

Научная статья
УДК 37.013.77
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1691

Olga Alexandrovna Ereemeeva
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory
and Methodology of Preschool and Primary Education,
Elabuga Institute
of Kazan (Volga Region) Federal University
Elabuga, Russian Federation
o.eremeevakfu@mail.ru

Ольга Александровна Еремеева
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Елабужский институт
Казанского (Приволжского) федерального университета
Елабуга, Российская Федерация
o.eremeevakfu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. Современная образовательная ситуация, связанная с цифровой трансформацией образования, усилением внешних регулятивных воздействий на труд учителя и переосмыслением устойчивых представлений о профессии педагога, актуализирует проблему теоретического осмысления педагогической субъектности. Цель статьи — обосновать педагогическую субъектность как целостный феномен образовательной практики и как теоретический концепт, интегрирующий категорию субъектности и проблематику профессиональной идентичности педагога. Материалы и методы исследования основаны на теоретическом анализе и систематизации научных подходов отечественных и зарубежных авторов; применены методы сравнительно-сопоставительного, концептуального и категориального анализа.

Результаты исследования содержат описание элементов структуры педагогической субъектности, которую, в числе прочего, можно рассматривать и как структурно функциональную модель, отражающую сущность феномена. Дана характеристика связи рассматриваемого понятия с рядом других: способности к рефлексии, осмыслением экзистенциального бытия в профессии и профессиональной идентичности. Содержательный анализ субъектности и профессиональной идентичности продемонстрировал их диалектическую взаимосвязь как факторов

изменчивости и стабильности. Показаны последствия возможных последствий при дефектах развития отдельных компонентов субъектности, что важно при решении задач педагогического и психологического сопровождения. Показана роль таких компонентов субъектности педагога, как осмысленность жизненного пути, коммуникативные компетенции и индивидуальный стиль деятельности, который может рассматриваться как метафактор развития субъектности. В заключение сделан вывод, что педагогическая субъектность представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, объединяющее ценностное отношение к обучающемуся и к себе, рефлексивно-волевую регуляцию, смысловую работу с опытом и готовность к диалогу; ее теоретическое осмысление создает основания для эмпирических исследований и для проектирования условий профессионального развития педагога.

Ключевые слова: педагогическая субъектность, профессиональная идентичность педагога, рефлексия, отраженная субъектность, диалогическое взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие, профессиональное развитие педагога, индивидуальный стиль деятельности, экзистенциальный смысл, ценностное отношение, личностно-ориентированная направленность, профессиональная агентность

Благодарность: автор выражает признательность своим коллегам с кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Елабужского института КФУ за обсуждение положений настоящей работы.

Для цитирования: Еремеева О. А. Педагогическая субъектность как феномен образовательной практики и теоретический концепт // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 3(76). С. 393—398. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1691.

Original article

PEDAGOGICAL SUBJECTNESS AS A PHENOMENON OF EDUCATIONAL PRACTICE AND A THEORETICAL CONCEPT

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. The current situation in education — marked by the digital transformation of schooling, the growing weight of external regulation on the teacher's work, and the rethinking of settled ideas about the teaching profession — brings to the fore the problem of conceptualizing pedagogical subjectness. The article aims to substantiate pedagogical subject-

ness both as an integral phenomenon of educational practice and as a theoretical concept that integrates the category of subjectness with the problematics of the teacher's professional identity. Methodologically, the study rests on a theoretical analysis and systematization of Russian and international approaches, drawing on comparative, conceptual and categorical analysis.

The results describe the elements that make up the structure of pedagogical subjectness, which may also be treated as a structural-functional model expressing the essence of the phenomenon. The concept is related to a number of adjacent ones: the ability to reflect, the comprehension of existential being in the profession, and professional identity. A content analysis of subjectness and professional identity reveals their dialectical interconnection as, respectively, a factor of variability and a factor of stability. The paper considers the consequences that follow when particular components of subjectness develop defectively - an issue that matters for the tasks of pedagogical and psychological support. It further shows the role of such components of the teacher's subjectness as the meaningfulness of one's life course, communicative competencies,

and the individual style of activity, the latter being regarded as a meta-factor in the development of subjectness. It is concluded that pedagogical subjectness constitutes an integrative personal and professional formation that combines a value-based attitude towards the learner and towards oneself, reflexive-volitional regulation, meaningful work with experience, and readiness for dialogue; its theoretical elucidation provides grounds for empirical research and for designing conditions that foster the teacher's professional development.

