

УДК 159.922.8

Модели ролевого взаимодействия субъектов в учебно-воспитательном процессе в аграрном ВУЗе

Комаров Александр Сергеевич

Кандидат филологических наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
125993, Российская Федерация, Москва, Ленинградский пр-т, 49;
e-mail: komarov59@mail.ru

Аннотация

Цель. Статья посвящена проблеме изменения ролевого взаимодействия и моделей поведения во взаимоотношениях между субъектами учебного процесса в аграрном вузе, вызванной сменой понятия управления и руководства деятельностью обучающегося на понятие профессиональной помощи и поддержки в его самостоятельной деятельности по достижению поставленных целей по освоению компетенций, связанных с занятостью в аграрном секторе. **Методология.** В работе применяются общие и специальные методы научного познания: анализ, синтез, сопоставление. **Результаты.** В статье анализируются и описываются различные стратегии взаимодействия студентов и преподавателей аграрного ВУЗа, а также совместимость представленных моделей. В статье указывается, что модели поведения двух субъектов базируются на их личностных качествах. Автор предлагает описание моделей и их типологизацию, в основу которой положена личностная ориентация субъектов на предмет преподавания / изучения, самого себя или другого. Автор утверждает, что, анализируя совместимость моделей друг с другом, возможно наметить пути эффективного установления взаимодействия между участниками учебного процесса. **Заключение.** Осознанно выстраивая модель взаимодействия и выбирая его оптимальный или наиболее востребованный вариант в рамках взаимодействия в аграрном ВУЗе, преподаватель должен принимать во внимание следующие условия. Во-первых, не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в силу того, что обучаемые отличаются друг от друга. Во-вторых, превращение учащегося в субъект деятельности повышает требования к профессионализму преподавателя, обязанного анализировать конкретную ситуацию, поставленные перед ним задачи и способы их реализации в условиях образовательного процесса в аграрном ВУЗе, конкретные личности, задействованных в ней субъектов, и отношения между ними.

Для цитирования в научных исследованиях

Комаров А.С. Модели ролевого взаимодействия субъектов в учебно-воспитательном процессе в аграрном вузе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 3. С. 126-139.

Ключевые слова

Аграрное образование, ролевое взаимодействие преподавателя и студента, модель поведения, учебно-воспитательный процесс в вузе, субъекты учебного процесса, личностные качества субъектов.

Введение

Изменение ролевого взаимодействия и моделей поведения во взаимоотношениях между субъектами на современном этапе развития общества затронуло многие сферы жизни. Мы наблюдаем за бурным развитием этого процесса в семейных отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, в отношениях между мужчиной и женщиной, продавцом и покупателем, руководителем и работником, преподавателем и студентом и т. д.

В учебно-воспитательном процессе данные изменения задаются социально-экономической и политической ситуацией в стране и связанными с ней основными тенденциями в образовании. Одной из них является изменение механизма воздействия на учащегося со стороны преподавателя, сущность которого состоит в смене понятия управления и руководства деятельностью обучаемого на понятие профессиональной помощи и поддержки в самостоятельной деятельности изучающего предмет по эффективному достижению поставленных им целей.

Хотелось бы сразу заметить, что, рассматривая данную тенденцию, мы безоговорочно придерживаемся мудрости Конфуция, который, когда его спросили, что он понимает под мудрым правлением, отвечал: «Где государь – государь, министр – министр, отец – отец, сын – сын, – там мудрое правительство» [Конфуций, 1991, 89]. Следовательно, анализируя ролевое взаимодействие субъектов учебного процесса аграрного ВУЗа, мы имеем в виду неизменно внутренне присущие учебному процессу две социальные роли: роль преподавателя и роль студента, отвергая изменение этих ролей участниками учебного процесса, например, присвоение студентом роли преподавателя, а преподавателем роли «сотрудника ученика». И видим в этом не «консерватизм педагогического мышления» как инерционно действующую образовательную модель, еще не присвоенную учителями [Коряковцева, 2002], а одно из условий эффективного взаимодействия двух субъектов в процессе их развития, который называется образованием. То есть, описывая ролевое взаимодействие преподавателя и студента в учебном процессе, мы имеем в виду различные стратегии или модели этого взаимодействия, которые присваиваются и реализуются субъектами-носителями этих двух со-

