



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**А. А. Волочков**

## **ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ: КУРС ЛЕКЦИЙ**

*Учебное пособие*



Пермь  
ПГГПУ  
2013



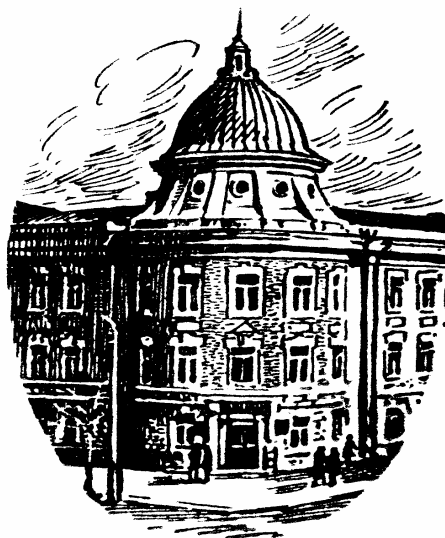
**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего профессионального образования**  
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

**А. А. Волочков**

# **ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ: КУРС ЛЕКЦИЙ**

*Учебное пособие*  
*для студентов очной и заочной форм обучения*  
*по направлению подготовки 050400 –*  
*«Психолого-педагогическое образование»*  
*Профиль: «Психология образования»*

Квалификация (степень): бакалавр



Пермь  
ПГГПУ  
2013

УДК 159.923  
ББК Ю 937  
П 863

Рецензенты:

Зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО  
«Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»,  
докт. псих. н., профессор *Мергальяс Мергалимович Кашапов*

Зав. кафедрой психологии и педагогики  
Пермского государственного института искусств и культуры,  
профессор, докт. псих. н. *Леонид Яковлевич Дорфман*

Профессор факультета психологии  
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,  
докт. псих. н. *Александр Николаевич Поддъяков*

**Волочков, А. А.**

В 863

**Психология активности: курс лекций:** учеб. пособие. Для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 050400 – «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» / А. А. Волочков; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 142 с.

Учебное пособие «Психология активности: курс лекций» составлено в соответствии с требованиями ФГОС по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования».

Данное пособие обеспечивает дисциплину БЗ.В.ДВ.2 «Психология активности». Усвоение содержания данной дисциплины способствует формированию у студентов таких компетенций, как ОПК-12 и ПКПП-6.

В учебном пособии «Психология учебной активности: курс лекций» изложены современные подходы к изучению активности человека. Особое внимание уделяется развитию психологических концепций активности, проблеме соотношения категорий активность и деятельность, авторской модели активности субъекта сферы жизнедеятельности, а также планированию и результатам исследований активности субъектов образования.

Учебное пособие «Психология учебной активности: курс лекций» предназначено для преподавателей, студентов-бакалавров и аспирантов.

УДК 159.923  
ББК Ю 937

*Пособие издано на средства программы стратегического развития  
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», поддержанной Министерством образования и науки РФ.*

Печатается по решению Учебно-методического совета  
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет»

© А. А. Волочков, 2013

© ФГБОУ ВПО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2013

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>Раздел 1. Активность как предмет психологического исследования</b>	
<i>Лекция 1. Психологические исследования активности в отечественной и зарубежной психологии</i> .....	7
1.1. Основные этапы исследования активности человека в отечественной психологии .....	7
1.2. Активность интегральной индивидуальности: история и основные подходы .....	9
1.3. Человек как активный субъект поведения и развития в зарубежных исследованиях .....	11
<i>Лекция 2. Проблемы исследования активности</i> .....	16
2.1. Что такое активность: проблема определения понятия .....	17
2.2. Проблема соотношения понятий активность и деятельность ....	19
2.3. Единство и многообразие проявлений активности: на пути к интегративной концепции .....	21
2.4. Проблема соотношения активности и реактивности, субъектности и объектности в современной психологии .....	23
2.5. Проблема филогенеза активности субъекта .....	26
2.6. Активность среди факторов развития: на пути к трехфакторной парадигме .....	26
<b>Раздел 2. Целостная активность индивидуальности: теоретическая модель, пути исследования, диагностика</b>	
<i>Лекция 3. Интегративный подход в исследовании целостной активности индивидуальности</i> .....	30
3.1. Активность как целостность: на пути к интегративной концепции активности человека .....	30
3.2. Факторно-аналитическая модель целостной активности субъекта жизнедеятельности .....	30
3.3. Целостная активность как вектор взаимодействия подсистем интегральной индивидуальности .....	31
3.4. Целостная активность субъекта сферы жизнедеятельности .....	32
3.5. Структура активности субъекта сферы жизнедеятельности .....	32
<i>Лекция 4. Интегративная диагностика активности субъекта жизнедеятельности</i> .....	34
4.1. Диагностика активности: интегративный подход .....	34
4.2. Диагностика учебной активности школьника и студента .....	36
4.3. Диагностика профессиональной активности учителя .....	38

<b>Раздел 3. Активность субъектов образовательных взаимодействий</b>	
<i>Лекция 5. Учебная активность школьника: особенности, закономерности и пути развития</i> .....	41
5.1. Учебная активность как фактор развития индивидуальности школьника .....	41
5.2. Лонгитюдное исследование возрастной динамики учебной активности школьников.....	47
5.3. Психическое развитие: доминанта среды или активность субъекта? Опыт сравнительных исследований.....	51
5.4. Путь к успешному обучению: рафинированная среда, идеальная модель или фасилитация активности?.....	55
<i>Лекция 6. Профессиональная активность как ресурс совладания и психологического здоровья</i> .....	66
<b>Раздел 4. Стили активности</b>	
<i>Лекция 7. Стил ь активности в структуре интегральной индивидуальности</i> 73	
7.1. Стил ь активности в развитии индивидуальности.....	73
7.2. Стил ь учебной активности: от младшего школьника до студента.....	78
<b>Раздел 5. Аксиологическое измерение активности человека</b>	
<i>Лекция 8. Смыслообразующая активность в векторах ценностной направленности личности</i> .....	93
8.1. Направленность личности и ценностные ориентации. ....	93
8.2. Ценностная направленность личности как вектор смыслообразующей активности .....	94
8.3. Смысловые векторы российского студенчества начала XXI века .....	95
<b>Заключение</b> .....	105
<b>Литература к лекциям</b> .....	107
<b>Приложения</b> .....	112
<i>Приложение 1. Цель изучения и основные требования к результатам освоения дисциплины «Психология активности»</i> .....	112
<i>Приложение 2. Опросник учебной активности школьника</i> .....	115
<i>Приложение 3. Опросник учебной активности студента</i> .....	123
<i>Приложение 4. Опросник профессиональной активности учителя</i> .....	127
<i>Приложение 5. Вопросы к зачету по курсу «Психология активность»</i> .....	130
<i>Приложение 6. Тематика докладов и эссе</i> .....	133
<i>Приложение 7. Тестовые задания для проверки уровня сформированности компетенций, заявленных в рамках дисциплины «Психология активности»</i> .....	136

## Введение

В формировании профессиональной направленности личности будущего педагога необходимо уделить достаточно внимания соотношению основных факторов развития в процессе обучения и воспитания. Традиционный со времен В. Штерна подход к объяснению и предсказанию феноменов развития учитывает и рассчитывает эффекты конвергенции двух факторов – различных форм средового воздействия (в том числе обучения) и наследственности. Однако современная психологическая и педагогическая науки все больше склоняются к признанию роли еще одного фактора развития – фактора активности самого субъекта жизни.

