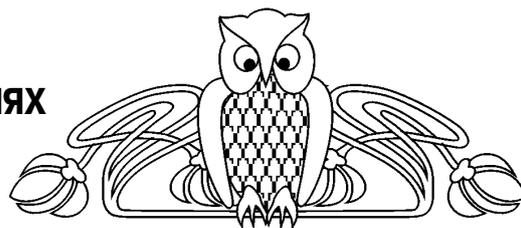
Приведены данные теоретического анализа проблемы взаимодействия участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода. Проанализировано содержание понятий субъект-субъектного и полисубъектного взаимодействия. Представлена характеристика основных направлений взаимодействия в образовательном процессе. Описаны особенности установления психологического контакта в разнообразных ситуациях взаимодействия участников образовательного процесса, раскрываются явления эмоционального и интеллектуального сопереживания как механизмы формирования и поддержания состояния контакта. Далее раскрывается сущность субъектно-личностного подхода, выносятся на обсуждение вопрос о целях и установках участников взаимодействия в его рамках. Анализируются основные направления развития личности обучающегося в условиях субъектно-личностного подхода в образовании. Предложена авторская система заданий по психологии на педагогическую практику, направленная на осознание и развитие студентами-практикантами своей субъектной позиции в образовательном процессе. Целью разработки этих заданий было также повышение уровня самостоятельности выполнения студентами заданий по психологии на педагогическую практику. Гипотезой исследования выступило предположение, что посредством выполнения творческих заданий по психологическому самоанализу деятельности формируется осознание практикантом собственной субъектной позиции во взаимодействии с учениками. Студентам-практикантам на протяжении нескольких лет предлагалось выполнение творческих работ «Мое эмоциональное состояние на уроке» на первой педагогической практике ( $N = 217$ ) и «Мои взаимоотношения с классом» на второй педагогической практике ( $N = 92$ ). Анализируются результаты применения этих заданий для студентов разных педагогических специальностей: Физика, Русский язык и литература, Иностранный язык, Физическая культура. В качестве проявлений субъектной позиции студентов-практикантов были выделены используемые ими способы управления своим психическим состоянием и способы установления контакта и оптимизации взаимодействия с учениками. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психолого-педагогической практике образовательных организаций.

**Ключевые слова:** взаимодействие, образовательный процесс, субъектно-личностный подход, учитель, ученик, педагогическая практика.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117

### Введение

В настоящее время в образовательном процессе все чаще используются подходы, предполагаю-



щие партнерское взаимодействие педагога и обучающегося с учетом личностных качеств обоих. Предлагались различные названия этих подходов: субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн), личностно-деятельностный (А. А. Леонтьев), личностно ориентированный (Е. Н. Степанов), субъектно-личностный (И. С. Якиманская). Последний термин представляется нам наиболее широким по смыслу, поскольку составляющие его определения подразумевают позицию участника образовательного процесса как субъекта своего личностного развития через осуществление свойственной ему деятельности (учебной или педагогической). И. С. Якиманская характеризует субъектно-личностный подход как построение особой образовательной среды, создающей условия для проявления индивидуальности каждого ученика, с обязательным присутствием учителей, разделяющих цели и ценности личностно ориентированного образования и обучения [1].

### Теоретический анализ проблемы

Реализация субъектно-личностного подхода в образовании требует принципиально новых психологических основ организации взаимодействия участников образовательного процесса. Поскольку мы в соответствии с основными положениями всех обозначенных выше подходов рассматриваем участников образовательного процесса как проявляющих активность, то взаимодействие учителя с учениками, соответственно, трактуется как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие. Оно характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – ученика и учителя; согласованность их действий определяется психологическим состоянием контакта. Поскольку учебная деятельность осуществляется в коллективе (классе, группе, подгруппе), где обучающиеся взаимодействуют и между собой, в задачи педагога входит формирование класса (группы, подгруппы) как единого коллективного субъекта учебной деятельности, поэтому взаимодействие учителя с учащимися можно схематично обозначить «субъект – субъект коллективный». Предмет и цели деятельности педагога и учеников совпадают, различаются лишь позиции субъектов: деятельность педагога направлена на развитие учеников, деятельность учеников – на их собственное развитие. Соответственно, педагог и ученики вместе образуют единый субъект об-



разовательного процесса, осуществляющегося в их взаимодействии. Данную ситуацию наиболее полно характеризует понятие полисубъектного взаимодействия, отражающего особый уровень взаимодействия, разворачивается процесс развития внутреннего содержания субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности – полисубъекта [2].