циальных ролей с учетом специфики предметной области аграрного вуза [Castillo, Conklin, Cano, 1999; Cheek, 1994; Cano, 1992]. Особенно данная проблема актуальна в условиях аграрного образования, получение которого, несмотря на традиционный характер сектора, в настоящее время подвергается наиболее значительным технологическим трансформациям по сравнению с другими секторами экономики [Paulsen, Martin, 2013; Shoulders, Myers, 2012; Velez, 2014; Robinson, 2012; Bowen, Radhakrishna, 1991]. Развитие интеллектуальных систем орошения, беспилотных систем посадки и других инновационных технологий изменяет сущность получаемой профессии и влияет на трансформацию ролей преподавателей и студентов [Sarwar, 2014; Stripling, Roberts, 2013; Kitchel, Ball, 2014; Nolin, Parr, 2013].

Итак, в данной статье мы предлагаем посмотреть на учебно-воспитательный процесс аграрного ВУЗа как на процесс, разный уровень и характер которого определяется тем, как преподаватель и студент позиционируют себя в нем, что проявляется в различных моделях их взаимодействия. А также проанализируем и опишем возможную корреляцию между представленными моделями и их совместимость по отношению к аграрному вузу.

Теоретические основы ролевого взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе аграрного ВУЗа

Анализируя взаимодействие преподавателя и студента в учебном процессе в аграрном вузе, мы опираемся на утверждение, что смысл их взаимодействия «определяется не словами и жестами как таковыми, а личностью того, кто воспринимает эти слова и жесты» [Бернс, 1986, 279]. Следовательно, на этой основе мы делаем заключение, что модели поведения этих двух субъектов базируются на их личностных качествах, в том числе по причине выбора аграрного сектора в качестве потенциальной сферы трудоустройства.

Например, студент с неадекватной самооценкой может проявлять отсутствие готовности к сотрудничеству с преподавателем, будучи убежден в том, что преподаватель недооценивает его старания или личность в целом. И в силу избирательности своего восприятия может усматривать подвох в любом, даже дружелюбном, поведении преподавателя. Так, при вовлечении такого студента в общую дискуссию данное действие со стороны преподавателя может означать для такого студента, что его хотят сделать посмешищем или показать его некомпетентность, а также указать на недостаток мотивации для освоения компетенций, достаточных для работы в аграрном секторе экономики.

С другой стороны, преподаватель старается не контактировать со студентом, если последний не отвечает сформированной в сознании преподавателя модели «идеального» студента, будущего специалиста аграрного сектора, который должен утверждать преподавателя в его роли и позитивно воздействовать на его самооценку, и считает «неидеального» студента ленивым, пассивным, безразличным и т. д., что находит свое проявление в характере их взаимодействия. Так, в соответствии с личностными установками и ожиданиями

преподавателя фиксируется присутствие двух распространенных типа его реакции на ответы студентов, во-первых, соотношение похвалы и критики и, во-вторых, интенсивность и форма критических реакций преподавателя в их адрес [там же, 289-293].

Таким образом, выбор моделей взаимодействия преподавателя и студента определяется их собственными представлениями о себе, их ожиданиями и убеждениями, их интерпретациями чужих намерений, а в целом – их установкой на себя и других.

Типологизация поведенческих ролей студента и преподавателя аграрного ВУЗа

Представленная в данной статье типологизация базируется на личных наблюдениях автора и типологизации поведенческих ролей клиента и консультанта [Сивова, 2015], выбранной нами в связи с вышеупомянутым переходом на новый тип отношений между преподавателем и студентом в сфере образования как образовательной услуги, что оказывает существенное влияние на трансформацию аграрного образования. Что касается наших личных наблюдений, то в них мы руководствовались рекомендациями к методу систематического наблюдения [Бернс, 1986, 379-383]. Так мы отдавали себе отчет в том, что, во-первых, мы не могли быть полностью объективны и свободны от пристрастности, во-вторых, ситуация нашего наблюдения была ограничена аудиторными занятиями и информацией, которую студент и преподаватель предоставляли по собственной воле, исходя из своих личных соображений и интересов.

