

Жорник Светлана Анатольевна

**СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

19.00.07.-педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Казань-2003

Работа выполнена на кафедре общей и социальной психологии Курганского государственного университета

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор Овчарова Р.В.

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор Зеер Э.Ф.

кандидат психологических наук, доцент Новиков С.В.

Ведущая организация:

Тюменский государственный университет

Защита состоится « ____ » _____ 2003г. в _____ часов на заседании диссертационного совета К 212.079.01. по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук в Казанском государственном техническом университете им. А.Н. Туполева по адресу: 420111, г. Казань, ул. К. Маркса, 10, корп. 7, ауд. 209.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева

Автореферат разослан « ____ » _____ 2003г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат психологических наук



И.М. Пучкова

Актуальность исследования. Основными показателями эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов, с одной стороны, является сформированность свойств субъекта этой деятельности, а с другой. – такие критерии, как удовлетворенность профессией, успешная профессиональная адаптация, конструктивное взаимодействие со всеми субъектами образования. Проявление всех этих показателей в учебно-профессиональной и последующей профессиональной деятельности невозможно без развития и формирования учебно - профессиональной мотивации, обуславливающей цели, характер, содержание, структуру, психологические механизмы, динамику и результаты этих деятельностей, их личностные смыслы для субъектов.

Уровень развития учебно-профессиональной мотивации имеет значение не только для актуальной учебной ситуации, но и составляет фундамент всего последующего профессионального роста психолога. Поскольку интенсивное развитие учебно-профессиональной мотивации происходит на студенческой скамье, важно выяснить, от каких внешних и внутренних факторов зависит успешность этого процесса, при каких условиях он протекает более динамично и эффективно, какие психологические средства могут быть использованы при этом, каковы психологические механизмы формирующего влияния факторов.

Проблема учебно-профессиональной мотивации довольно широко исследовалась психологами и педагогами. На многие из поставленных выше вопросов даны исчерпывающие ответы (А.К. Маркова, Н.И. Мешков, Н.В. Комусова, Д.В. Оборина, С.В. Дроздов, Т.И. Ежевская, Т.А. Платонова, О.Б. Полякова, Н.А. Бакшаева, и др.).

Особо следует отметить работы А.А. Вербицкого (1991) и Ю.М. Орлова (1984), в которых подчеркнута роль квазипрофессиональной деятельности в эффективном обучении и разработана технология оценки эффективности учебной деятельности студентов.

Однако в рассмотренных выше исследованиях специально не ставилась задача системного построения профессионального образования психологов с учетом развития уровня субъектности; не исследовано влияние субъектности на развитие учебно-профессиональной мотивации.

В то же время перестройка образования, в частности, университетского, требует трансформации позиции студента от объектности к субъектности, изменения содержания и форм учебно-профессиональной деятельности, отход от информационного подхода в обучении и его максимальное приближение к будущей профессиональной деятельности.

Возникает **противоречие** между:

- Социальными ожиданиями, предъявляемыми обществом к психологу, и слабой технологической подготовкой к профессиональной деятельности.
- Низким уровнем сформированности студентов-психологов как субъектов учебно-профессиональной деятельности и необходимостью освоения этой деятельности.

• Несформированностью учебно-профессиональной мотивации и яркой выраженностью прагматических мотивов учебно-профессиональной деятельности.

Актуальность данной работы обусловлена преобразованием в психологической науке и педагогической практике, которое предполагает трансформацию обучаемых в субъектов учебно-профессиональной деятельности. Исследование акцентировано на изучение студентов – психологов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на основе разнообразных, в том числе и субъективных, методов; проникновение в суть внутренних причин и психологических механизмов развития учебно-профессиональной мотивации и тем самым повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности.

Цель исследования - исследовать субъектность студентов-психологов и различные ее проявления: субъект самосознания, субъект общения, субъект учебно-профессиональной деятельности; психологические закономерности развития учебно-профессиональной мотивации студентов - психологов с учетом выраженности уровней субъектности; разработать на этой основе психолого-педагогическую технологию развития субъектности студентов - психологов.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и экспериментальные данные исследования субъектности, субъектных свойств и мотивации учебно-профессиональной деятельности;
2. Исследовать субъектность и мотивацию учебно-профессиональной деятельности студентов – психологов, определить место, характер связей между ними;
3. Определить психологические условия развития и формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов;
4. Выявить психологические механизмы формирующего влияния субъектности на мотивацию учебно-профессиональной деятельности;
5. Разработать психолого-педагогическую технологию развития субъектности студентов - психологов.

Объект исследования: процесс освоения учебно-профессиональной деятельности студентами-психологами.

Предмет исследования: соотношение между различными аспектами проявления субъектности и учебно-профессиональной мотивацией студентов – психологов.

Теоретическая новизна:

• Анализ субъектности студентов – психологов как меры развития учебно-профессиональной мотивации;

• Выявление и описание психологических механизмов взаимодействия субъектности студентов – психологов и учебно-профессиональной мотивации;

Практическая значимость:

- Модификация применительно к студенческому возрасту методики Р.В. Овчаровой, 1996 (МЭДОС);

- Разработка психолого-педагогической технологии развития субъектности студентов – психологов.

Методологической основой является субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), системно - деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.), теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Методы исследования:

- теоретический: обзорно – аналитический;

- эмпирический: опросники, стандартизированные тесты;

- интерпретационные: методы статистической обработки эмпирических данных.

Гипотезы:

- Различные проявления субъектности студентов – психологов: субъект самосознания, субъект общения, субъект учебно-профессиональной деятельности имеют этапы и уровни развития в период обучения в вузе;

- Уровень развития субъектности и различных ее проявлений у студентов – психологов являются мерой развития их учебно-профессиональной мотивации;

- Механизмами формирующего влияния субъектности на учебно-профессиональную мотивацию студентов – психологов являются рефлексия и соотнесение.