Кроме собственно учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе осуществляется также взаимодействие субъектов равного статуса (обучающихся – между собой, педагогов – друг с другом, администраторов, сотрудников органов управления образованием – друг с другом) между собой и взаимодействие субъектов различного статуса. Если рассматривать наиболее распространенные ситуации повседневного непосредственного взаимодействия в сфере образования, то в качестве основных можно выделить следующие его линии: «педагог – ученик», «ученик – ученик», «ученик – ученический коллектив», «педагог – ученический коллектив», «педагог – педагог», «педагог – педагогический коллектив», «администратор – педагог», «администратор – педагогический коллектив», «управленец – администратор». При этом все упомянутые субъекты взаимодействуют в разных ситуациях с разной степенью интенсивности и глубины. Например, на праздничной линейке 1 сентября все они взаимодействуют непосредственно, но это взаимодействие в большой степени ритуально и не предполагает особой глубины психологического контакта его участников и их раскрытия друг перед другом. Напротив, при постоянном непосредственном взаимодействии (педагога с учениками, учеников и педагогов друг с другом, администратора с педагогами и т. п.) его участники раскрываются в той мере, в какой это способствует успешности и эффективности образовательного процесса. В таком событии, как «Последний звонок» и выпускной вечер, ритуальные моменты соединяются с обращением ко всему предыдущему многолетнему опыту общения участников взаимодействия, что заставляет их при переживании ситуации расставания испытывать сильные амбивалентные эмоции, которые они, как правило, проявляют вполне искренне. Таким образом, взаимодействие в образовательном процессе представляет собой многоплановое образование, вполне подходящее под категорию системы [3, 4].

*Психологический контакт* возникает в результате достижения общности психического состояния участников взаимодействия в ходе выражения ими взаимопонимания, обоюдной заинтересованности и доверия. Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В этих условиях наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт установления контакта приносит им

эмоциональное удовлетворение. Процесс его установления занимает определенное время и требует обоюдных усилий участников, поэтому появление нового партнера по взаимодействию воспринимается другими с определенной степенью эмоционального напряжения, поскольку контакт с ним еще не сформировался и неизвестно, насколько успешным окажется этот процесс. Примерами таких ситуаций для обучающихся могут быть приход в класс нового ученика, смена одного учителя на другого, одновременное появление нескольких новых учителей в ходе адаптации обучающихся в среднем звене школы; для педагогов – приход нового коллеги, смена руководителя организации или его заместителя; для администраторов – появление нового ответственного лица в органе управления образованием. В процессе общения и взаимодействия партнеров контакт формируется при регулярном проживании ситуаций, когда участники взаимодействия испытывают эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и вовлекаются в совместную деятельность.

В основе *эмоционального сопереживания* лежит психологическое явление «заражения», заключающееся в бессознательной передаче психического настроя от одного индивида другому, от группы к одному индивиду или от индивида к группе. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Оно вызывается, в первую очередь, личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью цели взаимодействия, отношением сторон к его необходимости. Ярким примером «заражения» может служить ситуация объяснения педагогом нового материала, когда он сам искренне заинтересован в теме и способен глубоко увлечь ею обучающихся. Также «заражение» можно наблюдать в ситуации экзамена, когда ожидающие своей очереди за пределами аудитории студенты проявляют свое тревожное состояние и захватывают им стоящих рядом товарищей, а выходящие из аудитории после экзамена делятся впечатлениями и этим еще больше усиливают всеобщее эмоциональное напряжение.

Кроме эмоционального сопереживания установлению и укреплению психологического контакта способствует выделенное И. А. Зимней *интеллектуальное сопереживание* – «мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью субъектов взаимодействия в одну и ту же деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение общих для них мыслительных задач» [5, с. 310]. Механизм интеллектуального сопереживания и содействия обусловлен совместностью деятельности педагога и учеников, их общим переживанием процесса решения учебной задачи и факта достижения поставленной цели. В полной мере это возможно лишь при равноценной активной субъектной позиции обеих сторон, а не в ситуации



преподнесения учителем готовой информации, когда ученики принимают на себя пассивную принимающую роль.

