

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, GENERAL PSYCHOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-1-9-17>



FVGGZN

Академическая мотивация: связь с субъектностью, верой в свободу, жизненной позицией и осознанным присутствием

Евгений А. Проненко

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ heimag@yandex.ru

Аннотация

Введение. Субъектность в академической среде связана со способностью студентов к активному преобразованию себя и окружающей действительности, свободному и осознанному выбору; субъектность способствует самореализации студентов, повышению их вовлеченности в образовательный процесс и качества получаемых знаний, и задача повышения субъектности как преподавателей, так и студентов, остается актуальной. При этом исследований, проясняющих связи субъектности с академической мотивацией, недостаточно как в российской, так и в мировой науке.

Цель. Определение связи субъектности, жизненной позиции личности, веры в свободу и осознанного присутствия и типов академической мотивации.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 65 студентов (средний возраст – 18,7 лет), обучающихся на 1–3 курсах гуманитарных специальностей. Методики исследования: опросник субъектности, шкала академической мотивации; опросник «Жизненная позиция личности»; методика оценки осознанного присутствия; опросник «Вера в свободу/детерминизм» в адаптации. Для обработки применен корреляционный анализ.

Результаты исследования. Внутренняя мотивация связана с субъектностью: так, мотивация достижения наиболее связана с активностью личности и гармонией с жизнью, мотивация саморазвития – с осознанностью жизни и активностью жизненной позиции, а познавательная мотивация – и с осознанностью, и с активностью, и с гармонией с жизнью. Внешние же типы мотивации отрицательно связаны с субъектностью: интроецированная показала отрицательную связь со свободой выбора, способностью к рефлексии и верой в свободу, экстернатальная – со способностью к рефлексии и осознанным присутствием. Оба типа внешней мотивации отрицательно связаны с гармонией с жизнью.

Обсуждение результатов. В данном разделе каждый полученный вывод проанализирован с опорой на исследования субъектности и академической мотивации. Установлено, что результаты исследования согласуются с основными определениями феномена субъектности и представляют собой опору для улучшения образовательного процесса.

Ключевые слова: субъектность, академическая мотивация, внутренняя мотивация, жизненная позиция личности, гармония с жизнью, вера в свободу, осознанное присутствие, осознанность

Для цитирования. Проненко, Е. А. (2025). Академическая мотивация: связь с субъектностью, верой в свободу, жизненной позицией и осознанным присутствием. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 8(1), 9–17. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-1-9-17>

Academic Motivation: Connection with Subjectivity, Belief in Freedom, Life Position and Conscious Presence

Eugeny A. Pronenko 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ heimag@yandex.ru

Abstract

Introduction. Subjectivity in the academic environment is associated with the ability of students to actively transform themselves and the surrounding reality, free and conscious choice; subjectivity contributes to the self-realisation of students, increasing their involvement in the educational process and the quality of knowledge obtained, and the task of increasing the subjectivity of both teachers and students remains relevant. At the same time, there is insufficient research clarifying the connections between subjectivity and academic motivation in both Russian and world science.

Objective. To determine the relationship of subjectivity, personal life stance, belief in freedom and conscious presence and types of academic motivation.

Materials and Methods. Sixty-five students (average age – 18.7 years) studying in 1–3 courses of humanities specialities took part in the study. Research methods: subjectivity questionnaire, academic motivation scale; questionnaire “Life position of personality”; methodology for assessing conscious presence; questionnaire “Belief in freedom/determinism” in adaptation. Correlation analysis was applied for processing.

Results. Intrinsic motivation is related to subjectivity: thus, achievement motivation is most related to personal activity and harmony with life, self-development motivation – to life awareness and activity of life position, and cognitive motivation – to both awareness and activity, and to harmony with life. External types of motivation, on the other hand, are negatively related to subjectivity: introjected motivation showed a negative relationship with freedom of choice, capacity for reflexion, and belief in freedom, and externalised motivation – with capacity for reflexion and conscious presence. Both types of external motivation were negatively related to harmony with life.

Discussion. In this section each of the findings is analysed with reference to the research on subjectivity and academic motivation. It is found that the results of the study are consistent with the main definitions of the phenomenon of subjectivity and represent a support for improving the educational process.