Положения, выносимые на защиту:

1. Субъектность студентов-психологов, понимаемая нами как внутренний мир личности в совокупности субъекта деятельности, общения и самосознания, в период обучения в вузе (на различных этапах – I, III, V курсы) имеет существенные различия в уровне развития.

2. Уровень развития субъектности определяет возникновение и становление положительной мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов. Высокий уровень субъектности на всех курсах соотносится с мотивацией достижения. Высокий уровень субъекта учебно-профессиональной деятельности на всех курсах обучения соотносится с познавательными мотивами.

3. Развитие общего уровня субъектности студентов-психологов в период обучения в вузе (на всех этапах) связано с развитием субъекта самосознания. Развитие субъекта самосознания в период обучения в вузе имеет ряд этапов и уровней: первый этап (I курс) - *первый уровень* характеризуется: пассивностью и ситуативностью имеющихся рефлексивных навыков: социальные нормы и эталоны осваиваются безотносительно к учебно-профессиональной деятельности (неосознанность); второй этап (III курс) – *второй уровень* характеризуется присвоением социальных норм и эталонов, которые воспринимаются как свои собственные (псевдоосознание); третий этап (V курс)

– *третий уровень* характеризуется тем, что только в этот период рефлексия касается в том числе и собственной учебно-профессиональной деятельности, определяя ее осознанность и все более возможную успешность; социальные нормы и эталоны активно анализируются и либо принимаются, либо отвергаются; субъект определяет свою позицию по отношению к этим нормам (истинное осознание).

4. В условиях психолого-педагогической технологии развития субъектности студентов, направленной на системное развитие профессиональных представлений, посредством обеспечения их рефлексивной активности, соотношения возможно развитие студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности на всех этапах обучения в вузе.

Апробация и внедрение результатов: материалы и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета. Результаты работы докладывались на научно – практических конференциях (Курган, 1999; Курган, 2001; Шадринск, 2001; Курган, 2002; Екатеринбург, 2002).

Материалы исследования использовались при проведении курсов «Научные основы школьного курса психологии», «Психология профессионального образования», «Мотивация учебной деятельности» в Курганском государственном университете.

Структура работы: диссертация содержит введение, три главы, заключение, список литературы (149 наименований) и приложения.

Основное содержание работы

Во введении дана общая характеристика исследования: его актуальность, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, методы, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы взаимосвязи субъектности и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов» посвящена анализу основных работ в области проблем субъектности и мотивации, соотношения данных категорий. Проводится анализ понятий “субъективность,” “субъектность,” “субъект,” “субъект жизни,” “субъект деятельности,” “мотивация,” данные психологических исследований в области факторов формирования и развития мотивации учебной и учебно-профессиональной деятельности, механизмы и процессы формирующего влияния деятельности на субъекта.

Субъективность определяется как форма бытия человека, форма практического освоения мира, как общее обозначение внутреннего мира человека, как общая характеристика психического (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, и др.). Реализуясь в конкретном человеке, субъективность определяется как субъектность (А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.).

Категория “субъект” является общеметодологической в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.).

Субъект определяется при достижении психического отражения уровня сознания. Функции психики (когнитивная, регулятивная, коммуникативная) при высшем уровне психического отражения перерастают в свойства субъекта в их двойственном значении. Исследование свойств субъекта предполагает выяснение характеристик и качеств, определяющих его. Первое значение обусловлено проявлением субъекта в различных сторонах его жизнедеятельности, таким образом определяют субъект познания (самосознания), субъект общения, субъект различных деятельностей (игры, учения, труда). Второе значение обусловлено проявлением различных его качеств: саморегуляции, самодетерминации, самоорганизации. Концепция субъекта в субъектно-деятельностном подходе (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.) развивается через идею о индивидуально активном человеке, строящем условия жизни и свое отношение к ней, вырабатывающем собственные способы решения жизненных противоречий, проявляющемся и развивающемся в деятельности, общественно необходимой деятельности, т.е. осуществляющем реальную жизнедеятельность, такой человек определяется как субъект жизни. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.В. Брушлинский определяют механизмы развития субъектности, а также этапы становления субъективности в онтогенезе и некоторые особенности ее проявления. В нашем исследовании категория “субъект жизни” соотносится с общим уровнем проявления субъектности.

Становление студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности возможно в процессе активного освоения этой деятельности. Ведущим компонентом, определяющим освоение деятельности, является мотивация, т.е. становление мотивации определяется становлением субъекта жизнедеятельности; с другой стороны, в процессе деятельности происходит формирование новых потребностей, возможно изменение ведущих мотивов, преобразование мотивации.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации определяет множественность подходов к изучению ее сущности и феноменологии зарубежными и отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, К. Левин, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). Мотивация понимается как один конкретный мотив (П.М. Якобсон); система мотивов, находящихся в иерархической зависимости (В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, А. Маслоу и др.); ряд взаимосвязанных факторов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение (З. Фрейд и др.).

В нашем исследовании мотивация определяется как «опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром» (С.Л. Рубинштейн). При такой трактовке мотивации возможно соотнесение

личностных смыслов человека с объективной детерминацией их действительностью.

В связи с исследованием проблемы возникновения, интенсивности, направления поведенческой и деятельностной активности рассмотрены психологические теории мотивации, которые делятся на две группы по ведущему регулируемому фактору поведения и деятельности: внешнему или внутреннему (В.И. Чирков). Рассматриваются группы факторов, объединенные по критерию общности их влияния на мотивацию учебной деятельности (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева). Первую группу факторов составляют психолого-дидактические принципы, вторую группу факторов составляют подходы в формировании мотивации, третью группу составляют факторы реализации каких-либо психолого-педагогических концепций, четвертую группу факторов составляют психолого-педагогические условия организации учебной деятельности, в пятую группу факторов вошли субъективные характеристики обучающихся и особенности их проявления в деятельности.

Проведенный анализ факторов показал, что в качестве субъектных характеристик, оказывающих существенное влияние на формирование мотивации, рассматриваются отдельные свойства субъекта учебной деятельности, при этом в качестве субъекта учебной деятельности выступает учащийся школы. Однако процесс перестройки высшего профессионального образования требует изменения позиции студента, перехода от объектности к субъектности.

