

**Юхновец, Т.И. Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов/ Т.И. Юхновец, Л.В. Марищук// Психология обучения. – № 2. – 2013. – С.62-75.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## **Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов**

Т.И.Юхновец, старший преподаватель  
кафедры педагогики и психологии  
инклюзивного образования  
учреждения образования Институт  
инклюзивного образования  
«Белорусский государственный  
педагогический университет имени  
Максима Танка»

**Постановка проблемы и анализ существующих подходов к ее решению.** Проблема становления субъектности личности находит отражение в вопросах, связанных с ее профессиональным развитием, возможностью полноценного функционирования специалиста в выбранной сфере деятельности, его саморазвития и самосовершенствования, достижения им профессионализма, «акме».

Целый ряд противоречий самого разного социального масштаба способствует развитию идей, концепций, исследований, связанных с субъектностью. Анализ литературы позволяет обозначить следующие несовместимые положения между:

- возрастанием неоднозначности мира, его противоречивости в ценностном отношении и способностью личности быстро принимать адекватные решения, осуществлять оптимальный выбор;
- ориентацией на человека-потребителя как движущей силы развития производства и необходимостью укрепления общечеловеческих ценностей как основы сохранения человечества;
- целым «рядом социогенных профессиональных кризисов за период меньший, чем длится индивидуальный профессиональный путь человека» [9, с.8], произошедших и происходящих в мире и странах СНГ и требованиями профессионального благополучия личности специалиста;
- субъект-субъектным характером профессиональных взаимоотношений психолога, педагога и общей концепцией образовательной системы, направленной на идею формирования, а не на развитие личности;
- массовым характером обучения и глубоко личностным процессом развития «во внутреннем пространстве личности»;
- высоким уровнем нормативных требований, предъявляемых к работникам/обучающимся и лимитом времени, необходимого для усвоения необходимых компетенций;
- высоким уровнем производственного риска и стремлением специалиста-потребителя избежать ответственности;
- достижением высоких результатов в деятельности, связанных с высоким уровнем затрат (физических, материальных, временных и т.д.) как для

приобретения различных благ (духовных, социальных, материальных), так и риска потерь, профессиональных деформаций;

- высоким объемом общения, коммуникаций и малыми возможностями глубокого, интимно-личностного общения.

Разработка понятия субъектности имеет не только гносеологический смысл, но и позволяет расширить возможности поиска и реализации оптимальных путей и способов решения вышеозначенных и других проблем.

Изучением феномена субъектности занимались ведущие отечественные психологи. Несмотря на это, открываются новые аспекты, смыслы идей, предложенных С.Л. Рубинштейном, А.В. Брушлинским, К. А.Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, Б.Г. Ананьевым [цит. по 10].

В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев [цит. по 10] рассматривают субъектность как способность человека управлять своими действиями, планировать их способы реализовывать намеченные программы, осуществлять контроль и оценку.

Л.И. Анцыферова, подкрепляя свое мнение высказываниями С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Л.И. Божович, Х. Ремшмидта, В. Франкла, А. Маслоу, Э. Фромма, Б.Скиннера, К. Юнга, К. Хорни, рассматривает субъекта с позиций динамическо-личностного подхода к деятельности [цит. по 10]. Она выделяет такие характеристики субъектности, как самостоятельность, самоосознанность, рефлексивность, самоэффективность, иницирующе-творческое начало, сочетающееся с ответственностью за будущую внутреннюю содержательность, мотивационную насыщенность, совладание с трудностями, способность «утверждать, защищать, реализовать в поступках, в межличностных отношениях, в делах свою духовность, нравственность, ценности истины, справедливости, добра», реализующиеся в преобразовании мира и адаптации к нему.

За последнее время появились исследовательские работы, направленные на изучение различных аспектов субъектности: ее структуры, содержательных характеристик различных компонентов, психологических особенностей, соответствующих разным онтогенетическим стадиям, детерминирующих факторов и условий формирования, а также опосредованных ею психологических последствий.

Так, Г.П.Звездина [7] выяснила, что субъектность, проявляющаяся в способности к конструктивной преобразовательной активности, осознанной саморегуляции, самостоятельности и ответственности, является основой устойчивости к стрессогенным факторам, профессиональным деформациям, в том числе, профессиональному выгоранию.