Keywords: pedagogical subjectness, teacher's professional identity, reflection, reflected subjectness, dialogic interaction, subject-subject interaction, teacher's professional development, individual style of activity, existential meaning, value-based attitude, personality-oriented approach, professional agency

Acknowledgements: The author expresses gratitude to the colleagues at the Department of Theory and Methodology of Pre-school and Primary Education of Elabuga Institute of Kazan Federal University for their discussion of the provisions of this work.

For citation: Ereemeeva O. A. Pedagogical subjectness as a phenomenon of educational practice and a theoretical concept. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2026;3(76):393—398. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1691.

Введение

Актуальность. Современная образовательная практика разворачивается в условиях интенсивных социокультурных изменений: цифровой трансформации обучения, усиления внешних регулятивных воздействий на профессиональную деятельность учителя, повышения требований к результативности педагогического труда. В этой ситуации привычная трактовка педагога как «передатчика знаний» обнаруживает свою ограниченность. На передний план выходит проблема педагогической субъектности — способности учителя быть активным деятелем, инициатором и автором собственной профессиональной практики. Распространение в образовании систем искусственного интеллекта дополнительно обостряет вопрос о том, что именно остается неотчуждаемым в труде учителя, и заставляет пересматривать ценностно-смысловые основания его профессиональной идентичности [1]. Поэтому феномен педагогической субъектности всё чаще оказывается в фокусе интереса психологии, педагогики, социологии профессий и философии образования.

Изученность проблемы. Проблема субъектности педагога разрабатывалась в отечественной науке в рамках субъектно-деятельностной традиции. Понятие субъектности педагога как способности порождать взаимосвязанные изменения в мире, в других людях и в самом себе введено и операционализировано Е. Н. Волковой [2]. Системно-субъектный подход, в котором субъектность выступает ведущей объяснительной категорией психического развития, обоснован Е. А. Сергиенко [3]. Концепция отраженной субъектности и мультисубъектной персонологии развита В. А. Петровским [4]. Рефлексивные механизмы субъектной регуляции, в т. ч. структурная организация метакогнитивных компонентов рефлексивности, раскрыты А. В. и А. А. Карповыми и А. В. Чемякиной [5]. Различение продуктивной и непродуктивной рефлексии предложено Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним [6], а понимание мира и себя субъектом как самостоятельная объяснительная рамка — В. В. Знаковым [7]. Инструментальную сторону вопроса — диагностику конструктивных и деструктивных проявлений субъектности — разрабатывают А. Ю. Калугин с соавторами [8]. Параллельно складывалось направление, связывающее профессиональное становление учителя с его профессиональной идентичностью (Л. Б. Шнейдер [9], Л. М. Митина [10]);

зарубежная традиция изучения агентности педагога систематизирована в обзоре Н. Конг-Лем [11]. Однако сами эти линии до сих пор развиваются во многом параллельно: работ, в которых субъектность и идентичность педагога анализировались бы в общей понятийной системе, заметно меньше.

Целесообразность разработки темы. Теорию педагогической субъектности нельзя строить в отрыве от социальных условий, в которых учитель реализует свой личностный потенциал. Как субъект педагог ориентирован одновременно на макро- и микросоциум и на профессиональное поле; эта ориентация вместе с познавательной-ценностной направленностью складывается в его внутреннюю позицию и определяет мировосприятие. Поэтому субъектность мы рассматриваем не как изолированное психическое свойство. Это способ включенности человека в систему общественных и профессиональных отношений, где он реализует себя и одновременно преобразует условия собственного труда. Если рассматривать субъектность в паре с профессиональной идентичностью, становится объяснимым, за счет чего субъектная позиция педагога сохраняет содержательную определенность при смене образовательных условий; кроме того, такое соотнесение готовит понятийную базу для эмпирической работы.

Цель исследования состояла в том, чтобы изучить содержательную структуру субъектности педагога и обосновать педагогическую субъектность как целостный феномен образовательной практики — теоретический концепт, соединяющий субъектную позицию учителя с его профессиональной идентичностью. Тем самым закладывалась и методологическая основа последующей эмпирической работы.