Рассматриваются и анализируются с точки зрения влияния на эффективность деятельности различные типологии мотивации в период обучения в вузе и структура мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов.(А.Н. Печников, Г.А. Мухина, Ф.М. Рахматуллина, В.И. Шкуркин, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др.). В проведенных ранее исследованиях показано, что наиболее эффективными и релевантными учебно-профессиональной деятельности являются: потребность в достижении (Ю.М. Орлов), профессиональные мотивы (Н.В. Комусова), взаимообусловленно развивающиеся познавательные и профессиональные мотивы (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева).

Учебно-профессиональная мотивация студентов определяется в нашем исследовании как система потребностей и мотивов, которая определяет их побуждения к активному освоению новых знаний и умений, способов и техник профессионального взаимодействия, обеспечивающих успешность будущей профессиональной деятельности. К таким потребностям и мотивам относим: познавательные, профессиональные, социальные, личностные (мотивация достижения).

Все эти мотивы в той или иной мере обуславливают становление учебно-профессиональной деятельности. Их значимость в различные возрастные периоды и этапы обучения различна. Но в целом студент как субъект учебно-профессиональной деятельности с развитой формой учебно-

профессиональной мотивации связывает период обучения в вузе со стремлением и возможностью стать квалифицированным специалистом.

Представлен анализ программ и моделей формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Выявлено, что наиболее эффективно формирование познавательных и профессиональных мотивов в период обучения в вузе происходит в условиях контекстного типа обучения, при котором механизмом порождения и развития познавательных, профессиональных мотивов студентов является сдвиг предмета актуально осуществляемой деятельности на ее побочный продукт. Это возможно в условиях квазипрофессиональной деятельности, как одной из базовых форм контекстного обучения. (А.А. Вербицкий, В.Н. Кругликов, Н.А. Бакишева).

В рамках субъектно-деятельностного подхода изучаются проблемы развития студента как субъекта учебной деятельности. Б.Г. Ананьев, исследуя учебное самосознание студентов, понимал его как осознание учащимися мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, организующего, направляющего и контролирующего процесс учения. М.Ю. Энеева, исследуя психологические компоненты субъектности студента, определяющие его самоэффективность, выделяет в качестве ведущих умение целеполагания, обусловленное мотивом власти на себя, умение планирования деятельности, самоконтроля и самооценки. В работах Ю.Н. Кулюткина показано, что механизмом становления активного субъекта учения является процесс осознания значимости обучения для развития личности. Механизм становится действенным в условиях проигрывания в совместной деятельности обучающихся различных функциональных позиций, а также при освоении компонентного состава функций самоуправления.

Существующие на сегодняшний день программы и модели формирования учебно-профессиональной мотивации студентов не предполагают в качестве основной цели – развитие субъектности студентов с учетом развития их мотивации, что в свою очередь не может дать полноценного результата – творческую, самодостаточную в учебно-профессиональной деятельности личность.

Взаимосвязь субъектности и мотивации обусловлена деятельностью, с одной стороны, в процессе которой происходит проявление имеющегося уровня субъектности и ее становление, с другой, - процесс освоения этой деятельности на субъектном уровне предполагает и развитие адекватной для данной деятельности мотивации.

Первоначальное освоение учебно-профессиональной деятельности студентом-психологом происходит через становление общего отношения к учебно-профессиональной деятельности и становление его отношения к конкретным учебно-профессиональным задачам.

Конкретное отношение к учебно-профессиональной задаче генетически соотносится с общим отношением к учебно-профессиональной деятельности. Такое соотношение проявляется (выражается) в конкретном мотиве, который в

свою очередь, по мнению К.А.Абульхановой-Славской, является также итогом самоопределения субъекта в сложной структуре задачи, т.е. в этом месте происходит столкновение с целостным отношением

к учебно-профессиональной деятельности и возможностью изменения этого отношения, проявляющегося в мотивации субъекта, через изменение отношения к конкретной задаче, т.е. через целенаправленное формирование его мотивов.

Следовательно, мотивация выступает как соотношение внутренних условий с внешними: потребностей, обусловленных уровнем развития субъектности, с ее объектом - деятельностью.

Во второй главе «Исследование взаимосвязи субъектности и учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов» анализируется состояние проблемы и приводится описание методик эмпирического исследования.

Студенчество – это важный этап становления, развития человека (Б.Г. Ананьев и др.). С одной стороны, он связан с возрастными изменениями субъекта (субъектности), с другой стороны, изменения обусловлены влиянием деятельности, в которую включен субъект (как правило, ведущей деятельности). Однако сам ведущий вид деятельности претерпевает изменения (трансформации) в этот период фактически дважды: на начальном этапе она обусловлена переходом от учебной к учебно-профессиональной деятельности, а на завершающем этапе осуществляется переход уже к профессиональной деятельности. В связи с чем и открываются потенциальные возможности развития и формирования адекватной данной деятельности мотивации. Именно в этот период происходит активное развитие механизмов становления субъектности – рефлексии (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), что, в свою очередь, открывает пути активизации других механизмов, имеющих не меньшее значение в становлении субъекта, – соотношения и отношения (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Р.В. Габдреев и др.).

Эмпирическое исследование проводилось с использованием комплекса диагностических методик на базе факультета валеологии Курганского государственного университета специальности педагог - психолог в 2001-2002 годах. В исследовании принимали участие I, III, V курсы как репрезентанты всего студенческого массива. Выборка в целом составляет 215 человек.

Исследование уровня развития субъектности студентов – психологов и психологических особенностей проявления различных уровней субъекта самосознания, субъекта общения, субъекта учебно-профессиональной деятельности проводилось с использованием диагностических методик: модифицированной нами методики МЭДОС Р.В. Овчаровой (1996), МИС С.Р. Пангилеева, модифицированный вариант методики Т. Лири (в модификации Л.Н. Собчик, 1990).