Е.Н. Волкова [2] считает, что субъектность – понятие, интегрирующее самосознание личности, мотивы и смыслы ее профессиональной деятельности, коммуникативные характеристики профессионального межличностного взаимодействия, в которое она включена. Условием развития субъектности она считает субъектность партнера по взаимодействию. В целом, субъектность

раскрывает характеристики личности, определяющие ее отношение к профессиональной деятельности, позволяет производить взаимообусловленные изменения в других людях, в самом себе, в мире, является основой диалогического, личностно-ориентированного профессионального общения.

Под субъектностью О.С. Яркина понимает меру активности личности, обусловленную деятельностным, мотивационным, аффективным, ценностно-смысловым, когнитивным компонентами [14]. Субъектность функционирует как психолого-акмеологическое условие личностно-профессионального развития специалиста.

Субъектность с точки зрения Н.Я. Большуновой представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры [1, с.7]. Структура этой интегральной характеристики состоит из «ответчивости» человека социокультурным образцам, самому себе и рефлексии, взаимодействие которых приводит к развитию способности сознательно выбирать социокультурный путь собственного развития и проявляется в поступке.

Если Н.Я. Большунова рассматривает субъектность в ценностном аспекте, то А.А.Волочков акцентирует свое внимание на интеграции деятельностного и ценностного подхода, при которой происходит сближение учебной деятельности и смыслообразующей активности личности, что является маркером субъектности. Разработанная им концепция целостной учебной активности представлена «взаимодействием четырех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей степени отражающему сущность активности как самодвижения: 1. Потенциал активности в учебной деятельности – готовность к осуществлению учебной деятельности, состоящий из: а) учебной мотивации, выражающей субъективное отношение к учебной деятельности; б) обучаемости, выражающей объективные возможности в учебной деятельности и их самооценку. 2. Активность регуляции учебной деятельности, выражающая противоречивое соотношение произвольной (волевой) и эмоциональной (импульсивной) регуляции учебной деятельности. 3. Динамический компонент структуры учебной активности – соотношение исполнительской, в основном репродуктивной динамики (темп, интенсивность учебной деятельности), и динамики видоизменения учебной деятельности (проявления вариативности, инициативы, надситуативной активности в решении учебных задач). 4. Результативный компонент учебной активности: а) оценка результативности учебной деятельности (успеваемости, обученности); б) оценка удовлетворенности своей учебной деятельностью и ее результатами» [3, с.6-15].

Активность субъекта, по мнению А.А.Волочкова, – индивидуально обусловленный процесс «становления, осуществления и видоизменения деятельности, характеризуемый в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., т.е. циклического спиралевидного развития, представляющего типичный пример гегелевской триады известного закона отрицания отрицания» [3, с.13].

Оба автора подчеркивают исключительно важную роль ситуации выбора, в которой проявляется и осуществляется становление субъектности.

Диссертационное исследование Е.В. Крутых [8] посвящено составлению феноменологии субъектности на стадии профессиональной подготовки обучающихся технического и гуманитарного профиля на разных этапах обучения. Она выделяет в структуре субъектности личностные (ответственность, локус контроля, стиль учебной деятельности, самостоятельность, способность адаптироваться к новым условиям, принятие себя и других) и регуляторные (планирование, моделирование условий деятельности, контроль и корректировка программы действий) компоненты. Индикатором субъектности Е.В.Крутых [8] считает социально-психологическую адаптацию, что согласуется с концепцией А.Маслоу о самоактуализированной личности. В противоречие с указанной концепцией вступает понимание субъектности В. А.Петровским [11] и Н.Я. Большуновой, полагающих одним из аспектов субъектности дезадаптивность. Так, В.А.Петровским разработана концепция надситуативной активности (1992), вошедшая наряду с концепцией инобытия в других (1993) и концепцией дуализма самосознания индивида (единства, но не тождества «Я в себе и для себя» и «Я в другом и для другого») (1996) в мультисубъектную теорию личности. Последняя, по мысли ее автора, является продолжением идей Л.С. Выготского об интериоризации «субъект-субъектных» отношений, С.Л. Рубинштейна [цит. по 10] о том, что «каждое «я», поскольку оно есть и всеобщность «я», есть «республика субъектов», А.Н. Леонтьева [цит. по 10] о полимотивированности деятельности. Одной из существенных характеристик субъекта является активно неадаптивный характер произвольных действий (например, когда индивид предпочитает цели с неизвестным результатом достижения: бескорыстный риск, творчество, непрагматические формы общения, самопознания). В целом, обращение к представлениям В.А.Петровского о субъекте, приводит к следующему описанию этого феномена: «Субъект заключает в себе источник своего существования: восстановление энергии, структуры, свойств, процессов и функций, места в мире, вообще говоря, воспроизведение любых существенных и неотъемлемых измерений его жизни. «Быть субъектом» значит: воспроизводить себя, быть причиной своего существования, на философском языке – быть «причиной себя («causasui»)». Ему свойственны: целеустремленность (целеполагание, целедостижение); рефлексивность; потребность в свободе и способность к