Научная новизна работы определяется тем, что субъектность и профессиональная идентичность педагога, обычно изучаемые порознь, рассмотрены в общей теоретической рамке. Мы попытались показать, что именно идентичность дает субъектности (смысловую опору действия) и чем субъектность отвечает идентичности (постоянным ее обновлением). Отдельная линия анализа — связь субъектности с рефлексией, экзистенциальным смыслом и индивидуальным стилем деятельности учителя. Эмпирическим фоном для этих построений послужили современные данные: о структуре субъектности учителя и ее связи с психологическим благополучием [12], о структурной

организации метакогнитивных компонентов рефлексивности [5], о переосмыслении оснований профессиональной идентичности педагога в условиях цифровой трансформации образования [1].

Теоретическая значимость исследования связана с систематизацией разнородных подходов к субъектности и профессиональной идентичности; кроме того, уточнены операциональные единицы анализа субъектности — такие, которые поддаются диагностическому описанию и могут использоваться в педагогическом проектировании.

Практическая значимость видится нам в возможности применить предложенные основания в диагностике профессионального развития педагога, а также при проектировании условий его сопровождения. Речь идет и о подготовке будущих учителей, и о повышении квалификации тех, кто уже работает в школе.

Основная часть

Материалы и методы исследования. Исследование носит теоретико-аналитический характер. Материалом послужили классические и современные работы по проблеме субъектности педагога и профессиональной идентичности учителя, опубликованные в отечественных и зарубежных научных источниках. В качестве методологической базы использованы концепция субъектности педагога Е. Н. Волковой [2], работы по рефлексивности А. В. Карпова [5], концепция отраженной субъектности В. А. Петровского, идеи В. А. Сластенина, Г. И. Аксеновой, Л. И. Анцыферовой, В. В. Знакова, А. К. Марковой, Е. А. Климова, Л. М. Митиной, а также современные публикации по эмпирическим инструментам изучения структуры субъектности [8].

Применены следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ концепций субъектности и идентичности; концептуальный анализ (выделение содержательных характеристик понятий); категориальный анализ (соотнесение категорий «субъектность», «рефлексия», «отношение», «идентичность»); процедуры теоретического обобщения и систематизации. Указанный методологический инструментарий позволил последовательно реконструировать содержание феномена педагогической субъектности и его теоретико-концептуальные основания.

Результаты исследования и их обсуждение. Сущностные характеристики педагогической субъектности. Чтобы изучать педагога как активного деятеля профессиональной сферы — именно так ставится вопрос в работах Е. Н. Волковой [2], — недостаточно фиксировать отдельные личностные свойства: нужно проследить, как изменения одних параметров личности влекут за собой изменения других. Субъектность выполняет здесь интегрирующую роль. Она связывает профессиональные способности учителя в работающую систему, позволяет ему выступать инициатором собственной деятельности и задает характер взаимодействия с обучающимися — при условии, что и за ними признается право быть инициаторами своей деятельности.

Анализ существующих научных подходов позволяет выделить сущностные характеристики педагогической субъектности. Первая из них — позиция педагога по отношению к собственной личности и к обучающимся: и те, и другие воспринимаются как активные, самостоятельные субъекты. Вторая характеристика касается строения: субъектность — целостное интегративное свойство, на котором вырастают и совершенствуются профессиональные способности и индивидуальные качества учителя. Есть

и ценностный стержень: субъектность неотделима от признания обучающегося высшей ценностью педагогической деятельности.

Что значит воспринимать себя деятелем? Признавать ценность сознательности и активности — своих и партнера по общению; понимать цели собственной деятельности; уметь критически разбирать свои поступки; самостоятельно принимать решения и отвечать за них; уважать уникальность другого человека. Становлению такого самовосприятия способствуют личностно-ориентированная направленность с автономной регуляцией поведения и зрелая, гибкая, принимающая система представлений о себе. Развивается же педагогическая субъектность в динамике отношений между людьми, в совместных проектах: субъектный потенциал зарождается и расширяется только рядом с теми, кто уже умеет воспринимать себя действующим существом [2, с. 52—54]. Эмпирическая картина здесь далека от благополучной. По данным опроса 447 школьных учителей, сбалансированная структура субъектности выявлена лишь у 15 % респондентов; у остальных ее компоненты развиты неравномерно, и эта несбалансированность сопряжена со сниженным психологическим благополучием [12]. Для различения конструктивных и деструктивных проявлений субъектности предложен и специальный психометрический инструмент [8, с. 245—248].