Keywords: subjectivity, academic motivation, intrinsic motivation, personal life stance, harmony with life, belief in freedom, conscious presence, mindfulness

For Citation. Pronenko, E. A. (2025). Academic motivation: connection with subjectivity, belief in freedom, life position and conscious presence. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 8(1), 9–17. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2025-8-1-9-17>

Введение

Какую позицию занимают студенты, когда попадают в академическую среду? Будут ли они активными участниками образовательного процесса, способными к осмыслению и преобразованию окружающей действительности, или примут позицию «того, кого обучают»? Первая позиция – позиция, основанная на ощущении субъектности. Вторая же позиция склоняется к ощущению студентом себя как «объекта» педагогического воздействия.

Личностно-ориентированная педагогика опирается на необходимость становления и воспитания субъектности у обучающихся и преподавателей (Захарова и Вилкова, 2020; Klemenčič, 2017), и взаимодействие преподаватель-студент ценно тогда, и когда каждый является субъектом, и когда каждый считает субъектом и себя, и другого (Вачков, 2014; Molla & Nolan, 2020).

Субъектность – личностная характеристика, связанная со способностью к активно преобразующей, свободно выбираемой деятельности и изменению мира и самого себя (Винокурова, 2013; Гусакова, 2015; Цой и Кулагина, 2022), основываясь на позиции «автора» своей жизни. Следовательно, субъект – существо «целесолагающее, свободное, развивающееся и целостное» (Петровский, 2021, с. 175). Свобода при этом будет проявляться в возможности выбирать, осознанно действовать, поддерживать личную автономию и нести ответственность за свои действия (Реан, 2021; Кузьмина, 2007). Субъектность проявляется только в деятельности личности (Фоминых, 2024; Рубинштейн, 2013), но деятельность невозможна без активности; субъектность человека проявляется в его активности (Выготский, 1999). Активность жизненной позиции, способность практически преобразовывать свою жизнь – показатель осознанного отношения к миру (Гусакова, 2015). Осознанность же, неразрывно связанная с субъектностью (Захарова и Вилкова, 2020), является фактором, способствующим благополучию (Brown & Ryan, 2003; Leggett, 2022). Таким образом, в концепции субъектности переплетены активность, осознанность и свобода.

Субъектность способствует проявленности студента и его самореализации (Вачков, 2014), в том числе в академической среде. В вузе субъектность студента проявляется в «способности адаптировать активности, зало-

женные в учебной программе, под свои цели» (Захарова и Вилкова, 2020, с. 2), то есть приводить в соответствие условия обучения и свои внутренние побуждения (точнее – внутреннюю мотивацию) – проявлять активность, нацеленную на улучшение качества жизни и повышение вовлеченности в образовательный процесс. Внутренняя мотивация также требует активной деятельности: только через активность субъекта побуждения, связанные с мотивацией достижения, самопознания или саморазвития могут быть реализованы (Гордеева, 2022). Субъектность также выступает предиктором высоких академических достижений (Code, 2020). Осознанность студентов как способность присутствовать в «здесь и сейчас» в академической среде положительно связана с успеваемостью (Sumell et al., 2021) и удовлетворенностью жизнью (Medlicott et al., 2021).

Таким образом, субъектность способствует повышению осознанности, проявленности, активности личности; субъектность отражает активную жизненную позицию и веру человека в свободу воли и свободный выбор, что особенно необходимо в академической среде (Захарова и Вилкова, 2020).

Цель и гипотезы. Мы предполагаем, что в образовательном процессе субъектность связана со внутренней мотивацией и способствует осознанному присутствию студентов на занятиях. **Цель данного исследования** – определить связь типов академической мотивации с субъектностью, а также проанализировать связь типов академической мотивации с жизненной позицией личности, верой в свободу и осознанным присутствием.

Материалы и методы

Выборка. Выборку исследования составили 65 студентов, обучающихся на 1–3 курсах гуманитарных специальностей в Южном федеральном университете ($n = 41$) и Донском государственном техническом университете ($n = 24$), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация. Средний возраст – 18,692 лет, стандартное отклонение – 1,045 год, минимальный возраст 17 лет, максимальный – 23 года. В выборке 57 девушек, 8 юношей.