Взаимодействие на основе субъектно-личностного подхода предполагает, что в фокусе образовательного процесса находится обучающийся со всеми личностными и индивидуальными особенностями. Как подчеркивает В. И. Панов, предметом развития становится психическое развитие учащегося в целом, включая все его сферы, при этом и у ученика, и у учителя должны формироваться способности быть субъектом своего развития как компонента системы «ученик – учитель» [6]. Педагог, в свою очередь, максимально использует свои личностные особенности в образовательном процессе, систематически анализируя свои индивидуальные проявления во взаимодействии с учениками, формируя индивидуальный стиль педагогической деятельности, укрепляя сильные стороны и устраняя слабые, т. е. являясь субъектом собственного личностного и профессионального развития [7].

Учитель определяет отдаленные и ближайшие учебные цели и задачи и направляет весь образовательный процесс на развитие личности ученика исходя именно из интересов, потребностей, актуальных знаний и умений и зоны ближайшего развития обучающихся. В соответствии с этим при реализации субъектно-личностного подхода педагог, сформулировав для себя цель урока, начинает его с подведения учеников к тому, чтобы они осознали и сформулировали эту цель со своей точки зрения. В идеале результатом этой работы становится то, что обучающийся способен в начале урока ответить на поставленный самому себе вопрос, чему он теперь должен научиться из того, чего еще не знает или не умеет сейчас. В конце же каждого урока необходимо ставить вопрос, в какой мере его цель достигнута, чему именно ученик научился из того, что было заложено в формулировке цели, и, соответственно, в каком направлении необходимо двигаться дальше для решения очередной масштабной учебной задачи. Следует признать, что в ходе урока ученик не всегда может быть уверен, что освоил материал и действительно чему-то научился. Эта уверенность, скорее, приходит некоторое время спустя – при самостоятельном выполнении домашнего задания или использовании полученных знаний и умений в реальной жизни, когда ученик убеждается в том, что понял материал и может применить его на практике. При такой постановке учебной работы все методические решения на уроке определяются личностью обучающегося – его потребностями, мотивами, способностями, познавательным развитием, самосознанием, самооценкой и другими особенностями.

Субъектно-личностный подход подразумевает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются индивидуально-психологические и другие соци-

альные особенности обучающегося (возраст, пол, этническая и конфессиональная принадлежность, социальный статус и т. п.) благодаря содержанию и форме учебных заданий, характеру общения с учеником, подразумевающего динамику его возрастного развития. Для полноценного субъект-субъектного взаимодействия все адресуемые ученику вопросы, задания и способы коррекции действий должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять учебную деятельность. Поддержание и усиление его учебной мотивации осуществляется через систематическое создание ситуаций успеха, достигается путем приложения ощутимых для себя усилий. Ошибки и неудачные действия, по нашему мнению, следует рассматривать как неизбежный компонент любой активности и возможность получения нового опыта при их исправлении. Таким образом не только учитываются имеющиеся психологические особенности учащегося, но и формируются зоны его ближайшего развития, развивается его психика, в том числе познавательные процессы, личностные качества, деятельностные характеристики.

К сожалению, как показывают проводимые нами из года в год на занятиях по дисциплине «Педагогическая психология» опросы студентов, в основном учителя более эмоционально реагируют на ошибки и неудачи обучающихся, чем на их успехи, и придают этим негативным ситуациям большую значимость. Стимулирование школьников к активной деятельности чаще осуществляется учителями через угрозу возможного неуспеха – «не сдадите ЕГЭ», «пойдете в дворники» и т. п. Таким образом, ситуации реальной неудачи или возможной будущей неудачи в большей мере закрепляются в памяти учеников, создавая общий негативный фон отношения к учебе и ослабляя мотивацию к активной деятельности.