Рефлексия и отраженная субъектность как механизмы взаимовлияния. Обратимся к рефлексии. В педагогическом сознании она работает как постоянное соотнесение разнородных составляющих личностной структуры: учитель ищет согласованность и внутри собственного психического мира, и между этим миром и внешней действительностью. Без такой внутренней работы субъектность, по-видимому, не складывается. Педагогическую субъектность Е. Н. Волкова понимает как личностное качество, в основе которого лежит переживание собственной роли как активного начала; проявляется оно в способности производить взаимосвязанные изменения в окружающем мире и в других людях. Примечательно, что, по данным 2023 г., в структуре субъектности педагога доминируют осознание собственной уникальности и способность к саморазвитию [2, с. 56—57]. Для студенческого возраста это особенно характерно: субъектность будущего учителя выражается не столько в преобразовании внешней реальности, сколько во внутренних позитивных сдвигах, в растущем ощущении себя автором собственной жизни. Субъектом он становится через работу над собой, хотя сама эта работа возможна лишь в отношениях с другими участниками образовательного взаимодействия.

Заметный вклад в понимание природы субъектности принадлежит Е. А. Сергиенко [3]. В ее концепции психического развития субъектность выступает ведущей объяснительной категорией; ранние уровни ее становления автор выделяет, опираясь на континуально-генетический принцип. К функциям субъекта Е. А. Сергиенко относит понимание, контроль поведения, субъект-субъектное взаимодействие — и уже отсюда видно, на какой базе может вырастать профессиональная субъектная позиция учителя. Иной ракурс задает В. А. Петровский. В работе 2021 г. он возвращается к своим (и выполненным вместе с коллегами) исследованиям субъектности «Я», выстраивая их ретроспективу в русле мультисубъектной персонологии. Активность трактуется здесь, вслед за И. Кантом, как «причинность причины»; субъектность оказывается переживаемой самопричинностью, а «Я» — субъектом саморефлексии. Там же упорядочены понятия «отраженная субъектность», «активная неадаптивность»,

«надситуативная активность», «персонализация» [4, с. 178—180]. Идея отраженной субъектности имеет прямое педагогическое следствие: преподаватель, «существующий» в сознании студентов, реально участвует в перестройке их мировоззрения и ценностных установок. Если субъектность взаимообусловлена, то диалог субъектов — не просто форма общения, а процесс взаимного влияния; для образования, ориентированного на субъект-субъектные отношения, это положение принципиально. Диалогическую природу педагогического взаимодействия помогают понять работы Д. А. Леонтьева [13] и М. Бубера [14]: отношение «Я — Ты» рассматривается в них как онтологическое основание подлинно человеческой встречи, а значит, и образовательного диалога.

В предлагаемом подходе «отношение» как компонент педагогической субъектности мы трактуем в духе психологии установки: в нем соединяются оценочно-познавательная и мотивационно-волевая стороны.

Педагогическая субъектность, обладая характером динамичного отношения к себе и другим людям, обязательно включает эмоционально-оценочный отклик на изменения внешней и внутренней реальности.

Базовые типы отношений в структуре педагогической субъектности. Опираясь на работы Л. М. Митиной, отметим, что залогом развития субъектности педагога выступают выбор неадаптивной линии профессионального развития (профессиональной эволюции), осознание ценностной природы обучающегося и признание его инициатором учебной деятельности, самоуважение и осознание самого себя деятелем собственной профессиональной практики. Если хотя бы один из этих компонентов деформирован — школьник, к примеру, превращен в средство достижения педагогических целей, — о целостной субъектности говорить уже нельзя. Из этого не следует, что субъектность отсутствует в структуре личности такого педагога: она реализуется частично, в усеченной форме [10]. Различать полную и частичную реализацию важно практически. Диагностика профессионального развития получает конкретный предмет — установить, какой именно компонент «выпал»; система психолого-педагогического сопровождения — конкретный адрес, тот компонент, который нуждается в восстановлении или укреплении. Сами же периодизации профессионального развития Ю. П. Поваренков предлагает строить на системогенетическом основании [15].