Методики. Были применены следующие психодиагностические методики:

- **Опросник субъектности Е. Н. Волковой и И. А. Серегиной (1999; 2023) (Волкова и др., 2023);** шкалы, использованные при анализе результатов: «Общая субъектность», «Активность», «Способность к рефлексии», «Свобода выбора», «Осознание уникальности», «Понимание и принятие», и «Саморазвитие»;
- **Шкала академической мотивации (ШАМ; Гордеева, Сычев, Осин, 2014).** В описании результатов используются шкалы: «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения», «Интроецированная мотивация», «Экстернальная мотивация» и «Амотивация».
- **Опросник «Жизненная позиция личности» (ЖПЛ; Леонтьев, Шильманская, 2019);** проанализированы шкалы «Гармония с жизнью», «Осознанность жизни» и «Активность жизненной позиции».
- **Методика оценки осознанного присутствия, авторы (Brown & Ryan, 2003) в адаптации (Митина и др., 2021);** одноименная шкала «Шкала осознанного присутствия».
- **Вера в свободу/детерминизм, D. Paulhus, J. Carey (2011) в адаптации (Моспан, Леонтьев, 2021);** используются шкалы «Свобода» и «Непредсказуемость».

Обработка результатов. Обработка результатов проводилась в свободно распространяемом ПО Jasp 0.19.3 (JASP Team, 2025). Основным методом анализа выступил корреляционный анализ, применен непараметрический тест ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Субъектность и академическая мотивация. Итак, результаты поиска связей между академической мотивацией и различными аспектами субъектности вынесены в таблице 1. Здесь и далее в таблицах вынесены только значимые корреляции ($p < 0,05$).

Познавательная мотивация, основанная на интересе к изучаемому предмету и приносящему удовольствие желанию его изучать, оказалась положительно связана с общей субъектностью ($\rho = 0,398, p < 0,01$): активностью, способностью к саморегуляции, самодетерминации, автономии, и переживанием уникальности собственного существования ($\rho = 0,29, p < 0,05$).

Мотивация достижения также отражает удовольствие от процесса учения, но при доминировании мотивации достижения на первый план у субъекта выходит процесс преодоления: решения трудных задач, освоения новых областей, достижения высоких результатов в учебе. Мотивация достижения оказалась положительно связана с субъектностью ($\rho = 0,444, p < 0,01$) и практически всеми ее аспектами: активностью ($\rho = 0,385, p < 0,01$), способностью к рефлексии ($\rho = 0,306, p < 0,05$), свободой выбора ($\rho = 0,255, p < 0,05$), осознанием уникальности ($\rho = 0,334, p < 0,01$) и саморазвитием ($\rho = 0,285, p < 0,05$). Наибольшая связь проявляется с активностью: чем больше студент стремится выходить «за пределы» задаваемых рамок и значений, чем более он осознает свою способность влиять на события и преобразовывать действительность, тем более для него в учебной деятельности будет характерно стремление достигать высоких результатов.

Мотивация саморазвития также показала значимую положительную связь с субъектностью ($\rho = 0,431, p < 0,01$), активностью ($\rho = 0,370, p < 0,05$), свободой выбора ($\rho = 0,279, p < 0,05$) и осознанием уникальности

($\rho = 0,397, p < 0,05$): чем более студент осознает себя активным, деятельным и действующим по свободной воле, тем более для него будет характерно желание в академической среде развивать собственные способности и реализовывать личностный потенциал.

Таблица 1

Корреляции между шкалами опросника «Шкала академической мотивации» и шкалами опросника субъектности

Шкалы ШАМ	Шкалы опросника субъектности	Spearman's rho	p
Познавательная мотивация			
Познавательная мотивация	– Общая субъектность	0,398	0,001
Познавательная мотивация	– Осознание уникальности	0,290	0,019
Мотивация достижения			
Мотивация достижения	– Общая субъектность	0,444	< 001
Мотивация достижения	– Активность	0,685	< 001
Мотивация достижения	– Способность к рефлексии	0,306	0,013
Мотивация достижения	– Свобода выбора	0,255	0,040
Мотивация достижения	– Осознание уникальности	0,334	0,006
Мотивация достижения	– Саморазвитие	0,285	0,021
Мотивация саморазвития			
Мотивация саморазвития	– Общая субъектность	0,431	< 001
Мотивация саморазвития	– Активность	0,370	0,002
Мотивация саморазвития	– Свобода выбора	0,279	0,025
Мотивация саморазвития	– Осознание уникальности	0,397	0,001
Интроецированная мотивация			
Интроецированная мотивация	– Способность к рефлексии	–0,256	0,040
Интроецированная мотивация	– Свобода выбора	–0,270	0,030
Экстернальная мотивация			
Экстернальная мотивация	– Способность к рефлексии	–0,276	0,026

Таким образом, три типа мотивации, которые мы можем отнести к внутренним типам, оказались связаны с субъектностью студентов.