С позиции ученика субъектно-личностный подход предполагает, прежде всего, свободу выбора обучающимся методов учения. Для ученика психологическими проявлениями данного подхода становятся, в первую очередь, обеспечение безопасности его личностных проявлений и создание условий для его самоактуализации и личностного роста. В таких условиях этот подход формирует активность ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач на основе партнерских субъект-субъектных отношений с педагогом. Вследствие этого главными внутренними мотивами учебной деятельности становятся познание и саморазвитие, а главным внешним мотивом – достижение успехов, как индивидуальных, так и коллективных. В результате реализации этого подхода формируется внутреннее принятие учеником учебных задач и возникает удовлетворение от их решения в сотрудничестве с педагогом и с другими обучающимися. Это является основой развития чувств компетентности, принадлежности группе, уверенности в



себе. Решение учебных задач в сотрудничестве означает также овладение навыками деловой коммуникации, усвоение новых форм, способов, правил и средств социально-коммуникативной деятельности.

С позиции учителя субъектно-личностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания им смысла учения. При реализации данного подхода педагогу приходится отказываться от привычной трактовки процесса обучения преимущественно как сообщения готовых знаний и формирования умений и навыков. Процесс обучения в таких условиях переориентируется на постановку и решение конкретных учебных задач самими обучающимися в сотрудничестве с педагогом. Для учителя, реализующего субъектно-личностный подход, первостепенной задачей является формирование личности ученика и его познавательных стратегий, собственной внутренней потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, и уже на этой основе – в усвоении новых знаний и формировании более совершенных умений во всех видах деятельности. Информационная и контролирующая функции учителя все более уступают место мотивирующей, организующей и координирующей функциям. Общение с учениками рассматривается учителем как сотрудничество в решении учебных задач. Педагог становится для ученика человеком, вызывающим подлинный интерес к учебному предмету и к себе как партнеру по общению. При этом в полной мере реализуется и позиция педагога как активного субъекта собственного личностного и профессионального развития [8].

Таким образом, субъектно-личностный подход в образовании означает, что личность участника образовательного процесса находится в центре образования и оно становится антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации. Этот подход способен разрешить основное возникающее в процессе образования противоречие между массовым характером обучения и индивидуальным характером процессов учения и развития [9].

### Организация и методы исследования

Теоретическое обоснование субъектно-личностного подхода в образовании в основном фокусируется на формировании субъектной позиции обучающегося, а позиция педагога – на периферии внимания исследователей. При этом студенты педагогических специальностей оказываются в особой ситуации, занимая фактически двойную субъектную позицию: позиция обучающегося у такого студента сформирована довольно давно и устойчива, тогда как позиция педагога начинает

формироваться в ходе практики и в дальнейшем, во время профессиональной деятельности [10–12]. Цель описываемого в статье эмпирического исследования состояла в том, чтобы установить степень сформированности субъектной позиции и охарактеризовать ее типичные проявления у студентов, проходящих педагогическую практику. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что путем выполнения творческих заданий по психологическому самоанализу деятельности формируется осознание практикантом собственной субъектной позиции во взаимодействии с учениками. Наша авторская система заданий для педагогической практики студентов – будущих учителей [13] призвана среди прочего выделить и отразить субъектную позицию начинающего учителя. Тема задания для первой практики сформулирована как «Мое эмоциональное состояние на уроке», а для второй – «Мои взаимоотношения с классным коллективом». Далее мы анализируем те особенности отчетов студентов-практикантов, которые указывают на формирующуюся у них субъектную позицию педагога.

### Результаты исследования и их обсуждение

На протяжении последних нескольких лет мы получали и оценивали отчеты практикантов по вышеуказанным заданиям: по первому – «Мое эмоциональное состояние на уроке» – проанализировали 217 отчетов студентов четырех профилей подготовки специалитета и бакалавриата: «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный язык (английский, немецкий, французский)», «Физическая культура».

В этом задании, подразумевающем рефлексию субъектной позиции практиканта, ее должны раскрыть два пункта: «Какими способами вы настраиваетесь перед уроком и боретесь с негативными переживаниями во время урока?» и «Проанализируйте подробно имевшую место ситуацию, в которой было нарушено ваше оптимальное рабочее состояние, и опишите, как вы с ней справились». В общей сложности в отчетах практикантов было выделено всего десять способов оптимизации психических состояний, имевших широкое распространение, т. е. зафиксированных у более чем десяти процентов всей выборки. Рассмотрим частотное распределение встречающихся способов оптимизации психических состояний (таблица).