Экзистенциальные и смысловые основания субъектности. Педагогическая субъектность вбирает в себя характеристики разных уровней личностной структуры и разных этапов психического развития, однако сама собой такая интеграция не происходит. Решающим условием мы считаем наполненность жизни экзистенциальным содержанием. Педагог, сознающий значимость своих действий и поступков, располагает внутренним ресурсом для изменений и понимает их направление; дефицит же экзистенциального содержания оборачивается переживанием внутренней пустоты, и поле активной деятельности человека заметно сужается. Добавим, что осмысление жизненного содержания не сводится к творческому акту: оно требует рефлексии — интеллектуальных и волевых усилий по внутреннему переосмыслению — и завершается лишь воплощением понятого смысла в поступках.

Личностный смысл двойствен по своей природе: вырастая из индивидуальной истории человека, он всегда уникален, но актуализируется ситуативно — в конкретных обстоятельствах жизненного контекста и, как правило, при участии рефлексии [6].

Отсюда основной источник педагогической субъектности — осмысленность жизненного пути: развитие субъектности предполагает, что педагог освоил смысловое измерение собственного бытия. Второй опорой служит коммуникативный потенциал. Именно через общение — обмен смыслами, эмоциональными переживаниями, информацией, способами действия — реализуется взаимное влияние субъектов, без которого субъектность не развивается.

Расширение субъектного потенциала связано с уровнем интеллектуального развития человека, обнаруживающего значимую корреляцию с саморегуляцией. Вместе с тем нельзя исключать, что чрезмерное укрепление воли и речевой компетентности педагога при отсутствии адекватной рефлексивной культуры способно затруднить формирование критического отношения к собственной личности — обстоятельство, существенное для проектирования содержания программ подготовки и повышения квалификации педагогов. Это согласуется с современными представлениями о различении продуктивной и непродуктивной рефлексии [16]. Отдельное направление в исследовании как феномена субъектности, так и всего психического мира человека составляет развиваемый В. В. Знаковым подход, ориентирующий на изучение понимания и на диагностику рефлексивности как самостоятельного психического свойства в ситуациях его проявления [7].

Профессиональные характеристики деятельности и индивидуальный стиль. Развитие педагогической субъектности нельзя рассматривать в отрыве от профессиональных характеристик деятельности педагога. Согласно Е. А. Климову [17], профессиональные характеристики включают интеграцию целей, ресурсов, приемов и методов работы с выстраиванием коммуникации, а также типичные модели поведения, в т. ч. скорость и интенсивность профессиональных действий, обусловленные индивидуальным складом личности и накопленным опытом.

Структурно-функциональная модель педагогической субъектности. При конструировании методологии исследования педагогической субъектности целесообразно опираться на определение Е. Н. Волковой [2]: педагогическая субъектность есть способность личности порождать взаимосвязанные изменения в реальности и в психике другого человека, основанная на отношении самого индивида к себе как к активному деятелю. В. В. Знаков развивает психологию субъекта А. В. Брушлинского применительно к проблеме понимания мира и понимания себя субъектом: анализируются три реальности субъекта (эмпирическая, социокультурная, экзистенциальная) и показано, как духовное «Я» понимающего мир субъекта формирует основу его активности [7]. Такой подход приобретает существенное значение для эмпирического изучения педагогической субъектности, поскольку задает операциональные единицы анализа, доступные диагностическому описанию и педагогическому проектированию [3].

Педагогическая субъектность и профессиональная идентичность педагога. Целостное понимание педагогической субъектности невозможно без ее соотнесения с проблематикой профессиональной идентичности педагога. Эта проблема рассматривалась в трудах философов, психологов, социологов и социальных антропологов, уделивших значительное внимание процессам формирования и проявлениям идентичности. Социологическая линия анализа профессиональной идентификации восходит к Э. Дюркгейму, Р. Мертону, Т. Парсонсу и Э. Гидденсу: связь индивида с обществом описывалась здесь через нормативные отношения и через необходимость для профессионала приспособляться

к меняющимся системным требованиям. Иначе расставлены акценты у интеракционистов. Ч. Кули, Дж. Мид, Г. Беккер и Э. Гофман показали, что самосознание и ролевое поведение складываются в социальных взаимодействиях — через восприятие себя глазами других. Теория социальной категоризации (Г. Тэджфел, Дж. Тёрнер, позднее Б. Эшфорт применительно к организациям) объяснила, каким образом типы идентификации в современном обществе связаны с принадлежностью человека к профессиональным группам. Наконец, тему кризиса идентичности — условий, при которых человек утрачивает или заново осмысливает собственную идентичность, — разрабатывали Э. Эриксон, Э. Фромм, Ю. Хабермас и В. Хесле.