Целью модификации методики Р.В. Овчаровой МЭДОС (1996) является возможность определения уровня и характера развития студента как субъекта

самосознания, общения и деятельности, определяющих в дальнейшем особенности развития, его прогнозирование и отбор способов коррекции.

Экспертное отнесение утверждений модифицированной методики к высокому, среднему или низкому уровню проявления субъектности основано на положении о значении оптимальности решений жизненных проблем, встающих перед личностью на различных этапах жизненного пути. Важным считаем его потому, что жизненные этапы и типичные вопросы, которые решает субъект, могут таким образом рассматриваться не как некая догма, а напротив, как свобода, как реальная возможность выбора и реализация своего жизненного пути. Продолжая идею об уровнености построения утверждений модифицированной нами методики, важно указать обоснованность такого решения аксиоматичным положением, выдвинутым К.А. Абульхановой-Славской, о разной мере субъектности различных людей.

При исследовании мотивации студентов – психологов также применялся комплекс диагностических методик: опросник Т. Ильиной - мотивация учебной деятельности студентов, опросник А.А. Реана - мотивация достижения, для изучения мотивации аффилиации использовалась методика (тест) А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед – Эминова.

В третьей главе «Исследование соотношения субъектности и учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов» представлены результаты эмпирического исследования и технология развития субъектности студентов-психологов.

Обработка результатов исследования проводилась при помощи компьютерной статистической программы STATISTICA 6,0. Для изучения внутренней валидности модифицированной методики, исследования тенденций взаимосвязи отдельных показателей проявления субъектности и динамики их изменения от I к V курсу был проведен корреляционный анализ полученных результатов.

Высокая степень корреляции показателей высокого уровня субъектности самосознания и высокого уровня субъектности на первом, третьем и пятом курсе. Эта корреляция имеет под собой содержательную основу, связанную с проявлением субъектности в различных сферах, и доказательством этого является отсутствие высоких корреляций, а в отдельных случаях и полное отсутствие корреляций в проявлении других уровней субъектности.

Детальный анализ полученных результатов позволяет сделать следующий теоретический вывод: даже при высокой степени овладения какой-либо деятельностью, если эта деятельность теряет значимость для личности, то она перестает быть субъектом этой деятельности. Такое утверждение является правомерным исходя из утраты значимости учебно-профессиональной деятельности на завершающем этапе обучения в вузе. Отсюда следует дальнейший вывод: если личность является «субъектом жизни», то это, прежде всего, проявляется в осознании себя как субъекта деятельности (ведущей деятельности для данного этапа). Если личность не является «субъектом

жизни», то осознание себя субъектом деятельности (теоретически являющейся ведущей на этом этапе) ситуативно.

Экстраполируя известное утверждение Б.Г.Ананьева – субъект – это всегда личность, но личность – это не всегда субъект – на анализ результатов исследования, можно утверждать, что «субъект жизни» - это всегда и прежде всего субъект деятельности (ведущей деятельности), но субъект ведущей деятельности не всегда является «субъектом жизни». Такое положение дел, вероятнее всего, связано с трансформацией самой ведущей деятельности из учебно-профессиональной (А.А. Вербицкий) в профессиональную на завершающем этапе обучения в вузе. Более явно это подтверждается наличием высоких статистически значимых отрицательных корреляций между высоким и низким уровнями субъектности в учебно-профессиональной деятельности на первом и третьем курсах и отсутствие значимой корреляции между этими показателями на пятом курсе.

Анализ динамики проявления субъектности в учебно-профессиональной деятельности на первом, третьем и пятом курсах указывает на то, что чем меньше личность осознает себя «субъектом жизни», тем в меньшей степени она является субъектом ведущей на данном этапе деятельности. Наиболее явно эта тенденция проявляется на первом курсе, с последующим снижением значимости результатов на третьем и пятом курсах. Такие результаты возможны исходя из того, что первый курс является наиболее значимым в становлении ведущего вида деятельности, в данном случае - учебно-профессиональной деятельности. Считаю важным отметить также то, что в этот период отвергаются не только утверждения, связанные с низким уровнем проявления субъектности в учебно-профессиональной деятельности, но и утверждения, отражающие средний уровень развития. Прослеживается динамика в снижении уровня корреляции между высоким и средним уровнями субъектности учебно-профессиональной деятельности от первого к пятому курсу: I курс – высокая, статистически значимая отрицательная корреляция между указанными показателями; III курс – статистически значимая отрицательная, но не высокая корреляция; V курс – отсутствие корреляций.

Таким образом, на основании прослеживаемых тенденций динамики различных проявлений субъектности на I, III, V курсах подтверждается прогностическая валидность комплексной методики диагностики субъектности студентов – модифицированный вариант методики Р.В. Овчаровой (МЭДОС), 1996. Валидизация модифицированной нами методики и качественная оценка различных проявлений субъектности осуществлялась на основе ее корреляционного анализа со шкалами методики исследования самооотношения С.Р. Панталева (1993), и вариантом методики Т. Лири (в модификации Л.Н. Собчик, 1990), (таблица 1). Эмпирическая валидность методики комплексной диагностики субъектности студентов подтверждается наличием значимых корреляций $p < 0,01$ и $p < 0,05$ с опросником МИС (С.Р. Панталева), 1993.