Закономерно обнаружены отрицательные корреляции интроецированной и экстернальной типов академической мотивации со шкалами опросника субъектности. Так, интроецированная мотивация отрицательно связана со шкалой «Свобода выбора» ($\rho = -0,270, p < 0,05$): отказ от ответственности студента за выбор собственного пути и предпочтение следовать «чужой воле» связаны с учебой из чувства долга и стыда; и шкалой «Способность к рефлексии» ($\rho = -0,256, p < 0,05$). Редкое обращение к внутренним переживаниям и накопленному опыту, которое также усиливается ограниченностью возможностей выбора («степенями свободы») связано с присвоением себе «чужой» учебной мотивации («так сказали родители», «так принято» и пр.). Более того, низкая способность к рефлексии связана с экстернальной мотивацией – учебе из ощущения вынужденности и необходимости ($\rho = -0,276, p < 0,05$).

Значимых связей субъектности и мотивации самоуважения, а также амотивации, выявлено не было.

Осознанное присутствие и академическая мотивация. Продолжение учебы не из чувства интереса, желания достигать, преодолевать и совершенствовать себя, а из ощущения вынужденности и необходимости следовать правилам (экстернальная мотивация), отрицательно коррелирует с осознанным присутствием (таблица 2).

Таблица 2

Значимые корреляции шкал опросника ШАМ и шкалы осознанного присутствия

Шкалы опросника ШАМ	Шкала осознанного присутствия	Spearman's rho	p
Экстернальная мотивация	– Шкала осознанного присутствия	–0,275	0,026

Студентам, для которых экстернальный тип мотивации является доминирующим, характерно снижение осознанности (mindfulness): отсутствие полноты и открытости восприятия и внимания, невозможность принять новый опыт, отсутствие любопытствующей, интересующейся позиции ($\rho = -0,275, p < 0,05$).

Жизненная позиция и академическая мотивация. Субъектность связана с внутренними типами мотивации; далее мы оценили их связь с гармонией с жизнью, ее осознанностью и активностью жизненной позиции (таблица 3).

Таблица 3

Значимые корреляции шкал опросника ШАМ и шкал опросника ЖПЛ

Шкалы опросника ШАМ		Шкалы опросника ЖПЛ	Spearman's rho	p
Познавательная мотивация	–	Гармония с жизнью	0,330	0,007
Познавательная мотивация	–	Осознанность жизни	0,298	0,016
Познавательная мотивация	–	Активность жизненной позиции	0,351	0,004
Мотивация достижения	–	Гармония с жизнью	0,263	0,034
Мотивация саморазвития	–	Осознанность жизни	0,266	0,032
Мотивация саморазвития	–	Активность жизненной позиции	0,327	0,008
Интроецированная мотивация	–	Гармония с жизнью	–0,313	0,011
Экстернальная мотивация	–	Гармония с жизнью	–0,280	0,024

Познавательная мотивация оказалась положительно связана со всеми аспектами опросника жизненной позиции личности: с гармонией с жизнью ($\rho = 0,330, p < 0,01$), осознанностью жизни ($\rho = 0,298, p < 0,05$) и активностью жизненной позиции ($\rho = 0,351, p < 0,01$). Мотивация достижения показала значимую положительную связь с гармонией с жизнью ($\rho = 0,263, p < 0,05$). А мотивация саморазвития оказалась связана с осознанностью жизни ($\rho = 0,266, p < 0,05$) и активностью жизненной позиции ($\rho = 0,327, p < 0,05$).

Интересно, что интроецированная ($\rho = -0,313, p < 0,05$) и экстернальная ($\rho = -0,280, p < 0,05$) типы учебной мотивации показали значимую отрицательную связь со шкалой «Гармония с жизнью», которая отражает ощущение аутентичности собственной жизни. Получается, что для студентов, обучающихся из ощущения стыда и долга или вынужденности, характерно ощущение «неадекватности проживаемой жизни самому себе», несоответствия жизни самоощущению ее «своей».