Основанием для типологизации мы выбрали личностную ориентацию субъектов, то есть их направленность на предмет преподавания/изучения, самого себя или другого. А теперь перейдем к описанию моделей.

Модели взаимодействия со стороны студента.

1. «Партнер». В данной модели взаимодействия студент ориентирован на помощь преподавателя и сотрудничество с ним. Он осознает необходимость выполнять его рекомендации. Он верит в свои способности и высоко оценивает себя. Мнение преподавателя ему небезразлично и, как правило, он уверен в хорошем отношении к себе с его стороны.

2. «Лидер». Студент ориентирован на самого себя как на управляющее начало в учебной ситуации. Он старается диктовать условия взаимодействия с преподавателем. Преподаватель для такого студента – «исполнитель его воли». Он заинтересован в помощи и сотрудничестве с преподавателем, но с позиции начальника над наемным работником, который должен выполнять свои обязанности по обучению. Высокая тревожность «лидера» может быть негативным фактором, если его самооценка выше, чем оценка окружающих. В этом случае преподавателю нужно избегать искусственного повышения самооценки такого студента без учета реального состояния дел в действительности.

3. «Недоверчивый». Студент ориентирован на предмет и самого себя. Его отношение к другим основано на недоверии, причины которого могут быть совершенно разными, начи-

ная от сомнения в профессионализме и заканчивая каким-либо личным страхом или опытом, что осложняет сотрудничество с другими. Данный студент может чувствовать какую-то угрозу «безопасности» своей самости. Если «недоверчивый» при высокой самооценке усматривает угрозу негативной оценки со стороны другого, он стремится лишиться доверия этого другого, поэтому снятие напряжения во взаимоотношениях происходит по линии доказательств безопасности для него другого. Чем больше доверия вызывает источник информации для такого студента, тем большую безопасность он представляет для его самовосприятия.

4. *«А извозчики на что?»*. Студент ориентирован на преподавателя и предмет изучения, однако устраняет себя из данного процесса, пассивно ожидая результатов и не прикладывая усилий, ждет исполнения своих желаний. В данном случае преподавателю необходимо в самом начале настроить студента на конструктивное сотрудничество и вовлечь его в работу.

5. *«Испуганный»*. Личностная ориентация студента на предмет и/или другого возникает под влиянием смены обстоятельств, которые имеют для него угрожающий или кризисный характер. Данный студент, попадая в стрессовую ситуацию, или не предпринимает никаких действий, как бы «замирает» и выжидает развития ситуации, или начинает предпринимать импульсивные действия с целью избегания неприятностей. В обоих случаях он находится в состоянии тревожности по поводу качества выполнения заданий и перспективы стать объектом оценки, будучи не уверен в своей компетентности и не обладая устойчивой позитивной самооценкой. В результате концентрации внимания на самом себе усиливается его негативное эмоциональное состояние, которое для конструктивной работы необходимо «погасить».

Таким образом, мы можем выделить три группы взаимодействия. В первой группе у «партнера» присутствует личностная ориентация на все три фактора. Во второй группе у «недоверчивого» и «лидера» присутствует личностная ориентация на самого себя и предмет, а у «а извозчики на что?» – на предмет и другого. В то время как в третьей группе у «испуганного» личностная ориентация направлена на самого себя.

Модели взаимодействия со стороны преподавателя.

1. *«Сделать надо так»*. В данной модели взаимодействия преподаватель ориентирован на предмет и самого себя. Его более занимает работа по решению проблемы, например, подготовки к сдаче экзамена. Другой его интересует постольку, поскольку этот другой вовлечен в процесс подготовки к экзамену, и по отношению к этому другому он занимает лидирующую позицию. Преподаватель ставит практическую цель и достигает ее, давая студенту четкие инструкции по исполнению заданий и предлагая решения проблемных ситуаций, не вдаваясь в объяснения или технологии принятия решений. Основными лозунгами в данной модели могут быть «делай, как я», «выполни / исполни, как я сказал / как в тексте» и т. д.

2. *«Технолог»*. Преподаватель также ориентирован на предмет и самого себя, однако его занимают способы и приемы последовательного решения проблемы. Он показывает и объ-

ясняет последовательность шагов в решении проблемы, поясняет способы, как он пришел к тому или иному решению. Он умеет объяснять и хочет поделиться своими приемами достижения правильных решений, и ему этот процесс интересен.