Результаты свидетельствуют, что отдельно взятый студент-практикант владеет небольшим количеством способов регуляции своего психического состояния, но все указанные способы имеют неповторимое индивидуальное воплощение у каждого студента. Три из десяти способов (3, 4, 7-й ранги) представляют собой коммуникативные действия в контакте с учениками, когда начинающий педагог занимает ведущую позицию в про-



**Способы оптимизации студентами-практикантами своего психического состояния**

**Ways of optimization of mental state by apprentice students**

| Ранг | Описание способа   | Частотное распределение |
|------|--|-------------------------|
| 1    | Произвольное сосредоточение на теме урока либо на приятных мыслях, что позволяет отвлечь внимание от раздражителей | 0,58                    |
| 2    | Пошаговый расчет времени по плану-конспекту  | 0,52                    |
| 3    | Отступление от объяснения темы, разговор с учениками о чем-либо постороннем, шутки                                 |                         |
| 4    | Предложение ученикам новых заданий   | 0,42                    |
| 5–6  | Самоубеждение «Урок пройдет хорошо», «У меня все получится», «Я все знаю и умею»                                   | по 0,32                 |
|      | Перепроверка методических и учебных пособий, плана-конспекта урока   |                         |
| 7    | Замечания и продолжительные публичные нотации в адрес учеников   | 0,26                    |
| 8    | Общение с товарищами перед уроком  | 0,16                    |
| 9–10 | Перепроверка экспериментального, мультимедийного и иного оборудования  | по 0,13                 |
|      | Репетиции уроков дома  |                         |

цессе общения. В то же время более высокие ранги имеют действия, направленные на установление позитивных взаимоотношений и налаживание конструктивной совместной деятельности, тогда как у негативных реакций (замечаний и нотаций) – более низкий ранг. Очевидно, практиканты понимают, что их психическое состояние и способы его выражения непосредственно влияют на состояние обучающихся. Не вызывает сомнений то, что психические состояния учителя и учеников на уроке являются взаимообусловленными [14, 15] и одна из главных задач студентов-практикантов состоит в умении формировать психическое состояние учеников и управлять им, а не занимать ведомую позицию.

Анализ непредвиденных ситуаций, потребовавших от практикантов активных действий, в основном касался особенностей коммуникации с учениками и школьными педагогами, это были: неправильный расчет времени урока и необходимость оперативно перестраивать его содержание, не связанные непосредственно с учебным процессом обстоятельства – плохое самочувствие практиканта, затрудняющее его сосредоточение на уроке, мысли о важных личных обстоятельствах. При этом конкретные действия по разрешению сложных ситуаций описываются довольно скупо, буквально в нескольких словах. Глубокий психологический анализ картины происшедшего встречается редко. В некоторых работах анализировались события, по-настоящему затруднившие ведение урока и сказавшиеся на психическом состоянии как практиканта, так и обучающихся. Приведем один пример такой ситуации из отчета студента специальности «Физика (пед.)».

Перед 8 марта старшеклассники во время моего урока кинули петарду в мой кабинет. После ее хлопка мои ученики от неожиданности испугались, и один мальчик начал заикаться. Мне пришлось отвести его к школьному психологу, после осмотра ученик ушел домой, я позвонил

его родителям и объяснил им всю ситуацию. На следующий день мы вместе с его родителями и учениками нашли этих старшеклассников и приняли необходимые меры. После звонка родителям ученика мне пришлось быстро взять себя в руки, поскольку было необходимо вернуться в класс, успокоить детей и обеспечить усвоение ими новой темы.

Из этого примера видно, что, пройдя большую часть первой практики (она обычно проводится в начале второго семестра, в феврале–марте), автор уже вполне осознает свою субъектную позицию в образовательном процессе и учебно-педагогическом взаимодействии, понимает возложенную на него ответственность не только за собственное эмоциональное состояние, но и за переживания и реакции обучающихся. Но остается неясным, во-первых, насколько стойкое впечатление осталось от этой ситуации у пострадавшего ученика, и, во-вторых, в чем состояли предпринятые практикантом «необходимые меры» в отношении провинившихся старшеклассников, каково было психологическое обоснование этих мер и какой конкретно эффект они возымели.