развитию, проявляющиеся в необходимых условиях – самоорганизации, стремлении к целостности посредством интериоризации задаваемых извне эталонов; стремлении к идеальной представленности и продолженности в других людях; несовпадении своего бытия «в себе и для себя» («Я в самосознании») и – «бытия в другом и для другого» («отраженное Я») [11]. Такое представление дезадаптивности связано не с асоциальностью, а следованием высшим нравственным ценностям, ситуативно оцениваемых социумом нерациональными. В целом, это представление адекватно в отношении социума, но не высших человеческих ценностей, подчас требующих «выхода за пределы нормативности».

Отступление от единой методологии советского периода развития отечественной психологии помимо свободы выбора методологических позиций привело к тому, что теоретические основания стали искать в психотерапевтической практике, что обусловило определенную «эклeктичность» подходов.

В рамках интенциональной, событийной, а не естественнонаучной методологии, анализирует феномен субъектности Л.И.Воробьева [4], заключая его суть в понятии «экзистенциальной антиномии свободы», сопряженном с ответственностью за свою жизнь. «Феномен субъектности не обусловлен причинными механизмами, он имеет событийную природу и манифестирует тогда, когда имеются предпосылки для порождающего его отношения: в условиях конфликтной структуры самосознания, которая проявляется как вызов, как задача для самого себя».

Полагаем, что в этом подходе имеет место абсолютизация свободы, даже при условии акцентирования возможностей и самодетерминации личности, осуществляемое в рамках экзистенциальной психологии. Д.А.Леонтьев [9], сравнивая оба подхода (экзистенциализм и культурно-историческую деятельность психологию), занимающих ведущую роль в понимании субъектности, приходит к мысли о том, что оба они имеют ограничения. Современный уровень психологии требует, по его мнению, выхода за границы каждого из них, расширение понятия о детерминизме, введения новой категории – возможного. Если Д.А.Леонтьев называет эффект «удвоения психологической реальности» посредством рефлексивного сознания, то ракурс рассмотрения деятельности субъекта в профессиональном контексте можно обозначить «удвоением» ее социального смысла. Социальный характер деятельности, целенаправленный и осознанный, формирующий личность и субъектность с учетом критических замечаний авторам статьи ближе.

Среди психологов, направивших свой научный интерес на решение вопроса становления субъекта профессиональной деятельности можно назвать Б. Г. Ананьева [цит. по 10], определившего стратегическое направление понимания проблемы, Е.А.Климова [цит. по 10], Н.С.Пряжникова и Е.Ю.Пряжникову [цит. по 10], Ю.П.Поваренкова [12] и др.

Так, Ю.П.Поваренков на основе высказывания Б. Г. Ананьева о том, что «при изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [цит. по 12] выделяет ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительских стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которой выступает развитие и научение; регулирование процесса преобразования самого субъекта труда. Преобразующий аспект деятельности является логичным результатом развития процесса формирования индивидуального стиля деятельности специалиста, когда он появляется на основе сформированной деятельности исполнительской. Однако это не всегда так. В частности, Н.С.Пряжников [цит. по 10] констатирует, что в процессе становления профессионализма психолога имеется ряд проблем, одной из которых является опережающее смещение креативного компонента в ущерб компетентностного, что подтвердилось и в нашем исследовании.