3. *«Тьютор / наставник»*. Личностная ориентация преподавателя направлена на другого и его проблему, а не на проблему, как таковую, или предмет в целом. То есть он стремится к реализации так называемого индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе, стараясь интенсивно воздействовать на личность студента при сохранении своего лидерства в этом процессе. Для него характерно эмпатическое понимание, которое требует полного сосредоточения на положительном восприятии личности студента, умение придать преподаванию личностную окраску.

4. *«Коллега»*. Преподаватель ориентирован на предмет и другого, вовлекая его в процесс сотрудничества по изучению предмета и не акцентируя внимания на своей ведущей роли. Он конструирует процесс так, что студент является и источником знаний, идей, решений, выводов и т. д., и инициатором определенных видов работ, и организатором своей деятельности. Для данной модели взаимодействия присуще принятие студента таким, какой он есть, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе.

5. *«Исследователь»*. Преподаватель ориентирован на предмет и самого себя, вовлекая в процесс своего творчества и рефлексии студента. Он может предоставить несколько решений проблемы или подходов к ней, не смущается из-за неожиданно возникающих и нетривиальных ситуаций, демонстрирует глубокое понимание вопросов.

6. *«Режиссер»*. Преподаватель смотрит на себя как на источник и носителя определенного известного ему замысла, в соответствии с которым расставляет действующих лиц для его исполнения, придумывает способы его осуществления и определяет условия, при которых он организует деятельность участвующих в его реализации. То есть он выступает организатором деятельности студентов по воплощению своего сценария в жизнь.

Таким образом, здесь мы также можем выделить три группы взаимодействия. В первой группе у «тьютора / наставника» присутствует личностная ориентация на все три фактора. Во второй группе: у «коллеги» присутствует личностная ориентация на другого и предмет, а у «сделать надо так», «технолога» и «исследователя» – на предмет и самого себя. В третью группу входит «режиссер», чья личностная ориентация направлена на самого себя.

Взаимодействие между моделями ролевого воздействия аграрного ВУЗа

Рассматривая возможную корреляцию между представленными моделями ролевого взаимодействия субъектов, а также анализируя их совместимость друг с другом, мы можем наметить возможное развитие взаимодействия участников учебного процесса в следующих направлениях.

Во-первых, оба субъекта могут придерживаться той модели, которая сформирована их личностной ориентацией. В этом случае предполагается, что эффективность взаимодействия определяется совместимостью моделей обоих участников, а неэффективность – несовместимостью направленности ожиданий в отношении одного из участников.

Во-вторых, оба субъекта могут быть вынуждены или мотивированы принять заданную им извне модель, сменив, изменив или скорректировав свою в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями третьих лиц. В данном случае мы ожидаем, что совместимость модели участника учебного процесса с предъявляемыми требованиями сделает процесс перехода безболезненным и быстрым.

В-третьих, один из субъектов при несовместимости своей модели с моделью второго субъекта вынуждается или может быть мотивирован подстраивать свою личностную ориентацию под модель другой стороны. Ожидается, что студент «настраивает» свою модель на модель преподавателя под воздействием деятельности преподавателя и создаваемых им ситуаций. А преподаватель подстраивает свою модель под личностную ориентацию студента в соответствии с ожиданиями последнего.

Следует отметить, что, скорее всего, модели ролевого взаимодействия студента не конструируются им специально при выстраивании отношений «студент – преподаватель», в то время как от преподавателя как профессионала в рамках его социальной роли требуется осознанный подход к выстраиванию взаимоотношений со студентом и их конструирование. Более того, в свете выше обозначенного изменения механизма воздействия на студента преподаватель как помощник и консультант нацеливается в своей деятельности на целенаправленное изменение исходной ситуации в интересах студента. Непрофессиональным в данном случае будет считаться «неосознанный, пассивный подход» [Сивова, 2015, 62], при котором преподаватель не видит и не ставит перед собой задачу выстраивания приемлемого взаимодействия со студентом.

Итак, после сравнения и анализа моделей взаимодействия студента и преподавателя, мы приходим к следующим возможным заключениям.