Вера в свободу и академическая мотивация. Вера в свободу человека – это вера в то, что человек способен преодолевать любые препятствия, принимать решения и нести ответственность за них, и вера в свободу воли: способность без принуждения делать выбор. Вера в непредсказуемость, напротив, отражает те воззрения, согласно которым будущее невозможно предвидеть и жизнь управляется случайностями и удачей. Значимые корреляции аспектов Шкалы академической мотивации и опросника «Вера в свободу/детерминизм» отражены в таблице 4.

Таблица 4

Значимые корреляции шкал опросника ШАМ и шкал опросника «Вера в свободу/детерминизм»

Шкалы опросника ШАМ		Шкалы опросника «Вера в свободу/детерминизм»	Spearman's rho	p
Познавательная мотивация	–	Непредсказуемость	–0,321	0,010
Интроецированная мотивация	–	Свобода	–0,251	0,046
Интроецированная мотивация	–	Непредсказуемость	0,261	0,037

Интроецированная мотивация показала отрицательную связь с верой в свободу ($\rho = -0,221, p < 0,05$) и положительную с верой в непредсказуемость ($\rho = 0,261, p < 0,05$). Познавательная же мотивация показала только отрицательную связь с верой в непредсказуемость ($\rho = -0,321, p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Внутренняя мотивация (познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация саморазвития, согласно (Гордеева, Сычев, Осин, 2014)) **связана с общей субъектностью личности.**

Субъектность связана со внутренней мотивацией поведения (Иванова, 2014) и студенческой автономностью (Klemenčič, 2017) – способностью студента нести ответственность за процесс и результаты обучения, которая является составляющей внутренней учебной мотивации (Гордеева, Сычев, Осин, 2014). Вообще, сами проявления внутренней мотивации схожи с проявлениями субъектности: целеполагание, автономия, активность, возможность осознанного выбора (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), и субъектности (Петровский, 2021; Реан, 2021; Гусакова, 2015). Субъект стремится к развитию (Петровский, 2021), как и студент, движимый познавательной мотивацией; субъект самостоятелен в формировании и высказывании собственного мнения (Капцов и Колесникова, 2018), как и студент, движимый мотивацией саморазвития. Наши результаты согласуются с исследованием субъектной позиции и учебной мотивации у младших школьников (Цой и Кулагина, 2022).

Мотивация достижения имеет наибольшую связь с таким компонентом субъектности, как активность. Способность и желание преодолевать свои возможности – это и характеристики субъектности (Винокурова, 2013; Code, 2020), и основные составляющие мотивации достижения (Гордеева, Сычев, Осин, 2014). Активность – это сред-

ство, благодаря которому внутренние проявления субъектности реализуются в среде (Захарова и Вилкова, 2020), и в случае с мотивацией достижения активность – единственное средство реализации побуждений (Гордеева, 2022).

Интроецированная академическая мотивация отрицательно связана со шкалой «Свобода выбора» и шкалой «Способность к рефлексии». Интроецированная мотивация – это учебная мотивация из «присвоенных правил и требований, связанных с чувствами вины и стыда, побуждающих действовать так, а не иначе» (Гордеева и др., 2017, с. 65). Закономерно, что при принятии «чужих» правил, укрепленных достаточно трудно переносимыми и интенсивными чувствами, какими являются вина и стыд, вера в свободу выбора будет нарушена; интроецированная мотивация, по нашему мнению, изначально связана с нарушением активности студента, и, как следствие, с нарушением его субъектности. Активность студента, которая проявляется в его возможности выбирать и самостоятельно определять цели деятельности, в случае с присвоением интроецированной мотивации нарушается, так как студенту приходится следовать не собственному выбору, а «присвоенному» извне. Рефлексия же, выступая «внутренней честностью», может выступать формой защиты студента от признания факта интроекции: факта, что основная часть его жизни сейчас (обучение в университете) не является его выбором. Данные предположения, конечно, больше связаны с идеями гештальт-терапии (интроецированная мотивация, в таком случае, будет базироваться на механизме регуляции границы контакта – интроекции) (Перлз, 1996), но и исследования свидетельствуют о отрицательной связи интроецированной мотивации и проявлений субъектности (Цой и Кулагина, 2022).