Таблица 1

Корреляция шкал методики комплексного исследования субъектности студентов с опросником МИС и методикой ДМО (значимые корреляции $p < 0,01^*$ и $p < 0,05^{**}$)

Шкалы методики комплексного исследования студентов	субъектности	Корреляции с МИС (F1-8 шкалы), корреляции с ДМО (L1-8 октанты)		
		I курс	III курс	V курс
Высокий уровень самосознания	субъектности	F4(0,42)** L1(0,57)*	F1(0,51)* F6(0,41)** F8(-0,61)*	F6(0,44)**
Средний уровень самосознания	субъектности	F6(0,53)**	L7(0,47)*	F1(-0,55)*
Низкий уровень самосознания	субъектности	L1(-0,40)**	F1(-0,40)** F3(0,40)**	
Высокий уровень общения	субъектности	L1(0,50)*	F7(0,43)** L1(0,39)**	F2(0,62)* F5(0,44)** L1(0,39)**
Средний уровень общения	субъектности		L1(0,44)** L7(0,39)**	L2(0,36)**
Низкий уровень общения	субъектности	L1(-0,40)** L5(0,54)*	L2(-0,48)* L6(0,37)**	
Высокий уровень учебно-профессиональной деятельности	субъектности	F2(0,44)** L2(0,35)**		L1(0,35)**
Средний уровень учебно-профессиональной деятельности	субъектности		L7(0,39)**	
Низкий уровень учебно-профессиональной деятельности	субъектности	F2(-0,45)** F6(-0,38)**	F4(-0,48)**	F1(-0,45)** L7(0,36)**
Высокий уровень субъектности	общей	F2(0,39)** F4(0,37)** L1(0,60)* L2(0,46)*	F1(0,41)** F8(-0,41)**	F2(0,54)* F6(0,49)** L1(0,39)**
Средний уровень субъектности	общей		L6(0,38)** L7(0,65)*	
Низкий уровень субъектности	общей	F2(-0,50)* L1(-0,47)* L2(-0,37)**	F1(-0,42)**	F5(-0,43)**

Результаты корреляционного анализа указывают, что чем выше внутренняя открытость, глубокое осознание себя, тем в большей степени

студенту присущ высокий уровень субъекта самосознания, который и определяет процесс становления субъекта.

Полученные корреляции с F1 не только подтверждают эмпирическую валидность модифицированной нами методики, но и указывают, что высокий уровень субъекта самосознания и субъектности в целом - это всегда и прежде всего высокий уровень навыков рефлексии, осознания и открытости для себя собственного «Я», внутренней честности. Данное положение подтверждается динамикой в становлении навыков рефлексии и других характеристик, отражающих содержание данной шкалы с I по V курс: I – курс отсутствие значимой корреляции. Однако достаточный уровень навыков рефлексии, осознания и открытости для себя собственного «Я» как психическое образование существует и у первокурсников, исходя из особенностей развития психики в предыдущих возрастных периодах, но отсутствие значимых корреляций между F1 и шкалами нашей методики, вероятнее всего, указывает на пассивность данного психологического образования.

III – курс значимые корреляции $p < 0,01$; $p < 0,05$. Данные корреляции указывают на «созревание» навыков рефлексии, т.к. она охватывает не все проявления субъекта, а направлена только на осознание себя, что и определяет в этот период развитие субъекта в целом.

На V курсе отвергаются не только утверждения, связанные с низким уровнем субъекта самосознания, но и утверждения, отражающие средний уровень развития этих характеристик. Только в этот период рефлексия постоянна и направлена не только на собственное осознание, но и в том числе на собственную учебно-профессиональную деятельность, определяя ее осознанность и все более возможную успешность. Исходя из этого утверждения, только к V курсу появляется потенция быть субъектом учебно-профессиональной деятельности, но, к сожалению, и это является парадоксом, данная деятельность принимает для студентов ситуативную значимость в связи с трансформацией учебно-профессиональной деятельности в профессиональную. Данные корреляции подтверждают одну из основных характеристик субъекта, данную С.Л. Рубинштейном: «предметное сознание о «Я» как реальном субъекте развивается, прежде всего, как сознание о субъекте действия, субъекте жизни».

Использование этого психологического образования - рефлексии - в качестве психологического механизма становления учебно-профессиональной деятельности и открывает возможности формирования психолога – специалиста, трансформации учебной деятельности в учебно-профессиональную на всех этапах обучения в вузе.

На I курсе становление субъекта учебно-профессиональной деятельности соотносится с проявлением самоуверенности F2 (отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку). Данное утверждение является полностью правомерным, исходя из активного становления ведущего вида деятельности на начальном этапе обучения,

освоение ее целостной структуры и отдельных компонентов, указывает на потенциал формирования субъекта данной деятельности, который в силу влияния внешних отрицательных факторов (отсутствие в процессе обучения связи между теорией и практикой, межпредметных связей, возможности активной апробации профессиональных умений) может быть утерян. Такие качественные характеристики субъекта, как уверенность, самостоятельность, волевая регуляция, определяют уровень активности субъекта и проявляются в деятельности, в уровне включенности в эту деятельность, в уровне ее регуляции, т.е. в ее мотивации. Таким образом, определяется взаимосвязь субъектности и мотивации: чем выше уровень субъектности, тем выше уровень мотивации.

Вероятно, начало V курса - это точка окончания сензитивного периода возможности формирования и возможности влияния на ход развития извне на учебно-профессиональную деятельность различными средствами активизации данной деятельности. Повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности в этот период возможно при реальном, но периодическом включении студента уже в профессиональную деятельность.

Конструктивная и содержательная валидность методики комплексной диагностики субъектности студентов подтверждается, в том числе, и на основании результатов корреляционного анализа с методикой Т. Лири (модификация Л.Н. Собчик), 1990.

Наибольшее количество значимых корреляций $p < 0,01$ и $p < 0,05$, шкал методики ДМО со шкалами методики комплексной диагностики субъектности студентов было получено с I октантом. Вероятно, это объясняется, с одной стороны, большим количеством студентов с акцентуацией свойств, выявляемых утверждениями данного октанта, особенно на I курсе-29%. С другой стороны, данный октант объединяет наибольшее количество свойств индивида, которые определяют его принадлежность к высокому и среднему уровням развития субъекта в целом и различных его проявлений.

Все полученные корреляции методики комплексного исследования субъектности студентов с октантами методики ДМО позволяют содержательно дифференцировать некоторые уровни различных проявлений субъектности студентов.

Корреляционный анализ шкал методики комплексной диагностики субъектности студентов с различными мотивами учебно-профессиональной мотивации указывает на особенности соотношения мотивации и субъектности на различных этапах обучения в вузе (таблица 2).