В отечественной науке узловой для этой темы остается работа Л. Б. Шнейдер [9]: профессиональная идентичность рассмотрена в ней сразу в трех измерениях — психологическом, педагогическом и социологическом. Сегодня, когда устойчивые представления о профессии учителя интенсивно пересматриваются, потребность в таком комплексном взгляде только выросла.

В повседневной работе профессиональная идентичность выполняет организующую функцию: на нее учитель опирается, принимая профессиональные и дидактические решения. С идентичностью связаны его мотивация, чувство собственного достоинства, удовлетворенность трудом. Складываясь в многолетнем опыте работы в разных образовательных контекстах, она превращается в практический смысл — внутреннее основание повседневной деятельности. Подчеркнем: идентичность педагога не сводится ни к самоотожествлению с социальной ролью, ни к формальному принятию ее атрибутов. Это ценностно-смысловое ядро, которое удерживает целостность профессионального бытия учителя и устойчивость его позиции при изменчивости образовательной среды [1]. Зарубежные исследования агентности педагога добавляют к этому коллективное измерение: совместная субъектность профессионального сообщества способна превратить адаптивную позицию в источник профессионального развития [18].

Сопоставление двух концептуальных линий — теории педагогической субъектности и теории профессиональной идентичности педагога — обнаруживает их внутреннюю взаимосвязь. Субъектность педагога, т. е. его способность

к самостоятельному и ответственному действию, к преобразованию профессиональной реальности, к саморазвитию, содержательно определена лишь постольку, поскольку опирается на сформированную идентичность: должно быть ясно, от чьего имени и ради каких смыслов совершается действие. Верно и обратное. Идентичность не стабилизируется вне практик субъектного действия — самостоятельного выбора, рефлексивной оценки собственного опыта, участия в профессиональном сообществе. Смысловую рамку субъектных проявлений задает идентичность, однако рамка эта не остается неизменной: субъектность педагога вновь и вновь подвергает ее пересмотру по мере того, как меняется образовательная среда. Сегодня, в период цифровой трансформации образования, возросших требований к результативности и усиливающейся внешней регуляции учительского труда, взаимная поддержка этих начал приобретает, на наш взгляд, особый вес. Стоит идентичности утратить устойчивость, и субъектность сводится к ситуативной адаптивности; ослабевшая же субъектность оставляет от идентичности лишь формальную приверженность нормативным образцам.

Заключение

Подводя итоги, отметим: педагогическая субъектность предстала в нашем анализе интегративным личностно-профессиональным образованием. Ее образуют ценностное отношение педагога к обучающемуся и к самому себе, рефлексивная и волевая регуляция деятельности, способность осмысливать собственный жизненный и профессиональный опыт, готовность к диалогу с другими участниками образовательного процесса. Роль профессиональной идентичности по отношению к этим составляющим можно назвать каркасной: именно она удерживает целостность субъектной позиции и придает ей устойчивость во времени. Рассмотрение двух категорий в единой логике дает методологическую опору эмпирическому изучению профессиональной субъектности педагога и проектированию педагогических условий ее становления — в подготовке будущих учителей и в повышении квалификации работающих.

Направлением дальнейшей работы выступает операционализация выделенных компонентов субъектности и их эмпирическая проверка на выборках будущих и практикующих педагогов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бермус А. Г. Профессиональная идентичность педагога в эпоху искусственного интеллекта: к построению исследовательской программы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 389—399. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-4-389-399.
2. Волкова Е. Н. Структура субъектности современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2(113). С. 52—60.
3. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М. : Ин-т психологии РАН, 2021. 279 с. DOI: 10.38098/mng_21_0435.
4. Петровский В. А. Субъектность «Я» в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1—2(105). С. 174—193.
5. Карпов А. В., Карпов А. А., Чемякина А. В. Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 1. С. 127—142. DOI: 10.21702/rpj.2022.1.10.
6. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110—135.
7. Знаков В. В. Психология возможного: новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. М. : Ин-т психологии РАН, 2022. 365 с.
8. Разработка и психометрические характеристики опросника конструктивных и деструктивных проявлений субъектности / А. Ю. Калугин, О. В. Гурова, Е. Н. Митрофанова и др. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 2. С. 241—267. DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-2-241-267.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 600 с.