Экстернальная мотивация связана с низкой способностью к рефлексии. Экстернальная мотивация, связанная с продолжением учебы из ощущения «вынужденности», в целом связана с объектной позицией, как отмечают (Цой и Кулагина, 2022); объектная позиция не предполагает рефлексивного осмысления опыта. Более того, (Корешникова и Авдеева, 2022) отмечали, что внешние типы мотивации (к которым относится экстернальная), отрицательно связаны со способностью студентов к критическому анализу и рассмотрению информации, и укрепление преподавателем внешней мотивации будет в дальнейшем только снижать способность студентов критически мыслить. И, поскольку субъектная позиция поддерживает ощущение целостности жизненного опыта (Петровский, 2021; Фоминых, 2024), объектность «раздрабливает его»: объектность студентов в академической среде снизит и степень присутствия, и ощущение согласованности жизни внутреннему опыту (что было также получено в наших результатах: экстернальная учебная мотивация отрицательно связана с гармонией с жизнью). Здесь мы отметим важность поддержания преподавателем субъектности у студентов.

Студентам, для которых экстернальный тип мотивации является доминирующим, характерно снижение степени осознанного присутствия. Аналогично с предыдущим пунктом, объектная позиция, принимаемая личностью – это позиция, связанная с пассивным восприятием информации, низкой ответственностью за результат обучения, стремлением к минимизации усилий. Мы заключаем, что осознанное присутствие студентов с экстернальным типом учебной мотивации на занятиях будет нарушено: для таких студентов будут характерны фаббинг, отвлечение, «замысленность» восприятия и отсутствие вовлеченности в образовательный процесс, что, в целом, соотносится с описанием сущности экстернальной мотивации (Гордеева и др., 2017).

Внутренние типы учебной мотивации связаны с активностью жизненной позиции, осознанностью жизни и гармонией с жизнью:

- познавательная мотивация оказалась положительно связана с активностью жизненной позиции личности, осознанностью жизни и гармонией с жизнью;
- мотивация достижения показала значимую положительную связь с гармонией с жизнью;
- мотивация саморазвития оказалась связана с осознанностью жизни и с активностью жизненной позиции.

Закономерно, что студенты, движимые внутренней мотивацией (интересом, желанием познавать, достигать, совершенствоваться и пр.), будут более вовлечены в образовательный процесс – а принимая во внимание тот факт, что университет является практически основной средой, где студенты проводят время (что особенно характерно для нашего исследования, где большинство выборки являются студентами 1 и 2 курсов), эта вовлеченность и получение удовольствия от процесса обучения, которое занимает достаточно много времени, будут являться важными факторами поддержания психологического благополучия (Medlicott et al., 2021) и способствовать поддержанию ощущения гармонии с жизнью.

Интроецированная и экстернальная типы учебной мотивации показали значимую отрицательную связь со шкалой «Гармония с жизнью». Данный пункт является антитезой предыдущему: нахождение в учебной среде «не по своей воле» будет способствовать ощущению жизни как не своей, незначимой и раздробленной; это также связано и с «объектностью», рассмотренной выше.

Интроецированная мотивация показала отрицательную связь с верой в свободу и положительную с верой в непредсказуемость. Вера в возможность человека совершать свободный выбор – характеристика субъектности (Винокурова, 2013; Реан, 2021). А согласно концепту Д. А. Леонтьева (Моспан и Леонтьев, 2021), вера в непредсказуемость отрицательно связана с осмысленностью жизни, ее осознанностью, рефлексией (что является проявлениями субъектности). Более того, вера в непредсказуемость снижает эмоциональную насыщенность и полноту жизни. Этот результат дополняет характеристику интроецированной мотивации, подчеркивая ее связь с «объектностью».

Познавательная мотивация показала отрицательную связь с верой в непредсказуемость. Аналогично предыдущему пункту, данный результат вносит вклад в рассмотрение связи субъектности и внутренней мотивации; однако остается неясным, почему иные типы мотивации не показали значимых связей с верой в свободу.