Анализ корреляций между познавательными мотивами и различными проявлениями субъектности студентов – психологов указывает на динамику значимости этого мотива в становлении субъектности I, III, V курсов.

На I курсе становление познавательных мотивов соотносится с развитием таких проявлений субъектности, как субъект общения, субъект учебно-профессиональной деятельности. Становление субъекта общения в этот

период обусловлено социальным характером учебного процесса. Развивается, прежде всего, совокупный субъект – студенческая группа (коллектив), формально уже объединенный.

Таблица 2

Корреляция шкал методики комплексного исследования субъектности студентов с опросниками исследования мотивации учебной деятельности студентов, мотивации достижения, мотивации аффилиации (значимые корреляции $p < 0,01^*$ и $p < 0,05^{**}$)

Шкалы методики комплексного исследования субъектности студентов	Корреляции со шкалами – познавательные мотивы (P), профессиональные мотивы (PR), мотивы получения диплома (V), мотивация достижения (D), мотивы стремления к принятию (SP), мотивы страха отвержения (SO)		
	Iкурс	IIIкурс	Vкурс
Высокий уровень субъектности самосознания			
Средний уровень субъектности самосознания	PR(0,37)**	V(-0,36)**	
Низкий уровень субъектности самосознания		SP(-0,41)**	
Высокий уровень субъектности общения	P(0,36)** D(0,36)**		D(0,56)* SO(-0,50)*
Средний уровень субъектности общения			
Низкий уровень субъектности общения	D(-0,41)** SO(0,44)**	SP(-0,41)**	
Высокий уровень субъектности учебно-профессиональной деятельности	P(0,41)** D(0,49)*	P(0,50)*	P(0,46)** D(0,41)**
Средний уровень субъектности учебно-профессиональной деятельности	D(-0,40)** SO(0,38)**		D(-0,37)**
Низкий уровень субъектности учебно-профессиональной деятельности	PR(-0,43)**	P(-0,46)* D(-0,43)**	
Высокий уровень общей субъектности	P(0,36)** PR(0,38)** D(0,53)* SO(-0,35)**	D(0,41)**	D(0,57)*
Средний уровень общей субъектности	SO(0,35)**		
Низкий уровень общей субъектности		D(-0,52)*	

Динамика академической группы определяется в процессе включения ее в разнообразные формы учебно-профессиональной деятельности, связанные наличием всех структурных элементов деятельности (но уже совместной для членов группы): совместное планирование учебно-профессиональной работы группы, оказание взаимопомощи в работе, совместное подведение итогов и анализ результатов. Критерием успешности становления субъекта общения в учебно-профессиональной деятельности может быть степень включенности субъекта в общую учебно-профессиональную деятельность группы. Данная тенденция является гармоничной, так как обусловлена внутренней потребностью студента первокурсника - быть принятым в новую для него общность. Отсутствие систематического и целенаправленного влияния на формирование студенческого коллектива как целостного субъекта предполагает неопределенность ситуации, опосредованную наличием мотивов страха отвержения. Такая ситуация возникает и при становлении среднего уровня субъектности студента и обусловлена различными факторами - низкий существующий уровень развития субъекта общения, недостаточное овладение компонентами структуры учебно - профессиональной деятельности: неадекватность мотивов по отношению к данной деятельности (внешних по отношению к данной деятельности) и т.п.

Формирование студенческого коллектива как целостного субъекта предполагает неопределенность ситуации, опосредованную наличием мотивов страха отвержения как в общении, так и в учебно-профессиональной деятельности. Такие корреляции обусловлены различными факторами: низкий исходный уровень субъекта общения, застенчивость, наличие устойчивых внеучебных интересов и потребностей (для субъекта общения); несформированность умения учиться, недостаточный уровень развития компонентов структуры учебно-профессиональной деятельности, выражающийся в неадекватности мотивов по отношению к данной деятельности, отсутствие целеустремленности в достижении результата деятельности (для субъекта учебно-профессиональной деятельности).

Таким образом, чем выше уровень развития мотивов страха отвержения, тем индивиду в большей степени присущ средний уровень общей субъектности и обратное утверждение - чем выше уровень мотивов страха отвержения, тем индивиду в меньшей степени присущ высокий уровень субъектности.

Развитие субъекта учебно-профессиональной деятельности на I, III, V курсах связывается с развитием познавательных мотивов и мотивов достижения.

Становление субъекта деятельности связано с развитием всех компонентов деятельности, в которую он включен, причем такое развитие компонентов деятельности должно носить истинный характер (если рассматривать мотивацию, то это должны быть мотивы, внутренние по отношению к данной деятельности). Данное положение подтверждается в нашем исследовании наличием положительных значимых корреляций между

познавательными мотивами и высоким уровнем развития субъекта учебно-профессиональной деятельности на I, III, V курсах; кроме того отсутствие значимых корреляций с мотивами внешними по отношению к данной деятельности и наличие значимой отрицательной корреляции $p < 0,01$ между познавательными мотивами и высоким уровнем субъекта учебно-профессиональной деятельности указывают на значимость данного утверждения.

Положительная корреляция между познавательными мотивами и высоким уровнем субъекта учебно-профессиональной деятельности имеет и обратное значение, – чем выше уровень развития субъекта учебно-профессиональной деятельности, тем индивиду в большей степени присущи познавательные мотивы. Следовательно, развивая субъектное отношение к деятельности, формируем мотивы внутренние по отношению к данной деятельности.

Для высокого уровня субъектности учебно-профессиональной деятельности, высокого уровня субъекта общения, как и для общего высокого уровня субъектности, типичны мотивы достижения - значимые корреляции I, III, V курсах ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Таким образом, высокий уровень субъектности всегда и прежде всего проявляется в реально действующей мотивации достижения, с другой стороны, развитие мотивации достижения в период обучения в вузе обусловлено такими сферами деятельности субъекта, как общение и учебно-профессиональная деятельность.

Низкий уровень субъекта общения определяется наличием в мотивационной сфере мотивов страха отвержения, кроме того, чем выше уровень мотивов стремления к принятию на III курсе, тем в меньшей степени индивиду присущ низкий уровень субъекта общения.