1. Совместимые личностные ориентации моделей.

«Сделать надо так» – «Испуганный». Преподаватель, ориентированный на предмет и самого себя, предлагает студенту, ориентированному на себя и старающемуся избежать стрессовой ситуации, что нужно сделать, снимая с него ответственность думать самому и искать решения в стрессовой ситуации, таким образом, снижается уровень тревожности у обоих по поводу ориентации на себя.

«Тьютор / наставник» – «Партнер». Оба субъекта имеют одинаковые личностные ориентации на предмет, другого и самого себя. А ориентация «партнера» на другого не ставит под сомнение лидерства преподавателя в их взаимодействии.

«Тьютор / наставник» – «Испуганный» и «Недоверчивый». Данное взаимодействие моделей является очень органичным в связи с тем, что «тьютор» ориентирован на другого. Его ори-

ентация на их личные проблемы требуется для «испуганного» и «недоверчивого». «Тьютор» положительно воспринимает их личностную ориентацию на самих себя, как и их личности.

«Технолог» – «Испуганный». Преподаватель, ориентированный на предмет и самого себя, предлагает студенту, ориентированному на себя, не только что нужно сделать в стрессовой ситуации, но и предлагает пути и способы, т. е. показывает или объясняет, как работать с материалом, чтобы достичь результата. Таким образом снимается ответственность со студента в самостоятельном поиске путей разрешения кризисной ситуации и снижается уровень тревожности у обоих по поводу ориентации на себя.

«Технолог» – «Недоверчивый». Преподаватель, предлагая студенту определенную последовательность решения задачи, повышает его чувство безопасности по поводу как предмета, так и другого, что приводит к определенному снятию негативных установок.

«Технолог» – «Партнер». Несмотря на отсутствие ориентации на другого у «технолога», он представляет интерес для «партнера», так как их ориентация на предмет совпадает, и «партнер» ориентирован на ведущую роль другого.

«Коллега» – «Партнер». Обе стороны ориентированы друг на друга в их ориентации на другого и предмет. Более того, отсутствие ориентации на самого себя у «коллеги» повышает самость «партнера», который полностью удовлетворяет свою ориентацию на самого себя. Его вера в свои способности и самооценка растут.

«Исследователь» – «Лидер». Обе модели совпадают по своим личностным ориентациям на предмет и самого себя. «Исследователь», вовлекая студента в творческий процесс, не только не ущемляет его амбиций, но и ждет проявления лидерских качеств, например, самостоятельности с его стороны, что вполне отвечает стремлениям «лидера». Также «лидер» может быть удовлетворен тем, что «исследователь» предлагает ему выбор, что укрепляет его самость.

«Исследователь» – «Партнер». Несмотря на отсутствие ориентации на другого у «исследователя», он представляет интерес для «партнера», так как их ориентация на предмет совпадает, и «партнер» ориентирован на другого. Стиль работы «исследователя» также укрепляет самость «партнера».

«Режиссер» – «А извозчики на что?». Ориентации этих двух моделей не совпадают. «Режиссер» ориентирован на себя, в то время как студент ориентирован на предмет и другого, т.е. на преподавателя. Таким образом, ориентация студента на преподавателя и предмет при его личной пассивности создает вполне совместимую модель их взаимодействия, при которой, пассивно участвуя в задуманном «режиссером» действии, студент ждет появления нужного ему результата, полагаясь на режиссерский замысел и связанную с ним деятельность.

«Режиссер» – «Лидер». В двух моделях совпадает ориентация на самого себя, но у «режиссера» отсутствует ориентация на предмет, что может подойти «лидеру». Так как «режиссер» распределяет действующих лиц и роли, то «лидер», скорее всего, получит ту роль, которая укрепит его самость.

2. Несовместимые или обременительные личностные ориентации моделей.

«Тьютор / наставник» – «Лидер». Данная модель для его участников скорее всего будет очень затруднительна, так как «лидер» не склонен принимать позицию «тьютора», хотя и ориентированного на другого, но старающегося сохранять свое лидирующее положение во взаимоотношениях. А это не очень приемлемо для «лидера».