Субъектность и субъектную активность называют высшими проявлениями личности (Винокурова, 2013; Bandura, A., 2018), и, согласно нашим результатам, повышение уровня субъектности в образовательном процессе будет связано с укреплением внутренней учебной мотивации у студентов.

Заключение. Итак, по результатам нашего исследования на выборке 65 студентов, обучающихся на 1–3 курсах гуманитарных специальностей, субъектность и ее отдельные аспекты (такие как активность, рефлексия и пр.) оказались положительно связаны с внутренней академической мотивацией (познавательной, достижения и саморазвития), гармонией с жизнью, верой в свободу и осознанным присутствием. Отрицательные связи субъектности были найдены для внешних типов учебной мотивации: интроецированной и экстернальной.

Список литературы

- Вачков, И. В. (2014). Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(2), 36–50.
- Волкова, Е. Н., Беляева, С. И., Васильева, С. В., Кошелева, А. Н., Микляева, А. В., & Хороших, В. В. (2023). *Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: учебно-методическое пособие*. РГПУ им. Герцена.
- Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь*. Лабиринт.
- Гордеева, Т. (2022). *Психология мотивации достижения*. Litres.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., & Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 4.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Гижицкий, В. В., & Гавриченко, Т. К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
- Гусакова, М. А. (2015). Феномен субъектности в теории и практике педагогики. *Педагогическое образование в России*, 4, 90–95.
- Захарова, У. С., & Вилкова, К. А. (2020). Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей. *Современная зарубежная психология*, 9(3), 87–96.
- Иванова, В. А. (2014). Мотивация в структуре субъектности. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 22(13 (184)), 334–339.
- Капцов, А. В., & Колесникова, Е. И. (2018). Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентностного подхода. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*, 1(23), 16–33.
- Корешникова, Ю. Н., & Авдеева, Е. А. (2022). Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов. *Вопросы образования*, 3, 36–66.
- Кузьмина, Е. (2007). *Психология свободы*. Питер.
- Леонтьев, Д. А., & Шильманская, А. Е. (2019). Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, 1, 90–100.
- Митина, О. В., Леонтьев, Д. А., Александрова, Л. А., Костенко, В. Ю., & Кошелева, Н. В. (2021). Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП). *Психологические исследования*, 76.
- Моспан, А. Н., & Леонтьев, Д. А. (2021). Апробация и валидизация методики веры в свободу/детерминизм. *Психология. Журнал ВШЭ*, 1.
- Петровский, В. А. (2021). Субъектность Я в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 1–2, 174–193.
- Реан, А. А. (2021). Свобода: ответственность, негативизм, забота. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 83–101.
- Рубинштейн, С. Л. (2012). *Человек и мир*. Питер.
- Фоминых, Е. С. (2024). Психологические индикаторы субъектности жизненной позиции. *Российский психологический журнал*, 21(1), 254–266.
- Цой, Л. В., & Кулагина, И. Ю. (2022). Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 3–16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84.
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in education*, 5.
- JASP Team (2025). JASP (Version 0.19.3) [Computer software].
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85.

Leggett, W. (2022). Can mindfulness really change the world? The political character of meditative practices. *Critical Policy Studies*, 16(3), 261–278.

Medlicott, E., Phillips, A., Crane, C., Hinze, V., Taylor, L., Tickell, A., ... & Kuyken, W. (2021). The mental health and wellbeing of university students: Acceptability, effectiveness, and mechanisms of a mindfulness-based course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6023.

Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87.

Paulhus, D. L., & Carey, J. M. (2011). The FAD-Plus: Measuring lay beliefs regarding free will and related constructs. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 96–104. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528483>

Sumell, A. J., Chiang, E. P., Koch, S., Mangeloja, E., Sun, J., & Wu, J. P. (2021). A cultural comparison of mindfulness and student performance: Evidence from university students in five countries. *International Review of Economics Education*, 37, 100213.

References

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84.

Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in education*, 5.

Gordeeva, T. (2022). *The psychology of achievement motivation*. Litres. (In Russ.)

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). The Academic Motivation Scales questionnaire. *Psychological Journal*, 4. (In Russ.)

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Gizhitsky, V. V., & Gavrichenkova, T. K. (2017). Scales of intrinsic and extrinsic academic motivation of schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

Gusakova, M. A. (2015). The phenomenon of subjectivity in the theory and practice of pedagogy. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 90–95. (In Russ.)