Более подробный психологический анализ нестандартной ситуации мы увидели также в отчете студента-физика. Из текста видно, что его сильно эмоционально задел тот факт, что на первом проводимом им уроке один из учеников насмешливо прокомментировал особенность его внешнего облика – довольно длинные волосы.

Я был разозлен, причем в большей степени из-за того, что пришлось успокаивать детей <...> Пожалуй, здесь в большей степени виноваты родители, потому что не секрет, как учат детей в большинстве наших семей: либо детям объясняют только то, что они сами спрашивают, и не утруждают себя объяснениями чего-то важного помимо этого, либо предоставляют детей вообще целиком самим себе <...> С учеником я обошелся, на мой взгляд, достаточно мягко. Чтобы не выплескивать



на него свои отрицательные эмоции, я просто сказал себе, что на данный момент этот человек ничего для меня не значит, я просто не хотел тратить на него свои силы <...> Со своей злостью я справился достаточно быстро, но тем не менее тот урок оказался не слишком удачным, потому что я не мог расстаться с мыслью о том, что нужно сделать, чтобы подобное больше не повторилось. Эта мысль постоянно отвлекала меня, и урок прошел достаточно скучно, то есть можно сказать, что до конца справиться с ситуацией мне так и не удалось.

В данном случае практикант осознает, что его навыки эмоциональной саморегуляции сформированы недостаточно, и уделяет много внимания и сил самосовершенствованию, а также активно обдумывает свои будущие действия по предотвращению подобных ситуаций. Таким образом, уже в начале практики его субъектная позиция проявляется на достаточно высоком для студента уровне. Видимо, рефлексивные способности и склонность к самоанализу этого студента более развиты, чем у большинства его молодых коллег.

Задание для второй педагогической практики – «Мои взаимоотношения с классом» – можно считать в той или иной мере направленным на рефлексивную и укрепление субъектной позиции, поскольку все вопросы, затронутые там, освещают активные действия студентов-практикантов: усилия, направленные на то, чтобы произвести первое впечатление, наладить контакт, действия по формированию учебной мотивации школьников, участие в разрешении конфликтов в учебном процессе, разработка, планирование и организация внеклассного мероприятия, сотрудничество с классным руководителем.

Второе задание было разработано позже первого, поэтому и объем анализируемой выборки меньше: в общей сложности 92 отчета от студентов двух профилей подготовки – «Иностранный язык» и «Физическая культура». Все студенты отметили низкую мотивацию учеников в отношении занятий по их предметам и в целом пассивное отношение к учебе. Преодолеть эту ситуацию студентам, преподающим иностранные языки, помогал процесс подготовки внеклассного мероприятия, связанного с усвоением в игровой форме дополнительной информации о странах изучаемого языка. Больше всего внимания студенты уделяли непопулярным в классе школьникам, давая им творческие задания или поручая ответственный участок работы. В результате этих действий товарищи по учебной группе начинали больше взаимодействовать с непопулярными детьми. Студентам-физкультурникам больше трудностей во взаимодействии создавали, напротив, «неформальные лидеры» класса, с которыми приходилось проводить воспитательные беседы, нередко при участии и с помощью классного руководителя. В этих отчетах практически не отразились психологическое обоснование использованных практикантами педагогических приемов

и подробности процесса коммуникации с учащимися, обозначались лишь действия: поговорил с нарушителем, провел воспитательную беседу и т. п. Внеклассные мероприятия по физкультуре проводились в виде соревнований «Веселые старты», что способствовало более эмоционально насыщенному общению и психологическому раскрытию как школьников, так и практикантов, тот же эффект был и при сопровождении практикантами школьников на районные и городские соревнования. Можно было отметить, что у студентов обеих специальностей не было конфликтных отношений с классом в целом, им удавалось выстроить позитивную конструктивную коммуникацию с группой обучающихся. Таким образом, на второй педагогической практике у большинства студентов была сформирована субъектная позиция, хотя недостаток практического опыта сказывался на их способности и умениях непосредственно лично влиять на школьников.