Дисциплина «Психология активности» на примере ряда авторских теоретико-эмпирических исследований призвана показать структуру и функции активности субъекта конкретных сфер жизнедеятельности (учебной, профессиональной педагогической и др.). Ее изучение поможет педагогу-психологу осознать возможности и меру ответственности субъектов образовательных взаимодействий, а также наметить пути развития учебной или профессиональной активности в процессе обучения.

Курс лекций по дисциплине «Психология активности» имеет ряд особенностей:

1. Прежде всего, он предназначен для самостоятельной работы студентов и магистрантов. Этим объясняется достаточно большой объем информации, предлагаемый к каждому из пяти разделов и восьми лекций, соответствующих учебному плану аудиторных занятий курса.

2. Наряду с теоретическим обобщением научных источников по проблемам психологии активности в Курсе лекций представлен обширный материал эмпирических исследований. Такой подход, на наш взгляд, способствует развитию профессионального интереса как к теории, так и к эмпирике психолого-педагогических исследований.

3. Эмпирический и, в значительной мере, теоретический материал представлен, прежде всего, опытом авторских исследований активности индивидуальности, активности субъекта жизнедеятельности. Теоретические модели автора, интерпретации результатов связанных с ними эмпирических исследований, конечно, не бесспорны. На наш взгляд, это является преимуществом Курса лекций, поскольку его материалы могут служить предметом дискуссий в студенческих группах.

4. Большинство представленных в курсе исследований выполнено в сфере образования – начального, среднего, высшего. Это соответствует жизненному опыту и профессиональной ориентации студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование».

5. В Приложениях к Курсу лекций представлены тестовые тетради, бланки, ключи и краткие описания авторского диагностического инструментария, который может быть полезен в исследовательской работе студентов, магистрантов, аспирантов, ученых, а также педагогов-психологов. Этот инструментарий неоднократно побеждал на всероссийских конкурсах (2002 г. –

Национальный конкурс на лучший пакет психодиагностических методик в сфере образования; 2008 г. – победа в конкурсе «Фонда развития образования России» на лучшую научную книгу и др.).

Надеемся, что и этот инструментарий, и Курс лекций в целом будут востребованы не только студентами, но также преподавателями, организаторами системы образования и педагогами-психологами.

## Раздел 1.

# АКТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### ЛЕКЦИЯ 1.

*Психологические исследования активности  
в отечественной и зарубежной психологии*

#### 1.1. Основные этапы исследования активности человека в отечественной психологии

В истории научных исследований активности как в России, так и за рубежом наблюдались свои пики и падения. Начальный этап пришелся на первые десятилетия XX века и был обусловлен дискуссиями по проблемам личности, воли и свободы человека. На фоне бурного развития естественно-научной линии в психологии возникла нарастающая оппозиция ментализму (пониманию человека как активного субъекта своего развития) вплоть до его полного отрицания в рефлексологии и последующем бихевиоризме. Даже краткий обзор этого этапа немислим без упоминания ряда трудов И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева и И. П. Павлова, А. Ф. Лазурского и М. Я. Басова, К. Н. Корнилова и Л. С. Выготского. Среди первых исследователей психической активности был А. Ф. Лазурский. Еще в 1916 году им было сформулировано одно из классических определений активности, которая понимается автором как «...отношение к окружающему миру, а оно, это отношение, есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и, в свою очередь, мера воздействия на среду» (Лазурский, 1916, с. 23). Именно А. Ф. Лазурским впервые была выявлена основная сущностная характеристика активности – ее неизменная принадлежность субъекту. В лаборатории А. Ф. Лазурского совместно с М. Я. Басовым проведены первые эмпирические исследования различных видов психической активности: моторной, интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной и в особенности – волевой. Этой же лабораторией были предложены оригинальные способы измерения различных проявлений психической активности путем соотнесения привычного и максимального темпа моторных движений, восприятия и проговаривания. Спустя семьдесят лет эти методики легли в основу диагностических процедур, разработанных сотрудниками лаборатории А. И. Крупнова (Крупнов, 1984). Именно под руководством А. Ф. Лазурского его ученик М. Я. Басов провел одно из первых экспериментальных исследований психической активности. В дальнейшем эта линия – изучение психики в ее целостности и активном взаимодействии со средой – стала предметом исследований В. С. Мерлина, ученика и последователя М. Я. Басова.

Однако в 1930–1950-е годы интерес к проблеме активности резко упал. Оно и понятно – эта проблема ставится лишь в тех концепциях, которые признают активный характер поведения человека. Доминирование бихевиоризма



и психоанализа в западной психологии на долгие годы блокировало рассмотрение этой проблемы. В советской России исследования активности были прекращены вследствие господства «деятельностного редукционизма», когда «официальный» предмет психологии был сведен к изучению деятельности. Однако уже тогда С. Л. Рубинштейном были сформулированы фундаментальные основы исследований активности как ключевой характеристики субъекта. В работе «Бытие и сознание» автор развивает идею активного приоритета внутреннего в его отношениях с внешним миром, а также акцентирует всеобщую связь явлений материального мира в их активном взаимодействии. Субъект является *компонентом* этой всеобщности, составляющей принципиальную основу единства материального и идеального (Рубинштейн, 1957, с. 283–384). Такой подход позволяет преодолеть внешнее противопоставление субъективного и субъектного объективному и объектному.

В 1960–1980-е годы происходит возрождение интереса к проблеме активности (прежде всего, как формально-динамической характеристики поведения). Оно связано с работами Н. А. Бернштейна, Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицына, А. И. Крупнова.

Освобождение российской науки от вульгарно-материалистических догм с конца 1980-х годов резко усилило интерес психологов к проблеме субъекта и его активности. Своеобразным катализатором нового этапа исследований стали работы А. И. Крупнова (1984), И. А. Джидарьян (1988) и К. А. Абульхановой (1988–1999). Они стимулировали серию теоретических и эмпирических исследований активности субъекта жизни. В Пермской научной школе психологов организована серия исследований различных видов и стилей активности в структуре интегральной индивидуальности (Вяткин, 1991, 1992; Дорфман, 1993). В лаборатории психологии саморегуляции ПИРАО создана и развивается оригинальная концепция произвольной активности человека (Конопкин, 1995; Моросанова, 2001, 2010).

С 2002 г. под руководством Д. А. Леонтьева на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова начала свою деятельность исследовательская группа по изучению психологии самодетерминации, которая все больше продвигается в направлении «... психологии рефлексивного человека, выступающего субъектом собственной активности» («Современная психология мотивации», 2002; Леонтьев, 2011, с. 8).

Такой всплеск интереса к теоретическим и эмпирическим исследованиям активности человека на различных уровнях его бытия привел к появлению обобщающих трудов в этой области (Петровский, 1992, 2010; Алексеева, 1996; Хайкин, 2000; Волочков, 2007, 2010).