Е. А. Климов, начиная с 1970-х гг разрабатывал субъектно-деятельностную концепцию профессионального труда, согласно которой человек рассматривается не столько как исполнитель нормативных трудовых функций, детерминированных профессией, но как созидатель и преобразователь самой эрготической системы, инициатор активности [цит. по 10]. Он предложил дифференцировать когнитивные, личностные, эмоционально-волевые регуляторы, обеспечивающие адекватную реализацию субъекта труда в деятельности; раскрыл структуру профессионального самосознания; выявил психические регуляторы труда, раскрывающие динамику развития профессионала, уровни его профессионализма. Е.А.Климовым выделены компоненты, определяющие профессионализм субъекта труда: свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности); праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и другие навыки и умения); гнозис профессионала (информированность, знания, опыт, культура); психодинамика работника (интенсивность переживаний, быстрота их смены), психологические трудности, навыки в искомой профессиональной области); осмысление вопросов своей поло-возрастной принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области и т. д. [цит. по 10].

В психологии разработаны модели, концепции субъектности как обобщенного понятия, субъектности профессионала, обучающихся средней школы, вуза. Анализ современных тенденций профессионального образования свидетельствует о распространении феноменов профессиональной некомпетентности, «функциональной неграмотности студенчества», «клипового мышления», «дилеттантства». По мнению Ж.Т.Тощенко [цит. по 5, с.114-114], одна из причин этих явлений кроется в «расхождении образования и

деятельности», а это, в свою очередь возможно при отсутствии интеграции учебной, профессиональной деятельности и смыслообразующей активностей личности.

**Выделение объектной и предметной сфер анализа, выдвижение гипотез и предположений.** Субъектность выступала в качестве объекта, динамика становления субъектности на стадии профессиональной подготовки – предметом исследования. Предполагалось, что субъектность студентов, имеющая структурную организацию, будет характеризоваться неравномерным развитием разных компонентов; что от первого к пятому курсу должно увеличиваться количество лиц с выраженной субъектностью, постепенно развивающейся и приобретающей целостность; что субъектность проявляясь в результатах деятельности, будет способствовать достижению академической успеваемости.

**Описание методического замысла и процедуры его реализации.** В 2012-2013 уч. г. было проведено микроисследование, направленное на выяснения динамики проявления субъектности студенческой молодежи факультета психологии БГПУ им. Максима Танка от первого до пятого курсов обучения. В нем участвовало 133 человека: 14 первокурсников, 59 третьекурсников, 44 и 16 студентов четвертого и пятого курсов, соответственно. Теоретический конструкт проблемы операционализировался шкалами методики «Вопросник учебной активности» А.А.Волочкова, модифицированной в дипломной работев 2010 г. И.Матвеева под научным руководством доцента Т.В.Василец, для студенческой выборки. В анализ был также включен средний балл успеваемости студентов. Эмпирические данные обрабатывались методами корреляционным (r-Спирмена), непараметрическим методом сравнения двух (критерий U-Манна-Уитни) и более двух независимых выборок (критерий H Краскала-Уоллеса),

**Предъявление основных исследовательских результатов и их научную интерпретацию.** Обработка эмпирики выявила следующее – в общей выборке 77 человек из 133, что составляет 58%, проявляют тот или иной аспект субъектности; 25 человек (18,7 %) имеют высокий уровень субъектности в учебно-профессиональной деятельности; 9 студентов (6,8 %) по шкале «Общий уровень учебной активности» показали результаты, незначительно ниже статистической нормы. Все шкалы были проранжированы по количеству испытуемых, продемонстрировавших высокие значения по одной или нескольким шкалам (табл. 1).

Таблица 1

**Ранжированный ряд шкал методики «Опросник учебной активности» (А.А.Волочков) по количеству испытуемых (n=133)**

№	Название шкалы	Кол-во испытуемых с
---	----------------	---------------------

п/п		высокими баллами по шкале	
1	«Контроль за действием при реализации учебной деятельности»	2	1,5 %
2	«Регулятивный компонент учебной активности»*	7	5,2 %
3	«Исполнительская динамика учебной деятельности»	15	11,3 %
4	«Учебная мотивация»	16	12 %
5	«Потенциал учебной активности» *	18	13,5 %
6	«Динамика видоизменения учебной деятельности»	20	15 %
7	«Динамический компонент учебной активности» *	24	18 %
8	«Учебная активность» **	25	18,7 %
9	«Результативный компонент учебной активности» *	25	18,7 %
10	«Контроль за действием при неудачах в учебной деятельности»	31	23,3 %
11	«Самооценка обучаемости»	50	37,8 %

\* – интегральная шкала

\*\* – общий показатель учебной активности (УА)

Представленные в таблице результаты позволяют говорить о том, что:

- учебно-профессиональная деятельность практически не регулируется самим студентом, т.е. ее регуляция почти целиком зависит от других субъектов образовательного процесса – преподавателей и администрации;
- исполнительский компонент (казалось бы, самый достижимый), также остается за границей рефлексии, самосозидания, саморегуляции;
- слабо представлен такой компонент учебной активности как преобразование информации, творчество;
- наиболее выражены шкалы «самооценка обучаемости» и «контроль за действием при неудачах в учебной деятельности», что может свидетельствовать о том, что студенческую учебную активность стимулируют неуспех, срывы, неудовлетворенность, низкая оценка другими (по всей вероятности, преподавателем) результатов собственной деятельности;
- не высокая результативность учебной деятельности студентов является предсказуемой.

Можно предположить, что осмысленная учебная активность у 81% испытуемых остается на уровне нереализованного потенциала, т.е. имеются какие-то внутренние и внешние факторы, мешающие ее актуализации.

Далее с помощью критерия  $\chi^2$ -Пирсона, применяемого для анализа таблиц сопряженности проверялась гипотеза о том, что от первого к пятому курсу

растет количество лиц с выраженной субъектностью. Гипотеза не подтвердилась (табл. 2).

Таблица 2

**Таблица сопряженности курс \* уровень субъектности**

курс	Уровень субъектности			Итого
	низкий	средний	высокий	
1	1	8	5	14
3	6	46	7	59
4	2	32	10	44
5	0	14	2	16
Итого	9	100	24	133

Сравнение выраженности субъектности студентов, находящихся на разных этапах профессионального обучения свидетельствует о том, что сравниваемые выборки статистически достоверно различаются только по уровню выраженности показателей «учебная мотивация» ( $N= 8,361$ ;  $p=0,039$ ), «учебная активность» ( $N= 8,523$ ;  $p=0,036$ ), на уровне статистической тенденции «Самооценка обучаемости» ( $N= 7,108$ ;  $p=0,069$ ), причем учебная мотивация студентов растет от первого до четвертого курса, затем резко падает (табл. 3).

Таблица 3

**Динамика средних значений по шкалам методики «Опросник учебной активности» студентов, субъектных в учебной деятельности**

Курс	Шкалы методики «Опросник учебной активности»										
	Самооценка обучаемости	Динамика мотивации	Контроль действий в неудачен	Учебная мотивация	Самоконтроль в учебной деятельности	Динамика исполнительской деятельности	Результативность учебной активности	Потенциал учебной активности	Саморегуляция учебной активности	Динамика учебной активности	Общий показатель учебной
1 курс	29,6	30,0	33,9	37,9	23,3	35,7	34,7	33,8	28,6	32,9	32,5
3 курс	31,0	28,9	29,6	38,4	23,4	31,4	32,3	34,7	26,5	30,1	30,9
4 курс	32,9	27,1	33,9	39,2	23,5	33,1	32,6	36,0	28,7	30,1	31,9
5 курс	32,7	25,8	31,7	34,8	21,6	29,7	33,0	33,8	26,6	27,8	30,3

Сопоставление данных по субъектности и успеваемости методом корреляционного анализа показало наличие только одной прямой умеренной взаимосвязи – между переменными «Самооценка обучаемости» и средним баллом, подсчитанным по результатам двух последних сессий студента ( $r_s=$

0,037;  $p \leq 0,05$ ). Иначе говоря, чем выше самооценка студента относительно собственной учебно-профессиональной деятельности, тем более высокие баллы он получает на экзаменах. Возможно и другое толкование, представление студента о том, насколько высоко его знания оцениваются преподавателем, коррелирует с его высокой самооценкой, а это скорее зависимость нежели ответственность.

В силу того, что в успеваемости проявляется результативный аспект субъектности (целедостижение), был продолжен поиск скрытых взаимосвязей. Так, с одной стороны, было осуществлено сравнение лиц с высоким и умеренным уровнем субъектности; с другой стороны, сравнение хорошо и слабо успевающих студентов непараметрическим методом сравнения двух выборок (критерий U-Манна-Уитни); третий аспект – поиск этой взаимосвязи, обусловленной продолжительностью обучения в вузе. В первом случае по всем шкалам методики и по переменной «Средний балл» были получены статистически значимые различия, зато во втором – полное их отсутствие. Третий вариант обработки (метод анализа таблицы сопряженности) подтвердил гипотезу (табл. 4).