«Тьютор/наставник» – «А извозчики на что?». Данное взаимодействие обременительно для студента, который не ориентирован на самого себя. «Тьютор» ориентирован на другого, но направленность на студента предполагает определенное воздействие на его личностный рост, что вовлекает последнего в процесс, на который у него отсутствует личностная ориентация.

«Технолог» – «Лидер». Данная модель может быть обременительна для одного из участников взаимодействия. Ориентации на предмет и самого себя присутствуют в этих двух моделях. Однако ни у одного участника нет ориентации на другого. Более того, ориентация обоих на предмет, где у «технолога», возможно, более сильная позиция, не очень устраивает «лидера», который старается «доказать» или «навязать» технологу свою позицию. Если ему это удастся, то страдает самость «технолога».

«Технолог» – «А извозчики на что?». Данное взаимодействие обременительно для студента. Студент, несмотря на ориентацию на другого, ждет от преподавателя результата и не очень заинтересован в технологии его достижения, так как у него отсутствует ориентация на самого себя.

«Коллега» – все модели, кроме «партнера». «Коллега» неудобен «лидеру», так как последний не очень ориентирован на равноправное сотрудничество, которое ему предлагается. Ему нужен «подчиненный», что не устраивает «коллегу». Также «коллега» напрягает студента с моделью «а извозчики на что?». Хотя ориентации обоих совпадают, но «коллега» не дает готовых решений и конструирует процесс сотрудничества так, что студент должен быть инициатором идей, решений, выводов, определенных видов работ, и организатором своей деятельности, что противоречит установкам последнего. Во взаимодействии с «коллегой» у «испуганного» нет ориентации на другого и предмет, а только на самого себя, что не позволяет ему полноценно участвовать в предлагаемом сотрудничестве. С «недоверчивым» «коллег» сложно строить сотрудничество из-за отсутствия у первого ориентации на другого.

«Исследователь» – «Недоверчивый». Взаимодействие между ними затруднено, так как у обоих отсутствует направленность на другого.

«Исследователь» – «Испуганный». Данная модель кажется противопоказанной «испуганному», так как у него отсутствует ориентация на предмет, которая характерна для «исследователя». К тому же обе модели ориентированы только на самих себя.

«Исследователь» – «А извозчики на что?». Для студента с данной моделью взаимодействие с преподавателем является обременительным и не воспринимается адекватно, так как «исследователь» практикует творческий подход и рефлекссию, что является крайне затруд-

нительным для студента, который личностно не ориентирован на эти стратегии при взаимодействии из-за отсутствия ориентации на самого себя.

«Режиссер» – «Недоверчивый». Данное взаимодействие, скорее всего, будет затруднительно, так как оба участника не ориентированы на другого. А ориентация «режиссера» только на самого себя при скрытости своего замысла, раскрытия составляющих задуманного им действия, при его неконтролируемости со стороны «недоверчивого» усиливает настороженность последнего к нему.

«Режиссер» – «Испуганный». При совпадении единственной ориентации каждого на самого себя делает взаимодействие между ними крайне затруднительным.

3. Нейтральные или приемлемые личностные ориентации моделей.

«Сделать надо так» – «Партнер», «Недоверчивый», «Лидер» и «А извозчики на что?». Приемлемость данного взаимодействия вызвано имеющимися общими ориентациями на предмет, самих себя и/или другого. Вероятно, он устраивает тех, кто хочет получить результат, особенно не напрягаясь.

Заключение

В заключение мы хотели бы отметить, что, осознанно выстраивая модель взаимодействия и выбирая его оптимальный или наиболее востребованный вариант, преподаватель должен принимать во внимание следующие условия для своего выбора. Во-первых, не существует раз и навсегда заданного оптимального подхода в процессе обучения в силу того, что сами дети отличаются друг от друга. Одни из них учатся наилучшим образом, когда в ходе усвоения учебного материала им предоставляют возможность самим открывать основные законы и фундаментальные обобщения. Другие предпочитают учиться под прямым руководством и контролем со стороны более зрелого человека, такого, как учитель, а кто-то – будучи предоставлен сам себе [Бернс, 1986, 326-327].