Таким образом, проблема активности субъекта жизнедеятельности во всем многообразии проявлений – внешних и внутренних, ментальных и поведенческих, биохимических и физиологических, нейродинамических и темпераментальных, личностных и межличностных – сопровождала всю историю психологии. Общая тенденция рассмотрения данной проблемы показывает траекторию движения исследований от непосредственных поведенческих объекти-

ваций активности к изучению ее порождения, осуществления и видоизменения самим субъектом в самых различных видах жизнедеятельности и ситуациях его бытия.

Такая тенденция порождает свои сложности. Среди них – проблема «наведения мостов» в этой области изысканий между российскими и зарубежными научными школами, проблема соотношения теоретических обобщений в этой области с их проверкой в эмпирическом исследовании, проблема соотношения и операционализации в психологии активности ряда категорий и понятий, проблема объективных методов диагностики активности субъекта жизнедеятельности, планирование экспериментальных исследований для тестирования соответствующих гипотез, выбор диагностических, статистических и интерпретационных методов, а также многие другие.

## **1.2. Активность интегральной индивидуальности: история и основные подходы**

В научном творчестве М. Я. Басова – ученика А. Ф. Лазурского – всегда содержалось «стремление к целостному пониманию личности, к исследованию всех явлений в их взаимной связи и их взаимной обусловленности» (Вяткин, 2000, с. 9). В дальнейшем эта линия (изучение психики в ее целостности и активном взаимодействии со средой) стала предметом исследований В. С. Мерлина – ученика и последователя М. Я. Басова. В «Очерке интегрального исследования индивидуальности» В. С. Мерлин упоминает множество видов активности, среди них – игровая, моторная, биоэлектрическая, исполнительская, коммуникативная и многие другие (Мерлин, 1986).

Важнейшей методологической посылкой в изучении активности применительно к индивидуальности человека является положение В. С. Мерлина о том, что интегральная индивидуальность является субъектом активности: «...все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни» (Мерлин, 1986, с. 212). Таким образом, интегральная индивидуальность у Мерлина субъектна. Субъектна как носитель активности, как ее источник и как автор многих изменений, которые отражаются, прежде всего, в организации полиморфных межуровневых связей.

В. С. Мерлин выдвигает гипотезу о том, стиль активности (например, моторной), наряду со стилем деятельности может определять (опосредовать) характер разноуровневых индивидуальных связей.

Эти идеи и в целом теория В. С. Мерлина с ее подчеркнутым интересом к проблемам саморазвития и самоорганизации индивидуальности, а также целостно-функциональный подход к организации эмпирических исследований активности, реализованный в 1970–1980-х гг. А. И. Крупновым, изучение философско-психологических аспектов активности человека и ряд публикаций И. А. Джидарьян и К. А. Абульхановой-Славской в 1988 г., исследование

неадаптивных проявлений активности В. А. Петровским и работы А. В. Брушлинского в области психологии субъекта – все это *сохранило и стимулировало* интерес к изучению активности в Пермской психологической школе.

Под руководством проф. Б. А. Вяткина с 1989 г. активность человека изучалась по следующим направлениям:

1. Организация коллективного исследования различных видов и стилей активности в спорте – моторной (Праведникова, 1993), волевой (Горбунов, 1991), эмоциональной (Токарев, 1991);

2. Проверка гипотезы о ведущей активности «в каждой деятельности, в каждом возрастном периоде» (Вяткин, 1992, с. 40).

3. Исследование системообразующей функции стиля различных видов активности в структуре интегральной индивидуальности (Шестаков, 1994; Шмыков, 1996; Волочков, 1997; Смирнов, 2001; Корниенко, 2000; Васюра, 2006; Краснов, 2012 и др.).

4. Постановка задачи исследования активности человека в конкретных видах жизнедеятельности – учебной активности (Волочков, 1996–2007), профессиональной активности (Краснов, 2007; Волочков, 2010), социальной активности (Кирилова, 2000), религиозной активности (Смирнов, 2001).

Особое место в этой работе занимают исследования стилей деятельности и стилей активности, которые рассматриваются в качестве системообразующих звеньев, опосредующих и гармонизирующих разноуровневые связи интегральной индивидуальности в ходе ее взаимодействий. Становление, реализация и видоизменение стилей активности рассматриваются как проявления прежде всего внутренней по источникам детерминации – субъектной активности (Волочков, 1998; Вяткин, 1992).

Особое место активность человека занимает в концепции метаиндивидуального мира по Л. Я. Дорфману, где она – основной способ существования метаиндивидуального мира в целом и интегральной индивидуальности в частности. Любой форме активности, по Л. Я. Дорфману, присущи цикличность, повторяемость в развертывании поведения от его инициации причинами (целями) до воплощения в результатах. При этом активность может проявляться в двух состояниях – потенциальном и актуальном. Автор концепции с позиции принципа двойственности качественной определенности предлагает *не противопоставлять* внешние и внутренние источники детерминации активности, активность и реактивность, объектное и субъектное и т. д., а определить роль и место, вклады и сферы влияния каждой из них в жизнедеятельность человека как некое интегральное, вобравшее в себя все формы активности целое (Дорфман, 1993, с. 328).

Таким образом, тема активности и ее стилей в становлении и развитии индивидуальности является генетически исходной для Пермской научной школы, имеет давнюю историю, изобилует оригинальными гипотезами, исследовательскими планами и богатейшей эмпирикой.

### 1.3. Человек как активный субъект поведения и развития в зарубежных исследованиях

В англоязычных зарубежных исследованиях не проводятся различия между активностью и деятельностью, поскольку любой вид практической и познавательной активности человека обозначается одним словом – activity.

Исключением являются исследования немецких психологов, где в соответствии с философской традицией эти понятия традиционно разделяются. Среди этих исследований – работы И. Ломпшера, в которых активность вслед за трудами А. Н. Леонтьева представлена в форме деятельности (на примере учебной деятельности) – *Tätigkeit und Lehrntätigkeit* (Lompscher, 1981, 1982). Под руководством Х. Хекхаузена (1982, 1986) и Ю. Куля (1983, 1994) исследуются проблемы мотивационной и волевой активности, которые, в отличие от позиции К. Левина (1935), не рассматриваются авторами как тождественные. Согласно теории контроля действий Ю. Куля, в ходе проявления своей активности люди различаются в зависимости от того, *как* они ее контролируют. *Ориентированные на состояние* с трудом инициируют свои действия даже при наличии выраженных мотивов и целей. В этом случае для регуляции намеренного действия необходимы значительные волевые усилия. *Ориентированные на действие* не обнаруживают на уровне субъективных переживаний каких-либо мыслей и эмоций, которые бы мешали реализации намерения. Отсюда делается вывод о том, что ориентированные на действие субъекты осуществляют регуляцию намеренных действий непроизвольно – оно управляется как бы само по себе и не требует постоянного контроля со стороны сознания (Шапкин, 1997; Kuhl, Schapkin, Gusev, 1994). В одном случае мы видим людей с «привычной» эмоциональной саморегуляцией, которым необходимы значительные волевые затраты для планирования и реализации действий, в другом – с преобладанием «автоматизированной» волевой регуляции, которым эмоции не мешают контролировать действия.