Fominykh, E. S. (2024). Psychological indicators of subjectivity of life position. *Russian Psychological Journal*, 21(1), 254–266. (In Russ.)

Ivanova, V. A. (2014). Motivation in the structure of subjectivity. *Voprosy journalistiki, pedagogy, linguistics*, 22(13 (184)), 334–339. (In Russ.)

JASP Team (2025). JASP (Version 0.19.3) [Computer software].

Kaptsov, A. V., & Kolesnikova, E. I. (2018). Becoming subjectivity of students in higher education in the aspect of competence-based approach. *Vestnik Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 1(23), 16–33. (In Russ.)

Koreshnikova, Y. N., & Avdeeva, E. A. (2022). Interesting cannot be forced. The role of academic motivation and teaching styles in the development of students' critical thinking. *Issues in Education*, 3, 36–66. (In Russ.)

Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centred learning in higher education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69–85.

Kuzmina, E. (2007). *The psychology of freedom*. Piter. (In Russ.)

Leontiev, D. A., & Shilmanskaya, A. E. (2019). Life position of personality: from theory to operationalisation. *Voprosy psichologii*, 1, 90–100. (In Russ.)

Leggett, W. (2022). Can mindfulness really change the world? The political character of meditative practices. *Critical Policy Studies*, 16(3), 261–278.

Medlicott, E., Phillips, A., Crane, C., Hinze, V., Taylor, L., Tickell, A., ... & Kuyken, W. (2021). The mental health and wellbeing of university students: Acceptability, effectiveness, and mechanisms of a mindfulness-based course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6023.

Mitina, O. V., Leontiev, D. A., Alexandrova, L. A., Kostenko, V. Y., & Kosheleva, N. V. (2021). Awareness in the structure of self-regulation: structure and psychodiagnostic possibilities of the methodology of conscious presence assessment (MOPA). *Psychological Research*, 76. (In Russ.)

Mospan, A. N., & Leontiev, D. A. (2021). Approval and validation of the belief in freedom/determinism methodology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 1. (In Russ.)

Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87.

Paulhus, D. L., & Carey, J. M. (2011). The FAD-Plus: Measuring lay beliefs regarding free will and related constructs. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 96–104. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528483>

Petrovsky, V. A. (2021). Subjectivity of the Self in personological retrospect. *The World of Psychology*, 1–2, 174–193. (In Russ.)

Rean, A. A. (2021). Freedom: responsibility, negativism, care. *Vestnik of Moscow University. Series 14. Psychology*, 3, 83–101. (In Russ.)

Rubinstein, S. L. (2012). *Man and the world*. Piter. (In Russ.)

Sumell, A. J., Chiang, E. P., Koch, S., Mangeloja, E., Sun, J., & Wu, J. P. (2021). A cultural comparison of mindfulness and student performance: Evidence from university students in five countries. *International Review of Economics Education*, 37, 100213.

Tsoi, L. V., & Kulagina, I. Y. (2022). Correlation of extrinsic motivation and subject position in the learning activity of junior schoolchildren. *Psychological and Pedagogical Research*, 14(1), 3–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>

Vachkov, I. V. (2014). Polysubject interaction in the educational environment. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics*, 11(2), 36–50. (In Russ.)

Volkova, E. N., Belyaeva, S. I., Vasilieva, S. V., Kosheleva, A. N., Miklyaeva, A. V., & Khoroshikh, V. V. (2023). *Subjective factors of psychological well-being of gifted adolescents: an educational and methodological manual*. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.)

Vygotsky, L. S. (1999). *Thinking and speech*. Labyrinth. (In Russ.)

Zakharova, U. S., & Vilkova, K. A. (2020). Students' subjectivity in the conditions of face-to-face and distance learning: the teachers' view. *Modern Foreign Psychology*, 9(3), 87–96. (In Russ.)

Об авторе:

Проненко Евгений Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет, (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [ScopusID](#), [SPIN-код](#), heimag@yandex.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Evgeny Alexandrovich Pronenko, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor, General and Consultative Psychology Department, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), [ScopusID](#), [SPIN-code](#), heimag@yandex.ru

Conflict of Interest Statement: the author declare no conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 10.11.2024

Поступила после рецензирования / Revised 31.01.2025

Принята к публикации / Accepted 01.02.2025