Таблица 4

**Таблица сопряженности  
уровень субъектности \* уровень успеваемости**

уровень субъектности	уровень успеваемости			Итого
	низкий	средний	высокий	
низкий	5	0	1	6
средний	17	37	6	60
высокий	1	6	2	9
Итого	23	43	9	75

В силу того, что первый курс еще не имеет экзаменационных отметок, четвертый курс принял участие в исследовании анонимно, гипотеза о том, что субъектность способствует более высокой успеваемости статистически проверялась на микровыборках 3 и 5 курсов и подтвердилась ( $\chi^2 = 11,522$ ;  $p=0,01$ ).

Все это может означать тот факт, что субъект учебно-профессиональной деятельности всегда и во всем отличается от пассивной, ведомой личности, деиндивидуализированной, запрограммированной «чуждыми» ей программами поведения, осмысления действительности. Однако если сконцентрировать внимание только на успеваемости, можно ошибиться в выводах и прогнозах.

При сопоставлении этих показателей в сводной матрице эмпирических данных было выявлено следующее: из трех студентов с высокой успеваемостью

(среди 59 студентов 3 курса) двое имеют высокий уровень субъектности; зато среди семи третьекурсников-субъектов только двое отличаются хорошей успеваемостью. Можно предположить наличие феномена скрытой одаренности. Согласно исследованиям В.А.Петровского [11] развитая субъектность является основой личностной одаренности. Вопрос, почему на факультете психологии, образовательный процесс которого декларируется построенным на философии и психологии гуманизма, появился феномен скрытых, нереализованных потенциалов, остается открытым. С большой долей вероятности можно полагать, что на факультете не создаются условия, способствующие развитию субъектности, в частности, при всей эклектичности программ пошаговая детализация учебных заданий не дает простора самостоятельности в освоении учебных дисциплин.

### **Предъявление основных теоретических выводов и их аргументация.**

Резюмируя результаты исследования, можно говорить о том, что, несмотря на широкомасштабные исследования субъектности, в том числе, и на этапе профессиональной подготовки, еще остается достаточно неиспользованных резервов и возможностей для повышения социальной, личностной и субъектной эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов.

Теоретико-библиографический анализ проблемы субъектности (далеко не полный) демонстрирует отсутствие единой точки зрения на обсуждаемый феномен, понимаемый и как выражение «экзистенциальной свободы», «надситуативной активности», так и пониманием субъекта только с позиции деятельности. Под субъектностью мы понимаем активность личности, направленную на саморазвитие и самопреобразование в процессе осуществления деятельности; принятие ответственности за ее результаты, и шире, на основе свободного выбора за собственную и близких, жизнедеятельность. Субъектность – проявление самосознания, в том числе, профессионального.

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что уровень развития различных составляющих субъектности студентов неодинаков, имеются более выраженные и чаще встречаемые компоненты, качественный анализ которых говорит о стихийном ее формировании, не всегда адекватном и эффективном, но зато поддерживающим учебную мотивацию.

Предположение о том, что от первого к пятому курсу увеличивается количество обучающихся с выраженной субъектностью, не подтвердилось. Конечно, это может быть связано с небольшим размером выборок. Однако смеем утверждать, что среди участников исследования выявился ряд лиц, у которых субъектность сформировалась до поступления в вуз. В вузе либо создаются условия для актуализации факторов, необходимых для развития субъектности, соответствующих более ранним онтогенетическим стадиям

развития личности, либо необходимые факторы по разным причинам упускаются из вида. Предпринимаемая преобразующая деятельность студентов, выраженная ярче всех других компонентов, усиливает мотивацию, а затем в силу своей стихийности и отсутствия связи с эффективностью ведущей деятельности, ее ингибирует. Компонентная структура субъектности будущих психологов позволяет говорить о позитивной динамике мотивационного аспекта, ведущего за собой повышение активности, однако, ее развитие желает быть более интенсивным. Целеполагание не развито в нужной степени, что, по-видимому, препятствует стратификации преобразующей активности.

Субъектность студентов проявляется в результатах их учебной деятельности, способствуя достижению более высокой академической успеваемости. Но и здесь наблюдается неоднозначный характер связей. В процессе сопоставления различными методами субъектности и успеваемости, был выявлен факт скрытой смыслообразующей активности молодых людей, что требует дальнейшего изучения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