Немецкая научная школа Х. Хекхаузена и Ю. Куля также предложила динамическую модель «рубикона», которая описывает общепсихологические закономерности перехода активности человека от максимально открытого для выбора по отношению к любым возможностям состояния сознания («мотивационного состояния сознания») к «волевому состоянию сознания» – когда выбор сделан, действие приобретает целевую направленность, и сознание «закрывается» от всего, что может мешать реализации этого выбора. Переход от мотивационного этапа к волевому происходит резко, как когда-то переход Ю. Цезарем реки Рубикон, обозначавший начало похода политика и полководца на столицу своего же (римского) государства. Это переход от сомнений и анализа возможностей к определенности и реализации. Предложенная нами динамическая модель структуры активности (Волочков, 1996; 2007) в определенной мере соответствует этой динамической модели (переход от «потенциала активности» к регуляции и реализации активности).

Несмотря на отсутствие лингвистической дифференциации понятий активность и деятельность в англоязычной культуре, ряд направлений и отдель-

ные исследования в западной психологии непосредственно связаны с тем, что в отечественной традиции понимается под активностью субъекта.

У К. Левина, до прихода фашизма к власти также представлявшего немецкую научную психологию, активность человека, его поведение определяются соотношением личностных качеств субъекта и окружающей среды в едином «поле», которое они образуют. Это соотношение К. Левин выразил формулой  $B=f(P,E)$ , где  $B$  – поведение,  $P$  – личность,  $E$  – среда. В данной теории «среда» – не довлеющий над субъектом фактор, а «внешнее поле» конкретных сил и воздействий, «личность» – «внутреннее поле» систем напряжений. Эти два поля, в свою очередь, образуют единое «динамическое поле», объекты которого обладают способностью притягивать или отталкивать человека («валентностью»). Если человек подчиняется валентности объекта, то его отличает не волевое, но ситуативное (реактивное) поведение. Если же он действует в соответствии с внутренними потребностями, его активность становится произвольной, субъектной. Ценным в контексте нашего исследования является и то, что К. Левин наряду с потребностями человека среди побудителей его активности называет уровень притязаний и связанную с ним самооценку (Lewin, 1935).

Особое место среди западных исследований активности человека и ее детерминации занимают работы в рамках проблемы внешней (extrinsic) и внутренней (intrinsic) мотивации и связанной с ней проблемой внешней и внутренней активности. В соответствии с этим Э. Деси (1995) выделяет активность, инициированную внутренней (интринсивной) и внешней, (экстринсивной) мотивацией. В первом случае речь идет о бескорыстной ориентации на процесс и содержание самой активности, во втором – на награду. Автор отмечает, что, «вероятно, существует внутренняя, изнутри идущая потребность испытывать чувство личной автономности или самоопределения – чувство, которое де Чармс назвал личной обусловленностью, внутренней причинностью» (там же, с. 30–31).

Нетрудно заметить, что эта концепция в значительной мере пересекается с концепцией человека как субъекта активности С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского и К. А. Абульхановой. Особенно выпукло это пересечение проявляется и в той роли, которую Э. Деси уделяет предоставлению ситуаций свободного выбора, возможностей проявления внутренней инициативы в развитии человека как субъекта (там же, с. 52). Согласно теории Э. Деси и Р. Райана (2002), автономия и самодетерминация возникают в результате определенного процесса эволюционного развития механизмов саморегуляции как высший ее уровень. Потребность в автономии в этой теории рассматривается как одна из трех базовых потребностей человека. Многочисленные эмпирические данные подтверждают, что удовлетворение этой потребности ведет к улучшению здоровья и росту психологического благополучия, а ее фрустрация – к противоположным эффектам (Deci, Ryan, 2002). Вместе с тем, в теории Э. Деси и Р. Райана феномен самодетерминации и автономии возникает детерминировано, причинно обусловлено. По мнению Д. А. Леонтьева, это приводит к парадоксу: «...автономия и способность к самостоятельному причинно не обуслов-

ленному выбору возникают в результате причинно детерминированного процесса» (Леонтьев, 2011). С точки зрения российского автора, в этой теории «недостаёт ответа на главный вопрос о том, для чего человеку автономия и самодетерминация... наш ответ на этот вопрос таков: автономия и самодетерминация нужны человеку для того, чтобы ориентировать наше поведение в пространстве возможного. Если все необходимо и причинно обусловлено, то автономия личности лишена практического смысла. И наоборот, если мы признаем пространство возможного, то без идеи самодетерминации не обойтись, потому что превращение возможности в действительность происходит только через недетерминированный (точнее, самодетерминированный) выбор и решение субъекта» (Леонтьев, 2011, с. 9). По сути, речь идет об активности субъекта.

Еще одна концепция – *реверсивной активности* – исходит из того, что в каждый момент времени любой человек находится либо в телическом, либо в парателическом состоянии (Аптер, 1987; Котик, 1989; Apter, 1982). В первом случае он ориентируется на определенную цель, на ее достижение, на результат (и испытывает соответствующую потребность). Во втором случае, напротив, субъект ориентируется на процессуальные аспекты текущей активности и связанные с этим ощущения (испытывая потребность и в них тоже). Переключение (revers) с одного состояния на другое происходит непроизвольно, неосознанно или под воздействием определенных средовых стимулов, вызывающих определенное состояние – в фабричном цехе, в кабинете босса или дантиста, в полицейском участке или в суде, скорее всего, возникнет телическое состояние (Apter, 1982, p. 47). Более или менее частые колебания, переключения телической и парателической активности происходят в соответствии с определенными закономерностями у всех людей (слишком долгий период одной активности приводит к нарастанию потребности в другой и – к переключению). В то же время есть люди, которые чаще ориентированы на процесс («парателики»), и люди, которые чаще ориентированы на результат («телики»). Последняя группа, в свою очередь, может быть разделена еще на две категории – ориентированных на успех, либо ориентированных на страх неудачи. Эта классификация, в свою очередь, стала широко известной после публикаций Д. Аткинсона и Д. Мак-Клелланда (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1953). На наш взгляд, концепция реверсивной активности позволяет глубже понять ряд внутренних механизмов стиля активности, в том числе – стилей учебной активности. Именно в этом контексте она использована в наших исследованиях.

Близка к проблеме активности субъекта и *теория салютогенеза* (от лат. *salus* – благополучие, здоровье), автором которой является Аарон Антоновский, израильский социолог, работавший на стыке медицины и социологии. А. Антоновский обратил внимание на так называемый феномен «неуязвимости». В сложных, иногда ужасающих условиях (например, фашистские лагеря или асоциальные «родители» подростков) относительно небольшая группа людей продолжала сохранять поразительную устойчивость к стрессу и в целом психическое здоровье. Что определяет такую «неуязвимость»? А. Антоновски подчеркивает, что основным фактором такой неуязвимости является то, как сам

человек воспринимает ситуацию. Ключевым понятием в концепции автора является «чувство связности» (Antonovsky, 1988). Среди его основных индикаторов, наряду с постижимостью (способностью обнаружить во всем смысл и порядок) и осмысленностью, автор выделяет *управляемость*. Человек с высоким чувством управляемости верит не в то, что он способен предотвратить те или иные несчастья, а в то, что, используя свои собственные силы и способности или опираясь на помощь друзей, коллег, Бога и другие внешние факторы, он сможет справиться с несчастьями, пережить их (Осин, 2007).