Во-вторых, превращение учащегося в субъект деятельности повышает требования к профессионализму преподавателя, обязанного анализировать конкретную ситуацию, поставленные перед ним задачи и способы их реализации в специфических условиях своей деятельности, конкретные личности, задействованных в ней субъектов, и отношения между ними.

Библиография

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
2. Конфуций. Соч. профессора Оксфордского университета Ледже // Сто великих людей мира. Киев: Муза, 1991. С. 71-116.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.

4. Сивова С.А. Ролевое взаимодействие в процессе политического консультирования // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3 (34). Ч. 4. С. 61-63.
5. Bowen B.E., Radhakrishna R.B. Job Satisfaction of Agricultural Education Faculty: A Constant Phenomena // Journal of Agricultural Education. 1991. Vol. 32. №. 2. P. 16-22.
6. Cano J. et al. A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors, and job dissatisfier factors of agricultural education teachers // Journal of agricultural education. 1992. Vol. 33. №. 3. P. 40-46.
7. Castillo J.X., Conklin E.A., Cano J. Job Satisfaction of Ohio Agricultural Education Teachers // Journal of Agricultural Education. 1999. Vol. 40. №. 2. P. 19-27.
8. Cheek J.G. et al. Relationship of supervised agricultural experience program participation and student achievement in agricultural education // Journal of agricultural education. 1994. Vol. 35. №. 2. P. 1-5.
9. Chumbley S., Hainline M.S., Haynes C. Mechanical Aptitude of Post-Secondary Agricultural Education Majors // Southern Region Conference of the American Association for Agricultural Education. San Antonio, 2016. P. 119-123.
10. Joerger R.M. A comparison of the inservice education needs of two cohorts of beginning Minnesota agricultural education teachers // Journal of Agricultural Education. 2002. Vol. 43. №. 3. P. 11-24.
11. Kitchel T., Ball A.L. Quantitative theoretical and conceptual framework use in agricultural education research // Journal of Agricultural Education. 2014. Vol. 55. №. 1. P. 186-199.
12. Nolin J.B., Parr B. Utilization of a high stakes high school graduation exam to assess the impact of agricultural education: A measure of curriculum integration // Journal of Agricultural Education. 2013. Vol. 54. №. 3. P. 41-53.
13. Paulsen T.H., Martin R.A. Instructional supervision of agricultural education teachers: Perceptions regarding selected beliefs // Journal of Agricultural Education. 2013. Vol. 54. №. 2. P. 99-113.
14. Robinson J.S. Aligning Kolb's experiential learning theory with a comprehensive agricultural education model // Journal of Agricultural Education. 2012. Vol. 53. №. 4. P. 1-16.
15. Sarwar M. Understanding the Importance and Scope of Agricultural Education to the Society // International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences. 2014. Vol. 1. №. 2. P. 145-148.
16. Shoulders C.W., Myers B.E. Teachers' Use of Agricultural Laboratories in Secondary Agricultural Education // Journal of Agricultural Education. 2012. Vol. 53. №. 2. P. 124-138.
17. Stripling C.T., Roberts G.T. Effects of mathematics integration in a teaching methods course on self-efficacy of preservice agricultural education teachers // Journal of Agricultural Education. 2013. Vol. 54. №. 2. P. 114-129.
18. Velez J.J. et al. Agricultural leadership education: Past history, present reality, and future directions // Journal of Leadership Studies. 2014. Vol. 7. №. 4. P. 65-70.

Models of role interaction in the educational process of the agricultural college

Aleksandr S. Komarov

PhD of Philology, Docent,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
125993, 49 Leningradskii ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: komarov59@mail.ru

Abstract

Objective. The article deals with the changes of role interactions and behavior patterns in the relationship between the subjects of the educational process in the agricultural high school, caused by the change of concept of management of the student activities to the concept of professional assistance and support for student's independent efforts, to achieve the goals and develop the competencies related to employment in the agricultural sector. **Methods.** The author uses general and special methods of scientific knowledge: analysis, synthesis and comparison. **Results.** The article analyzes and describes the various interaction strategies of students and teachers in the agricultural college, as well as the compatibility of these models. The article states that the behavior patterns of the persons are caused by their personal qualities. The author offers a description and typology of the models, based on personal commitment to teaching / learning subject matters. The author claims that, by analyzing the compatibility of models, it is possible to trace the ways of effective cooperation between the actors of the educational process. **Conclusion.** The teacher, consciously building the model of cooperation and selecting its best ways in the agricultural university, must take into account the following. Firstly, there is no once and for all optimal approach, because the students differ from each other. Second, the transformation of the student in the coordinator of an activity increases the demands on the teacher's professionalism; the teacher is obliged to analyze the concrete situation, the tasks and ways of their realization, the specific of the individuals, and the relationship between them.