Высокий уровень субъектности соотносится на I курсе с мотивами овладения профессией, наряду с познавательными мотивами и мотивами достижения.

Такие результаты имеют теоретическое обоснование. Как известно, «личность как субъекта жизни характеризует стремление, направленность на развивающие, более оптимальные сферы жизни, потребность в собственном развитии». Такой развивающей сферой жизни в этот период, естественно, является обучение в вузе, а потребность в развитии соотносится, прежде всего, с профессиональным самоопределением и потребностью в овладении профессией. Таким образом, овладение профессией связывается с естественным стремлением к развитию, определяя путь самореализации студента как субъекта.

Полученные корреляции: значимая положительная корреляция между профессиональными мотивами и средним уровнем субъекта самосознания на I курсе и значимая отрицательная корреляция между прагматическими мотивами и средним уровнем субъекта самосознания на III курсе - указывают, что период освоения социальных норм (I курс) и их использования как своих собственных

(III курс) позволяет формировать профессиональные мотивы, так как в социальных нормах, в массовом сознании, период обучения в ВУЗе соотносят с периодом овладения профессией.

Обратной для них является значимая отрицательная корреляция между профессиональными мотивами и низким уровнем субъекта учебно-профессиональной деятельности на I курсе. Данная корреляция указывает, что низкий уровень субъекта учебно-профессиональной деятельности не связан в период обучения в ВУЗе с овладением профессией. Вероятно, его становление определяют мотивы внешние по отношению к процессу учебной деятельности, либо мотивационный полюс не выражен, и происходит его становление.

На основе метода кватрилизации всех шкал методики комплексной диагностики субъектности студентов были выделены уровни проявления различных аспектов субъектности. Таким образом подтверждается диагностическая (конкурентная) валидность, отражающая возможности методики дифференцировать испытуемых по изучаемому признаку как интегрального (общего) уровня развития субъекта, так и различных его проявлений – субъекта самосознания, субъекта общения, субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Примененный к результатам исследования кластерный анализ позволил выделить группы студентов, различающиеся по уровню проявления различных аспектов субъектности (субъекта самосознания, субъекта общения, субъекта учебно-профессиональной деятельности), и общего уровня развития субъектности как интегральной характеристики личности студентов – психологов.

По результатам кластерного анализа, развитие общего уровня субъектности связывается с развитием субъекта самосознания - наиболее близкая связь. Отсюда следует, что, организация процесса развития субъекта самосознания определяет ход и особенности становления общей субъектности как интегральной характеристики человека.

В результате кластерного анализа полученных результатов было выделено три кластера.

В первый кластер вошло 23 объекта, имеющих уровень развития субъектности ниже среднего; во второй кластер вошло 27 объектов, имеющих уровень развития субъектности выше среднего; в третий кластер вошло 23 объекта, имеющих средний уровень развития субъектности.

Нами были составлены психологические профили, отражающие различные мотивационные характеристики с учетом проявления субъектности студентов – психологов.

Мотивационные характеристики студентов с уровнем развития субъективности – ниже среднего

В первый кластер вошли студенты – психологи, имеющие ниже среднего уровень развития субъекта самосознания, средний уровень субъекта общения,

ниже среднего уровень развития субъекта учебно-профессиональной деятельности и средний уровень развития общей субъектности.

57% составляют студенты, имеющие не выраженный мотивационный полюс мотивации достижения; 9% составляют студенты с развитыми и устойчивыми мотивами избегания неудачи; 34% составили студенты с незначительным преобладанием мотивации надежды на успех.

Студенты этой группы имеют средний уровень развития познавательных мотивов, ниже среднего уровень развития профессиональных мотивов и выше среднего уровень развития мотивов внешних (получение диплома).

Студенты, вошедшие в данный кластер, имеют выраженный мотив «страх отвержения»; 74% составляют студенты, у которых преобладают мотивы страха отвержения в общении, 26% составляют студенты, у которых преобладают мотивы стремления к принятию в общении.

Мотивационные характеристики студентов с уровнем развития субъектности – выше среднего.

Во второй кластер вошли студенты – психологи, имеющие средний уровень развития субъекта самосознания, выше среднего уровень развития субъекта общения, выше среднего уровень развития субъекта учебно-профессиональной деятельности, выше среднего уровень развития общей субъектности.

93% составляют студенты, имеющие мотивацию надежды на успех; 7% составляют студенты, у которых мотивационный полюс достижений не выражен.

Уровень развития познавательных мотивов у студентов - психологов, вошедших в данный кластер, – выше среднего; уровень развития профессиональных мотивов – средний. Как и во всех кластерах, уровень развития внешних по отношению к учебно-профессиональной деятельности мотивов – выше среднего.

Мотивы страха отвержения в общении также присущи студентам, вошедшим в данный кластер: 52% выборки составили студенты, у которых мотив страха отвержения является ведущим в общении; 22% этой группы составляют студенты, не имеющие выраженного полюса аффилиации; 26% группы составили студенты, у которых мотивы стремления к принятию являются ведущими во взаимодействии.

Мотивационные характеристики студентов со средним уровнем развития субъектности

В третий кластер вошли студенты, имеющие средний уровень развития субъекта самосознания, средний уровень развития субъекта общения, выше среднего уровень развития субъекта учебно-профессиональной деятельности и средний уровень развития общей субъектности.

52% составляют студенты, у которых в большей степени выражена мотивация надежды на успех; в 48% входят студенты с невыраженным мотивационным полюсом мотивов достижения.

У студентов, вошедших в данный кластер, весомость мотивов познавательных и мотивов внешних по отношению к учебно-профессиональной деятельности имеет примерно равное значение. Уровень развития профессиональных мотивов в целом выше среднего.

У студентов, вошедших в данную группу, как в предыдущих кластерах, средние значения мотивов страха отвержения выше, чем мотивы стремления к принятию.

61% составляют студенты, у которых в качестве ведущих в общении выступают мотивы страха отвержения, и 39% составляют студенты, у которых в качестве ведущих в общении выступают мотивы стремления к принятию.