Обзор зарубежной литературы по проблемам активности субъекта был начат нами с краткого анализа концепций, имеющих значительный багаж экспериментальных исследований, проведенных в их поддержку. Вместе с тем следует отметить нарастающий интерес к этой проблеме в общеметодологическом, теоретическом плане. Яркой демонстрацией интереса западных психологов к проблеме активности субъекта является выделение для описания природы человека таких категориальных пар, как «реактивность – проактивность», «свобода – детерминизм», «субъективность – объективность», «изменяемость – неизменность» (Хьелл, Зиглер, 1997, с. 576). Как и в России, в западной психологии выделяется широкий спектр подчас взаимоисключающих концепций на этих категориальных полюсах. Например, для Скиннера и частично для современного бихевиоризма поведение человека является в большей мере итогом ответов на воздействия внешних, объективных стимулов, и мы можем пренебречь положением о промежуточной роли сознания или субъекта (Skinner, 1971, 1989). Таким образом, в понимании радикальных бихевиористов поведение человека реактивно.

Представители гуманистической психологии, напротив, акцентируют полюс «проактивности», которая понимается как положение о том, что причины поведения человека заключены в нем самом. «Будущее человека находится внутри него, и оно в данный конкретный момент динамически активно», утверждает А. Maslow (1961, р. 59), «внутренний мир индивидуума, видимо, оказывает более существенное влияние на его поведение, чем внешние стимулы окружающей среды», вторит ему С. Rogers (1964, р. 124). В то же время было бы несправедливо не отдать должное гуманистической психологии или «психологии третьей силы» (third force psychology), главной особенностью которой является акцентирование способности человека к личностному росту, к самоактуализации. В гуманистической психологии люди рассматриваются как активные творцы собственной жизни, обладающие свободой выбирать и развивать стиль жизни, которая ограничена только физическими или социальными воздействиями (Хьелл, Зиглер, 1997, с. 481). В соответствии с взглядами крупнейшего представителя данного направления, А. Маслоу, в человеке от рождения заложена определенная структура потребностей, в том числе, в потенции, потребность в самоактуализации, то есть стремление человека к самосовершенствованию и достижению вершин своих возможностей: «люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе» (Maslow, 1987, р. 22). С точки зрения А. Маслоу, человек совершенно свободен и ответственен

за решение выбора образа жизни. Эта свобода отчетливо проявляется в том, что человек, определив свой потенциал, *сам* решает, насколько активно он будет стремиться к его актуализации, т. е. будет ли он сам строить свою жизнь, будет ли он ее субъектом.

Впрочем, традиционное противопоставление психологов по линии бихевиоризм – гуманизм (ментализм) постепенно становится непродуктивным. Бихевиоризм все более очевидно эволюционирует в направлении ментализма, психологии субъекта. В свою очередь, менталистские, гуманистические концепции все чаще заимствуют у поведенческой психологии строгость экспериментальных планов, статистические и психометрические методы валидации теоретических построений. Так, в рамках социально-когнитивного направления («умеренный бихевиоризм»), представленного работами А. Бандуры и Д. Роттера, поведение человека и его психическое развитие понимается в терминах непрерывного взаимодействия между факторами поведенческими, когнитивными и средовыми. А. Бандура предлагает принцип реципрокного детерминизма в психическом развитии, обусловленном равноправным взаимодействием поведения, личностных аспектов и социальной среды. В рамках концепции социального научения А. Бандура вводит и исследует понятие, близкое к автономии и самодетерминации – понятие «самоэффективность». При этом самоэффективность понимается автором как вера индивида в свою способность справиться с определенной деятельностью. Самоэффективность больше связана с уверенностью индивида в собственных ресурсах, которые он способен контролировать, нежели с уверенностью в успешном результате и возможной опорой на внешние факторы, неподвластные контролю (Гордеева, 2006).

Д. Роттер выделяет различные полюса локуса контроля, «потенциал» поведения, ценность подкрепления, которые значительно влияют на поведение субъекта и в значительной мере им самим определяются (Хьелл, Зиглер, 1997).

В. А. Лефевр (2004) предлагает рефлексивно-интенциональную модель субъекта (RIMS), в которой автор биполярно связывает вероятностное поведение субъекта с его ментальной сферой. Тем самым Лефевр подчеркивает, что способность организма производить выбор альтернатив с фиксированными вероятностями говорит о его достаточно высоком уровне развития. Интенциональное поведение в этой модели задается условием  $B = I$ , где  $B$  – поведение субъекта, а переменная  $I$  может быть опущена – в этом случае мы получаем эмпирически тестируемую модель бихевиористского типа.

Таким образом, нарастающий интерес к «проактивности» как способности человека самостоятельно детерминировать свое поведение обуславливает постепенное сближение ряда научных школ и направлений, которые еще недавно считались несопоставимыми.

Такой интерес с очевидностью прослеживается даже в современной психогенетике. Так, американцы Том Биделл и Курт Фишер отстаивают позицию, «...согласно которой роль созидательной активности в интеллектуальном развитии не иллюзорна и не вторична. Напротив, это центральная движущая сила



в развитии интеллектуальных способностей человека и ключ к пониманию взаимодействия между геномом и средой (Бидел, Фишер, 2006)

В кратком обзоре зарубежных исследований в области психологии активности субъекта можно провести отдельный анализ взглядов А. Адлера, К. Роджерса, Д. Келли, Г. Олпорта, Э. Эриксона, Э. Фромма и других представителей гуманистического направления или близких к ним концепций, в которых подчеркивается роль активности субъекта в его жизни и развитии. Однако такой обзор может серьезно увеличить объем курса лекций, поэтому мы ограничились кратким анализом лишь тех концепций и эмпирических исследований, которые имеют непосредственное отношение к теме, а также к методам и результатам наших эмпирических исследований.

В целом отметим, что как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях нарастает интерес к проявлениям и исследованиям внутренней по своей детерминации активности человека – активности субъекта своей жизнедеятельности, активности личности. В то же время в западной психологии вопрос о соотношении активности и деятельности по ряду причин не ставится так остро, а виды активности человека не дифференцируются так, как в отечественной гуманитарной науке. На наш взгляд, такая ситуация может дать определенные преимущества отечественным исследованиям в этой области.

### ***РЕЗЮМЕ***

1. Проблема психической активности сопровождает всю историю отечественной и зарубежной психологии. Общая тенденция ее рассмотрения показывает траекторию движения исследований от непосредственных поведенческих объективаций активности к изучению ее порождения, осуществления и видоизменения самим субъектом в различных ситуациях его бытия.

2. В отечественной психологии исследования активности, прежде всего, связаны с научными школами А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. С. Мерлина, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, А. И. Крупнова, К. А. Абульхановой, Б. А. Вяткина, А. В. Брушлинского, В. А. Петровского, а также с именами многих других исследователей.

3. В зарубежных исследованиях, в том числе в необихевиоризме и психогенетике, нарастает интерес к «проактивности» как способности человека самостоятельно детерминировать свое поведение. Свидетельством тому являются концепции самодетерминации, реверсивной активности, самоактуализации, салютогенеза и многие другие.