For citation

Komarov A.S. (2016) Modeli rolevogo vzaimodeistviya sub`ektov v uchebno-vospitatel'nom protsesse v agrarnom vuze [Models of role interaction in the educational process of the agricultural college]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 3, pp. 126-139.

Keywords

Agricultural education, role interaction of the teacher and the student, behavior pattern, educational process at the university, subjects of the educational process, personal qualities.

References

1. Bowen B.E., Radhakrishna R.B. (1991) Job Satisfaction of Agricultural Education Faculty: A Constant Phenomena. *Journal of Agricultural Education*, 32 (2), pp. 16-22.
2. Burns, R. (1982) *Self Concept Development and Education*. London: Holt Saunders (Russ. ed.: Berns R. (1986) *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie*. Moscow: Progress Publ.).
3. Cano J. et al. (1992) A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors, and job dissatisfier factors of agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33 (3), pp. 40-46.
4. Castillo J.X., Conklin E.A., Cano J. (1999) Job Satisfaction of Ohio Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 40 (2), pp. 19-27.
5. Cheek J.G. et al. (1994) Relationship of supervised agricultural experience program participation and student achievement in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 35 (2), pp. 1-5.
6. Chumbley S., Hainline M.S., Haynes C. (2016) Mechanical Aptitude of Post-Secondary Agricultural Education Majors. In: *Southern Region Conference of the American Association for Agricultural Education*. San Antonio, pp. 119-123.
7. Confucius. Soch. professora Oksfordskogo universiteta Ledzhe [Writing by Ledge, the professor at Oxford University]. In: *Sto velikikh lyudei mira* [One hundred great men of the world]. Kiev: Muza Publ., pp. 71-116.
8. Joerger R.M. (2002) A comparison of the in-service education needs of two cohorts of beginning Minnesota agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 43 (3), pp. 11-24.
9. Kitchel T., Ball A.L. (2014) Quantitative theoretical and conceptual framework use in agricultural education research. *Journal of Agricultural Education*, 55 (1), pp. 186-199.
10. Koryakovtseva N.F. (2002) *Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noi raboty izuchayushchikh inostrannyi yazyk* [Modern methods of independent work organization of foreign language learners]. Moscow: Arkti Publ.
11. Nolin J.B., Parr B. (2013) Utilization of a high stakes high school graduation exam to assess the impact of agricultural education: A measure of curriculum integration. *Journal of Agricultural Education*, 54 (3), pp. 41-53.
12. Paulsen T.H., Martin R.A. (2013) Instructional supervision of agricultural education teachers: Perceptions regarding selected beliefs. *Journal of Agricultural Education*, 54 (2), pp. 99-113.
13. Robinson J.S. (2012) Aligning Kolb's experiential learning theory with a comprehensive agricultural education model. *Journal of Agricultural Education*, 53 (4), pp. 1-16.
14. Sarwar M. (2014) Understanding the Importance and Scope of Agricultural Education to the Society. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 1 (2), pp. 145-148.

-
15. Shoulders C.W., Myers B.E. (2012) Teachers' Use of Agricultural Laboratories in Secondary Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 53 (2), pp. 124-138.
 16. Sivova S.A. (2015) Rolevoe vzaimodeistvie v protsesse politicheskogo konsul'tirovaniya [Role interaction in the process of political consultation]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International research journal], 3 (34), 4, pp. 61-63.
 17. Stripling C.T., Roberts G.T. (2013) Effects of mathematics integration in a teaching methods course on self-efficacy of preservice agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 54 (2), pp. 114-129.
 18. Velez J.J. et al. (2014) Agricultural leadership education: Past history, present reality, and future directions. *Journal of Leadership Studies*, 7 (4), pp. 65-70.