10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 9—19. DOI: 10.17759/bppe.2022190201.
11. Cong-Lem N. Teacher agency: a systematic review of international literature // Issues in Educational Research. 2021. Vol. 31. No. 3. Pp. 718—738.
12. Волкова Е. Н. Психологическое благополучие и структура субъектности учителя // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 2. Ст. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-9.
13. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25. № 3. С. 135—153.
14. Бубер М. Я и Ты. М. : Высшая школа, 1993. 173 с.
15. Поваренков Ю. П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. С. 212—218.
16. Каяшева О. И., Ханова З. Г. Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении профессиональной успешности студентов-психологов // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4(147). С. 199—204.
17. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.
18. Hökkä P., Vähäsantanen K., Mahlakaarto S. Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 63. Pp. 36—46. DOI: 10.1016/j.tate.2016.12.001.

REFERENCES

1. Bermus A. G. Professional identity of a teacher in the era of AI: towards developing a research program. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*. 2025;22(4):389—399. (In Russ.) DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-4-389-399.
2. Volkova E. N. The structure of the agency of a modern teacher. *Mir psikhologii = World of psychology*. 2023; 2(113):52—60. (In Russ.)
3. Sergienko E. A. Mental development from the standpoint of the system-subject approach. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences publ., 2021. 279 p. (In Russ.) DOI: 10.38098/mng_21_0435.
4. Petrovskiy V. A. Subjectness of the I: personological retrospection. *Mir psikhologii = World of psychology*. 2021; 1—2(105):174—193. (In Russ.)
5. Karpov A. V., Karpov A. A., Chemyakina A. V. The specifics of the structural organization of the metacognitive components of reflexivity. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2022;19(1):127—142. DOI: 10.21702/rpj.2022.1.10.
6. Leontiev D. A., Osin E. N. “Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014;11(4):110—135. (In Russ.)
7. Znakov V. V. Psychology of the possible: a new direction of understanding research. 3rd ed. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences publ., 2022. 365 p. (In Russ.)
8. Kalugin A. Y., Gurova O. V., Mitrofanova E. N. et al. Development and psychometric characteristics of the questionnaire of constructive and destructive manifestations of subjectivity. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2025;22(2):241—267. (In Russ.) DOI: 10.22363/2313-1683-2025-22-2-241-267.
9. Shneider L. B. Professional identity: theory, experiment, training. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute publ.; Voronezh, MODEK, 2004. 600 p. (In Russ.)
10. Mitina L. M. Personal and Professional Development of a Teacher: Modern Understanding and Innovative Practice. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2022;19(2):9—19. (In Russ.) DOI: 10.17759/bppe.2022190201.
11. Cong-Lem N. Teacher agency: a systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*. 2021;31(3):718—738.
12. Volkova E. N. Psychological Well-being and the Structure of the teacher's Agency. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. 2024;12(2):9. (In Russ.) DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-9.
13. Leont'ev D. A. What the concept of the subject gives to psychology: subjectness as a dimension of personality. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of science*. 2010;25(3):135—153. (In Russ.)
14. Buber M. I and Thou. Moscow, Vysshaya shkola, 1993. 173 p. (In Russ.)
15. Povarenkov Ju. P. Periodization of professional growth: analysis of russian and international approaches. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2014;3:212—218. (In Russ.)
16. Kayasheva O., Khanova Z. Retrospective, situational and prospective reflection in achieving professional success of psychology students. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan pedagogical journal*. 2021;4(147):199—204. (In Russ.)
17. Klimov E. A. Psychology of a professional. Selected psychological works. Moscow, Institute of Practical Psychology publ.; Voronezh, MODEK, 1996. 400 p. (In Russ.)
18. Hökkä P., Vähäsantanen K., Mahlakaarto S. Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*. 2017;63:36—46. DOI: 10.1016/j.tate.2016.12.001.

Статья поступила в редакцию 09.06.2026; одобрена после рецензирования 05.07.2026; принята к публикации 06.07.2026.
The article was submitted 09.06.2026; approved after reviewing 05.07.2026; accepted for publication 06.07.2026.