### ***ЛЕКЦИЯ 2. Проблемы исследования активности***

Современный этап исследований активности человека требует решения ряда проблем. Среди них проблема определения соответствующей категории и ее соотношения с другими психологическими категориями; проблема соотношения активного и реактивного, субъектного и объектного в психологии субъекта; проблема исключительного многообразия и взаимосвязи частных видов активности; проблема перехода от экстенсивного изучения отдельных видов

к интегративным концепциям активности; проблема субъекта и его активности как фактора психического развития; проблема эмпирических методов исследования и другие (Волочков, 2007, 2011 и др.).

### **2.1. Что такое активность: проблема определения понятия**

Понятие активность в психологии чрезвычайно вариативно. А. Ф. Лазурский еще в 1916 г. определял активность как меру устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и меру его воздействия на среду (Лазурский, 1916).

В современных словарях и других публикациях активность определяется: как динамическое состояние живых существ, направленное на установление и поддержание их жизненно значимых связей с окружающей средой (Еникеев, 2012, с. 8); как мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью (Джидарьян, 1988); как способ самовыражения и самосуществования личности, при котором ею достигается (или нет) качество целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта (Абульханова, 1988); как генеральная характеристика субъекта (Брушлинский, 2002) и основное проявление субъектности (Рябикина, 2005). Понятия активность и деятельность, как уже отмечалось, зачастую используются как синонимы. Деятельность обычно определяют как целенаправленную активность (Еникеев, 2012). В свою очередь, активность рассматривают как способ и механизм развития самой деятельности (Петровский, 1992).

Что же такое активность? Каковы наиболее существенные признаки понятия? Какие сферы материального и идеального охватывает эта категория? Каковы функции активности в развитии индивидуальности? Среди наиболее существенных признаков активности отметим следующие:

1. Активность выступает как всеобщий способ, форма и мера взаимодействия, характеризуется способностью системы к самодвижению, саморазвитию (Джидарьян, 1988).

2. Активность имеет универсальный характер, обеспечивая единство мира через взаимодействие, в том числе взаимодействие материального и идеального, неживого и живого.

3. На всех уровнях материального и идеального активность подразумевает диалектическое единство ряда противоположностей: активность – реактивность, субъект – объект, активность – пассивность и т. д.

4. Активность всегда имеет относительную направленность от источника (инициатора) взаимодействия, которая обеспечена направленным энергетическим воздействием.

5. Активность невозможно регистрировать непосредственно; вместе с тем активность, оставляя «следы» взаимодействий, имеет определенную статику, что позволяет диагностировать некоторые ее проявления опосредованно, по этим «следам».

Указанные признаки лежат в основе следующих определений категории.

На самом общем, *философском уровне* мы понимаем активность как всеобщий способ, форму и меру взаимодействия, обеспечивающую единство, развитие и взаимопереходы материального и идеального. Категория активность отражает универсальный характер взаимодействия на всех уровнях развития живого и неживого, акцентируя интегративный, синтезирующий и развивающий потенциал соответствующих полисистемных связей.

В *психологии* активность может быть определена как универсальный способ, форма и мера природно-социальных взаимодействий, в ее ходе человек развивается и проявляется преимущественно как субъект этих взаимодействий (прежде всего в плане преобладания внутренней детерминации взаимодействий над внешней).

Среди *основных функций* активности выделим следующие:

1. Обеспечение единства мира и его развития через активное взаимодействие.

2. Обеспечение полисистемного взаимодействия субъектов. В концепции Л. Я. Дорфмана (1993; 2006) это взаимодействие индивидуальности и ее мира по принципу двойственности качественной определенности, когда каждая из индивидуальностей может быть и системой, и подсистемой по отношению друг к другу.

3. Системообразующая функция в становлении и развитии таких сложных систем, как интегральная индивидуальность (по В. С. Мерлину) или субъект жизнедеятельности.

4. Функция одного из ведущих факторов психического развития, наряду с генетическим и средовым.

5. Функция основного способа и формы проявления, реализации и развития индивидуального и коллективного субъекта и субъектности.

6. Функция адаптации индивидуального и коллективного субъектов на различных уровнях: *репродуктивном* (воспроизведение уже существующих границ или нормативных способов взаимодействия); *индивидуально-продуктивном* (через становление индивидуального стиля различных форм активности); *продуктивном* (расширение привычных границ и правил взаимодействия).

В наших исследованиях активность понимается как *мера субъектности* во взаимодействии человека с миром. Такое понимание основано на признании диалектического единства объекта и субъекта, активного и реактивного *в любом акте взаимодействия*. В психологии активности субъекта жизнедеятельности каждое взаимодействие характеризуется с диалектической позиции меры вклада в него со стороны субъекта. Меры в континууме субъектности – объектности, активности – реактивности.

Традиционно активность субъекта соотносится лишь с внутренними источниками детерминации поведения, а реактивность – с внешними. Однако «чистые» активность и субъектность, реактивность и объектность выделить невозможно, это лишь абстракции, абсолютизация двух полюсов единства противоположностей. Мы разделяем позицию Л. Я. Дорфмана относительно того,

что вместо противопоставления активности и реактивного в поведении человека значительно перспективнее изучать относительные вклады внешнего и внутреннего потоков детерминации (Дорфман, 1993; Волочков, 2007). Мы выступаем за сохранение диалектики соотношения субъектного и объектного, активного и реактивного в психологии. И в этом плане сужение предмета современной психологии до психологии субъекта и его активности, на наш взгляд, исходно ограничивает диалектику развития и взаимодействий человека в полисистемном мире. Категория интегральная индивидуальность в этом случае оказывается наиболее адекватной для изучения и интерпретаций, эмпирических исследований *реальной*, т. е. субъектной и объектной, активной и реактивной жизни человека как субъекта и как объекта.

Сходные представления о способности индивидуальности выступать как в объектных, так и в субъектных проявлениях заложены в исследованиях Б. Г. Ананьева (1968). Субъект деятельности, субъект познания и в целом – субъект жизни в интегративных системных концепциях психики В. С. Мерлина и Б. Г. Ананьева оказывается диалектически более частным понятием, производным от категории индивидуальность. Понятием, выражающим способность и один из ключевых способов существования, организации и развития интегральной индивидуальности, которая в реальной жизни, т. е. в системе взаимодействий с миром, проявляет себя одновременно и как субъект, и как объект.

## **2.2. Проблема соотношения понятий активность и деятельность**

Одна из центральных теоретических проблем в психологии активности субъекта жизни – проблема соотношения категорий «активность» и «деятельность». В англоязычной психологии различие этих понятий, как правило, вообще не проводится в силу отсутствия их выраженной языковой дифференциации. Однако российская научная мысль XIX столетия восприняла традиции и категориальный аппарат немецкой классической философии, где такое разделение имеется. Поэтому в отечественной психологии соотношение этих двух категорий – предмет оживленной дискуссии. Анализ различных вариантов соотношения содержится в работах И. А. Джидарьян (1988), А. В. Брушлинского (1992), К. А. Абульхановой (1991, 2000), А. А. Волоčkова (1997; 2007). Приведем лишь общие итоги этого анализа.