### Заключение

Реализация субъектно-личностного подхода во взаимодействии участников образовательного процесса основана, в первую очередь, на учете и максимальном использовании индивидуальных особенностей личности как обучающегося, так и педагога. В условиях субъектно-личностного подхода взаимодействие участников образовательного процесса можно трактовать как полисубъектное. Формирование субъектной позиции педагога начинается в период практики студентов и во многом зависит от развития рефлексивных способностей и умений будущего учителя. Предлагаемая нами система заданий по психологии для педагогической практики направлена, в том числе, на рефлексивную работу студентами особенностей своей субъектной позиции как педагогов и определение путей ее дальнейшего развития.

### Библиографический список

1. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. М., 2014. 220 с.
2. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А. С. Обухова. М., 2017. 422 с.
3. Дубровина Л. А. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образования // Психология обучения. 2017. № 2. С. 5–11.
4. Ковинова Е. С. Учитель и ученик : основы взаимодействия и взаимопонимания в системе образования // Социология образования. 2017. № 4. С. 41–59.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999. 384 с.
6. Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 38–46.



7. Рослякова Н. И. Значение профессиональной индивидуальности в обеспечении эффективности труда педагога // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 58–62.
8. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя : образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 63–68.
9. Плигин А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 56 с.
10. Пицхелаури Э. М., Куришева Б. М. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования // Психология обучения. 2016. № 1. С. 68–72.
11. Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф. [и др.]. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 27 – 32.
12. Андрущенко Т. Ю., Аржаных Е. В., Виноградов В. Л., Минюрова С. А., Федекин И. Н., Федоров А. А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 2. С. 1–16. DOI: 10.177/59/psyedu.2017090201.
13. Ткачева М. С. Формирование рефлексивных способностей у студентов в процессе изучения психологии как один из путей гуманизации образовательного процесса // Гуманизация образовательного пространства : материалы междунар. научн. конф. М., 2016. С. 361–366.
14. Прохоров А. О. Особенности психических состояний в обучении // Психол. журн. 1991. Т. 12, № 1. С. 47–54.
15. Сафарова А. Ф. Психические состояния младших школьников и учителей в процессе их взаимодействия на уроке // Психология психических состояний : сб. ст. Вып. 3. Казань ; Набережные Челны, 2001. С. 220–230.

#### Образец для цитирования:

Ткачева М. С. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2(26). С. 110–117. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117.

#### Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of the Subject-Personal Approach

Maria S. Tkacheva

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tkachevam@mail.ru

The article presents the data of the theoretical analysis of the problem of interaction between participants in educational process in the context of the subject-personal approach. The content of the concepts of subject-subjective and polysubjective interaction is analysed. Characteristics of the main directions of interaction in educational process are presented. The features of establishing psychological contact in various situations of interaction between participants in the educational process are described, and the phenomena of emotional and intellectual empathy are revealed as mechanisms for the formation and maintenance of the state of the contact. Furthermore, the essence of the subject-personal approach is revealed, and we submit for discussion the question about the goals and objectives of the participants in the interaction within its framework. The main directions of the personality development of a student in the context of the subject-personal approach in education are analysed. The author proposes the system of assignments in psychology for pedagogical practical training, aimed at comprehending and developing by apprentice students their subjective position in the educational process. The additional goal of developing these tasks was to increase the level of independence of students' fulfilment of assignments in psychology for pedagogical practical training. The *hypothesis* of the research was the assumption that through the performance of creative tasks on the psychological self-analysis of activities, an apprentice student becomes aware of his/her own subjective position in interaction with the students. For several years, apprentice students were asked to perform the following creative tasks: "My emotional state during lessons" for the first pedagogical practical training ( $N = 217$ ) and "My

relationship with the class" for the second pedagogical practical training ( $N = 92$ ). The results of application of these tasks for students of the following different pedagogical specialties are analysed: Physics, Russian language and literature, Foreign language, and Physical education. As manifestations of the subjective position of the apprentice students, we singled out the ways the students used to manage their mental state and ways of establishing contact and optimizing interaction with pupils. The applied aspect of the problem under investigation can be realized in the psychological and pedagogical practical trainings of educational organizations.