На основе полученных результатов исследования и субъектно-деятельностном подходе, определяющего в качестве основного условия развития субъектности человека – активное освоение деятельности, была разработана психолого-педагогическая технология развития субъектности студентов с учетом уровня развития мотивационных составляющих их учебно-профессиональной деятельности. Данная технология имеет уровневое строение исходя из возможности дифференциации развития субъектности студентов в период обучения в вузе, которая обуславливает развитие адекватной данной деятельности мотивации. Технология предполагает этапность развития субъектности исходя из логики развертывания процесса становления истинно осознанного и ответственного отношения к деятельности. Этапность определяется также последовательным решением учебных задач, отражающих логику развертывания содержания будущей профессиональной деятельности, т.е. посредством постепенного освоения деятельности в ее содержательном аспекте. Освоение содержания возможно путем обогащения, развития представлений о будущей профессиональной деятельности, в процессе активной деятельности студентов. Формирование субъектности студентов строится на основе изменения процесса обучения – специфики построения содержания учебного материала и реализации методов обучения, руководства и направления процесса обучения. Строение содержания учебно-профессиональной деятельности включает три этапа: активизация имеющихся представлений о профессиональной деятельности психолога, обогащение представлений, преобразование представлений.

Целью психолого-педагогической технологии развития субъектности студентов является развитие учебно-профессиональной мотивации студентов – психологов, основанное на структурировании и систематизации освоения профессиональных представлений – содержательной стороны будущей профессиональной деятельности.

Выделенные три этапа развития субъектности студентов – психологов определяют последовательное решение ряда промежуточных задач, обеспечивающих реализацию конечной цели технологии. Решение задач осуществляется на основе специальных для каждого этапа приемов.

Реализация данной технологии осуществляется как горизонтально (от курса к курсу), так и вертикально (в процессе изучения всех дисциплин, во время практики, самостоятельной деятельности студентов). Выбор приемов реализации задач каждого этапа определяется исходя из особенностей мотивации учебно-профессиональной, а также тенденций развития субъектности (результаты исследования).

I этап – активизация имеющихся представлений о профессиональной деятельности психолога. Предполагает организацию пассивной рефлексии представлений о будущей профессиональной деятельности психолога (внешне организованную и направляемую). Приемы: мозговая атака, анкетирование, вопросы открытого типа, проблемные вопросы, дискуссия.

II этап - обогащение представлений о профессиональной деятельности психолога. Обеспечивается соотносением имеющихся представлений о профессиональной деятельности психолога с реально существующими. Приемы: составление схем, таблиц, диалогическое общение, наблюдение по плану и другие приемы, позволяющие структурировать студентам учебный материал.

III этап - преобразование представлений профессиональной деятельности психолога. Осуществляется как активная рефлексия (внешне спровоцированная, самостоятельная). Приемы: творческие задания, квазипрофессиональные игры, упражнения, задачи, ролевые игры, тренинг, написание сочинений, в тематику которых входят различные вопросы профессиональной деятельности.

Результат – выработка отношения, реализуемого в положительной мотивации учебно-профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявленные уровни, направления развития субъектности студентов-психологов и ее проявлений в различные периоды обучения в вузе (I, III, V курсы): субъекта самосознания, субъекта общения, субъекта учебно-профессиональной деятельности - позволяют выделить в качестве механизмов развития рефлексии и соотношение. Развитие рефлексии имеет три уровня: пассивность рефлексивных навыков, псевдоосознание, истинное осознание.

2. Результаты кластерного анализа указывают на взаимосвязь субъектности и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, наиболее значимой является связь субъектности и мотивации достижения студентов-психологов. По результатам кластерного анализа развитие общего уровня субъектности связывается с развитием субъекта самосознания - наиболее близкая связь.

3. На основе полученных результатов и основных положениях субъектно-деятельностного подхода, теории контекстного обучения была разработана технология развития субъектности студентов-психологов, основанная на системном развитии профессиональных представлений через активизацию рефлексии и соотношение.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Формирование мотивации учения у школьников. / Практическая психология образования: Опыт и проблемы: Сб. научных трудов. – Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 1999. – с. 69 – 70.
2. К проблеме становления мотивации в процессе профессионального обучения. / Сб. научных трудов аспирантов и соискателей Курганского гос. ун – та (гуманитарные и экономические науки), - Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 2000. – с. 145 – 147.
3. Мотивация – мера развития субъектных свойств студентов./ Сб. научных трудов аспирантов и соискателей Курганского гос. ун – та (гуманитарные, экономические и естественные науки), - Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 2001. – с. 84 –86.
4. К вопросу об исследовании субъектности студентов – психологов. / Личность в современном мире (социально – психологические проблемы): Материалы международной конференции 24 – 25 апреля 2001. - Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 2001. – с. 199 – 202.
5. Влияние субъектных свойств студентов на процесс обучения / Перспективы развития практической психологии: Материалы межрегиональной научно – практической конференции – ноябрь 2001: - Шадринск: Шадринский гос. ин –т, 2001. - с.86 – 90.
6. Механизмы влияния квазипрофессиональной деятельности на становление субъектности студентов – психологов. / Сб. научных трудов аспирантов и соискателей Курганского гос. ун – та (гуманитарные и естественные науки), - Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 2002. – с. 72 – 74.
7. Структурно – динамическая модель системы квазипрофессиональной деятельности студентов – психологов. / Ежегодник Российского психологического общества. Психология и ее приложения. Том 9, вып. 3. Москва, 2002. - с.47 – 48.
8. Комплексная методика диагностики субъектности студентов. / Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: Сб. научных трудов. – Курган: Изд – во Курганского гос. ун – та, 2002. - с. 273 – 280, (в соавторстве).
9. Исследование взаимосвязи развития субъектных свойств личности и учебно-профессиональной мотивации студенто-психологов. / Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы II регион. научн. - практич. конф., Екатеринбург, 2002. Ч I. – с.124 – 137, (в соавторстве).