В российской психологии прослеживаются две основные линии решения этой проблемы. Одна из них – *линия А. Н. Леонтьева* – редуцирует любые формы активности к деятельности. Деятельность и активность здесь синонимичны. Позже А. Н. Леонтьев вписывает активность в рамки деятельности как внутреннюю предпосылку ее самодвижения. Другая – *линия С. Л. Рубинштейна* – рассматривает активность как генеральную характеристику субъекта, как посредника между деяниями личности и требованиями общества, как характеристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к самодвижению, самоизменению и саморазвитию. При этом деятельность выступает как одна из форм активности человека. Вместе с тем зачастую представители

обеих линий используют одно и то же понятие в широком и узком планах, меняя их логический объем и определяя одну категорию через другую. В работах представителей линии С. Л. Рубинштейна дифференциация категорий чаще всего идет по следующим позициям (табл. 1).

Таблица 1

**Различия категорий активность и деятельность**

Категория активность	Категория деятельность
<p>1. Генеральная характеристика субъекта в его отношениях с миром, осуществляемых в деятельности, познании, общении, созерцании, поведении.</p> <p>2. Определяется потребностью субъекта в жизнедеятельности, во взаимодействиях.</p> <p>3. Направлена на деятельность и другие формы взаимодействия в соответствии с потребностями личности.</p> <p>4. Акцентирует принадлежность индивидуальному или коллективному субъекту.</p> <p>5. Акцентирует внутренние источники детерминации взаимодействий и самодвижение; генеральная характеристика субъекта как «источника причинения всего бытия» (Абульханова, 2000, с. 10).</p> <p>6. Подчеркивает способность к развитию, выходу за пределы стандартных требований общества.</p> <p>7. Акцентирует субъективную результативность (удовлетворенность достижениями и т.п.).</p>	<p>1. Лишь одна из форм взаимодействий субъекта с миром.</p> <p>2. Определяется потребностью в предмете деятельности.</p> <p>3. Направлена на преобразование объектов в соответствии с социальными требованиями.</p> <p>4. Акцентирует общественный характер индивидуальных или коллективных взаимодействий.</p> <p>5. Акцент на внешних источниках детерминации, на предметной деятельности, ее операционально-динамической, орудийной стороне.</p> <p>Акцентирует социальную нормативность, воспроизводство общества через воспроизводство деятельности.</p> <p>6. Акцентирует непосредственно наблюдаемую объективную результативность (успеваемость, производительность и др.).</p>

Вместе с тем, И. А. Джидарьян (1988) подчеркивает, что различия между двумя категориями заключаются больше в акцентах исследований, а не в том, что они отражают разные реальности. Автор подчеркивает, что однозначно развести две категории по объему в рамках формальной логики невозможно: «Парадоксально, но активность шире, и уже деятельности». Именно этот парадокс приводит к синонимичности в использовании понятий.

На наш взгляд, возможно следующее решение «парадокса Джидарьян». Мы можем анализировать феномен активности в двух основных планах: 1) человек *проявляет* активность, и в этом случае на первый план выходит *качественная* сторона данного феномена: формы и способы взаимодействий субъекта с миром, среди которых С. Л. Рубинштейн (1957) и А. В. Брушлинский (1994) называют предметную деятельность, познание, общение, созерцание и поведение; 2) человек *действует активно*, и в этом случае акцент

в понимании активности смещается к *мере взаимодействия*, к тому, как и насколько субъект проявляет себя активным источником своей деятельности, познания, общения и т. д. – т. е. автором своего бытия. Данный аспект акцентирует *количественную* сторону феномена.

Первый план соотнесения категорий позволяет рассматривать активность преимущественно в теоретическом ракурсе, с преобладанием методов герменевтики, и успешно разрабатывается в рамках линии С. Л. Рубинштейна, где активность представляется более широкой по отношению к деятельности сущностью. Второй план ближе представителям линии А. Н. Леонтьева и позволяет проводить *эмпирические* исследования активности, например, активности в конкретных видах деятельности, познания, общения и т. д., т. е. в конкретных сферах бытия.

Наряду с различиями существует общее во взглядах различных авторов относительно категории активность, в том числе понимание активности как генеральной характеристики индивидуального или группового субъекта (Журавлев, 2009).

### **2.3. Единство и многообразие проявлений активности: на пути к интегративной концепции**

Многообразие видов и форм активности человека поражает. Таблица 2, в основе которой лежит классификация В. Л. Хайкина (2001), убедительно демонстрирует доминанту экстенсивного подхода в этой сфере.

Таблица 2

#### **Виды активности в российских психологических исследованиях**

<b>Виды активности</b>	<b>Краткая характеристика видов и сфер активности</b>
<b>1. Общая психическая активность</b>	Сопоставляется в психофизиологических исследованиях с <i>активированностью</i> (индивидуальным уровнем активации). Важнейшим компонентом общей психической активности является ориентировочно-исследовательская деятельность.
<b>2. Когнитивная</b>	Особая роль связывается с получением когнитивного результата, переживаемого человеком как чувство удовлетворения от полученной информации
<b>3. Умственная</b>	Ее центральное ядро составляют когнитивные функции и процессы, в т. ч. стремление к разнообразию, любознательность.
<b>4. Интеллектуальная</b>	Мыслительная деятельность, разворачивающаяся в своеобразных условиях, ее компонентами выступают как интеллектуальные, так и мотивационные факторы
<b>5. Творческая</b>	Способность субъекта к внутреннему, «спонтанному» целеполаганию.
<b>6. Познавательная</b>	Состояние готовности к позитивной деятельности, близкое к уровню потребности в ней, любознательность, любопытство.
<b>7. Поведенческая</b>	Классифицируется в зависимости от вида потребности, подразделяясь на ряд уровней.

Виды активности	Краткая характеристика видов и сфер активности
8. Личностная	Направленность на выполнение долга, достижения чувства удовлетворения, соответствие уровню притязаний.
9. Коммуникативная	Проявляется в ситуации общения, определяясь социальными функциями людей.
10. Трудовая	Тесно связана с интеллектуальными, мыслительными процессами.
11. Социальная, гражданская	Степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена социума.
12. Надситуативная, «неадаптивная»	Собственно активность субъекта, выходящего за рамки ситуации, ее ограничений.
13. Моторная, волевая, эмоциональная, коммуникативная, учебная, религиозная, смыслообразующая и др.	<p>Пермская научная школа В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина.</p> <p>Активность и стиль активности в структуре индивидуальности.</p> <p>Активность как форма и способ существования человека и его мира.</p> <p>Активность конкретных сфер жизнедеятельности.</p> <p>Активность взаимодействия различных уровней и подуровней интегральной индивидуальности.</p>

Между тем очевидно, что *различные формы, виды, аспекты или компоненты активности не проявляются рядоположенно и одновременно*. Напротив, человек одновременно ставит и корректирует цели, концентрирует внимание, регулирует свои взаимодействия, переживает, выполняет предметную деятельность или осуществляет поведение в определенной сфере (учебной, спортивной, трудовой, игровой и других), воспроизводит стандарты взаимодействий или создает нечто новое. Одновременно он соотносит все это со своими потребностями и возможными результатами, общается, наблюдает, созерцает, рефлексивирует. *Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и постоянное развитие его субъекта*.