**Key words:** interaction, educational process, subjective-personal approach, teacher, student, pedagogical practical training.

#### References

1. Yakimanskaya I. S. *Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Foundations of Personally Oriented Education]. Moscow, 2014. 220 p. (in Russian).
2. *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa: uchebnyy dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychological and Pedagogical Interaction between Participants of Educational Process]. Ed. by A. S. Obukhov. Moscow, 2017. 422 p. (in Russian).
3. Dubrovina L. A. Sistemnyy podkhod v organizatsii vzaimodeystviya sub»ektov obrazovaniya [System Approach at Organizing of Interaction between Education Subjects]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2017, no. 2, pp. 5–11 (in Russian).
4. Kovshova E. S. Uchitel' i uchenik: osnovy vzaimodeystviya i vzaimoponimaniya v sisteme obrazovaniya [Teacher and Pupil: Foundations of Interaction and Mutual Understanding at Educational System]. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of Education], 2017, no. 4, pp. 41–59 (in Russian).
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, 1999. 384 p. (in Russian).
6. Panov V. I. Nekotorye podkhody k metodologii razvivay-



- ushchego obrazovaniya [Some Approaches to Methodology of Developing Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1998, no. 3–4, pp. 38–46 (in Russian).
7. Roslyakova N. I. Znachenie professional'noy individual'nosti v obespechenii effektivnosti truda pedagoga [Value Professional Individuality in the Effectiveness Labour of Teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2017, no. 3, pp. 58–62 (in Russian).
  8. Kozhevnikova M. N. Sub'ektnost' uchениka i avtonomiya uchitel'ya: obrazovatel'no-filosofskiy analiz [Pupil's Subjectivity and Teacher's Autonomy: Educational and Philosophical Analysis]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2015, no. 1 (42), pp. 63–68 (in Russian).
  9. Pligin A. A. *Psikhologiya poznavatel'nykh strategiy shkol'nikov v individualizatsii obrazovaniya* [Psychology of Pupils' Cognitive Strategies in Individualization of Education]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2009. 56 p. (in Russian).
  10. Pitskhelauri E. M., Kurisheva B. M. Professional'noe samoopredelenie studentov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Students' Professional Self-Determination at System of Higher Pedagogical Education]. *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology), 2016, no. 1, pp. 68–72 (in Russian).
  11. Goloshumova G. S., Chernova O. E., Timirov F. F., Ezhov K. S. Formirovanie avtonomnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of Students' Autonomy at University Educational Process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2017, no. 8, pp. 27–32 (in Russian).
  12. Andrushchenko T. Yu., Arzhanykh E. V., Vinogradov V. L., Minyurova S. A., Fedekin I. N., Fedorov A. A. Problemy professional'noy adaptatsii molodykh pedagogov [Issues of Professional Adaptation in Young teachers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* (Psychological Education), 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1–16 (in Russian). DOI: 10.177/59/psyedu.2017090201.
  13. Tkacheva M. S. Formirovanie reflektivnykh sposobnostey u studentov v protsesse izucheniya psikhologii kak odin iz putey gumanizatsii obrazovatel'nogo protsesssa [Formation of Students' Reflexive Abilities at Process of Studying Psychology as One of Ways of Educational Process Humanization]. In: *Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: materialy mezhdunar. nauchn. konf.* (Humanization of Educational Space: Materials of International Scientific Conference). Moscow, 2016, pp. 361–366 (in Russian).
  14. Prokhorov A. O. Osobennosti psikhicheskikh sostoyaniy v obuchenii [Features of Psychical Stations at Teaching]. *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1991, vol. 12, no. 1, pp. 47–54 (in Russian).
  15. Safarova A. F. Psikhicheskie sostoyaniya mladshikh shkol'nikov i uchiteley v protsesse ikh vzaimodeystviya na uroke [Primary-Schoolchildren' and Teachers' Psychical Stations at Process of Their Interaction at Lesson]. In: *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy: sb. st.* [Psychology of Psychical Stations: Collection of Papers]. Iss. 3. Kazan, Naberezhnye Chelny, 2001, pp. 220–230 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Tkacheva M. S. Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of the Subject-Personal Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 110–117 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117.

---