В этой связи назревает необходимость перехода от поэлементного, экстенсивного изучения отдельных проявлений к интегративным концепциям активности. На наш взгляд, такая тенденция отчетливо выражена в концепции распределенных систем В. Маунткасла (Аракелов, 2004), в парадоксальном слиянии бихевиоризма и ментализма на основе единой рефлексивно-интенциональной модели RIMS (Лефевр, 2004). В российской психологии тенденции рассмотрения активности в системе ее проявлений прослеживаются в интегративных концепциях индивидуальности человека (Ананьев, 1977; Мерлин, 1986; Вяткин, 2005; Дорфман, 1993; Толочек, 2004; Базылевич, 2005), а также в психологии субъекта (Брушлинский, 1994).

Любая целостность как предмет научного исследования относительна. Каковы границы этой целостности? Среди интегративных вариантов исследований активности наиболее перспективными представляются следующие: 1) факторно-аналитическое моделирование интеграции векторов наиболее

типичных для определенного возраста и сферы жизнедеятельности видов активности; 2) системное изучение наиболее типичных для человека форм и видов активности (например, коммуникативной) с позиций системной иерархии интегральной индивидуальности, когда устойчивость самой ее структуры во многом определяется активным взаимодействием уровней и подуровней; 3) исследование целостной активности субъекта отдельной сферы жизнедеятельности (учебной, профессиональной и т. п.).

#### **2.4. Проблема соотношения активности и реактивности, субъектности и объектности в современной психологии**

На протяжении длительного времени в науке прошлого века акцентировалась и абсолютизировалась психология объекта и стимул-реактивных взаимодействий. Эта линия отчетливо проявилась как в бихевиоризме, так и в деятельностном редукционизме. Вместе с тем от научного взгляда ускользала иная сторона – психология субъекта и его активности. В этой связи значительно опережающей свое время представляется позиция С. Л. Рубинштейна, который еще в середине XX в. предлагал для психологического исследования взять человека «... внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъекта познания и действия, как субъекта жизни<sup>1</sup>. Такой подход предполагает и другое понятие объекта, соотносящегося с субъектом: «бытие как объект – это бытие, включающее и субъекта» (Рубинштейн, 1997, с. 64–65). Психология субъекта по отношению к объекту идет еще дальше – субъект здесь рассматривается как основной и достаточный предмет исследований. Это естественный ответ на длительное доминирование «бессубъектной» психологии. Вместе с тем все более очевидна иная крайность – попытка построения «безобъектной психологии».

На наш взгляд, выход из ситуации «перевертывания монеты» – диалектическое рассмотрение психики в единстве субъектных и объектных проявлений, в единстве активности и реактивности человека. В этом плане категория интегральная индивидуальность и методология интегрального исследования психики в научной школе В. С. Мерлина представляются чрезвычайно перспективными. Интегральная индивидуальность (ИИ) в теории В. С. Мерлина – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, характеризующая целостность индивидуальных свойств человека, представляющих собой иерархическую совокупность не входящих друг в друга, относительно автономно существующих подсистем, подчиняющихся различным закономерностям, но особым образом взаимосвязанных в единое целое (Мерлин, 1986; Вяткин, Щукин, 1997). Можно согласиться с тем, что категория ИИ акцентирует «... интегральность структуры индивидуальности, ее уровней и т. д.» (Абульханова 2009, с. 33). Но не следует абсолютизировать лишь этот аспект, якобы ведущий к «ограниченному интергративному потенциалу: уровни ИИ статично иерархизированы; кто или

---

<sup>1</sup> Выделено нами. В этом положении С. Л. Рубинштейна о субъекте жизни подчеркивается, что психологический субъект не может быть сведен только лишь к традиционному для немецкой философии субъекту познания (гносеологическому и трансцендентальному), равно как и к субъекту деятельности или субъекту общения.



что обеспечивает в ИИ саму способность к интеграции и ее осуществление?» (там же, с. 33). С этой позицией перекликается позиция Д. А. Леонтьева, который полагает, что именно личность, но не индивидуальность «... может преодолевать любую фактичность, заданность того, «какой я»... личность как безграничная возможность строится на преодолении индивидуальности как фактичности» (Леонтьев, 2011, с. 15).

Конечно, к традиционному пониманию индивидуальности как неповторимой организации, *замкнутой* в теле индивида, детерминированной индивидуальными характеристиками, все это применимо. Но исходным и принципиально важным в теории В.С. Мерлина является иной акцент – на саморазвитии и саморегуляции индивидуальности. В этом плане подчеркивается субъектная, динамическая сторона этой системы, источники ее саморазвития. Важнейшей методологической посылкой в изучении активности применительно к индивидуальности человека является положение В. С. Мерлина о том, что *вся интегральная индивидуальность* является субъектом активности: «... все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни» (Мерлин, 1986, с. 212). Интегральная индивидуальность у В. С. Мерлина субъектна. Субъектна как носитель и источник активности, как автор многих изменений, которые отражаются, например, в организации межуровневых взаимосвязей.

Но субъектность ИИ – лишь одна из ее сторон. Интегральная индивидуальность активна? Да. Но вместе с тем и реактивна! Она может проявляться как субъект? Несомненно. Впрочем, и как объект тоже. Диалектика субъектности и объектности ИИ, противоречивое единство ее активности и реактивности сформулированы в принципе двойственности качественной определенности полисистемной организации метаиндивидуального мира (Дорфман, 1993). В соответствии с ним ИИ может выступать как системой по отношению к другим индивидуальностям-подсистемам (т. е. она активна), так и подсистемой по отношению к другим индивидуальностям-системам (т. е. реактивна).

В наших исследованиях активность понимается как *мера субъектности* во взаимодействии человека с миром. Каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической меры вклада в него со стороны субъекта. Меры в континууме субъектности – объектности, активности – реактивности.

Традиционно активность субъекта соотносится лишь с внутренними источниками детерминации поведения, а реактивность – с внешними. Однако «чистые» активность и субъектность, реактивность и объектность выделить невозможно, это лишь абстракции, абсолютизация двух полюсов единства противоположностей. Мы разделяем позицию Л. Я. Дорфмана относительно того, что вместо противопоставления активности и реактивности в поведении человека значительно перспективнее изучать относительные вклады внешнего и внутреннего потоков детерминации (Дорфман, 1993; Волочков, 2007). Мы выступаем за сохранение диалектики соотношения субъектного и объектного, активного

и реактивного в психологии. И в этом плане сужение предмета современной психологии до психологии субъекта и его активности, на наш взгляд, исходно ограничивает диалектику развития и взаимодействий человека в полисистемном мире. Категория интегральная индивидуальность в этом случае оказывается наиболее адекватной для изучения и интерпретаций эмпирических исследований *реальной*, т. е. субъектной и объектной, активной и реактивной жизни человека как субъекта и как объекта.

Сходные представления о способности индивидуальности выступать как в объектных, так и в субъектных проявлениях, заложены в исследованиях Б. Г. Ананьева (1968). Субъект деятельности, субъект познания и в целом – субъект жизни в интегративных концепциях психики В. С. Мерлина и Б. Г. Ананьева оказывается диалектически более частным понятием, производным от категории индивидуальность. Понятием, выражающим способность и один из ключевых способов существования, организации и развития интегральной индивидуальности, которая в реальной жизни, т. е. в системе взаимодействий с миром, проявляет себя одновременно и как субъект, и как объект.

## 2.5. Проблема филогенеза активности субъекта

Активность принадлежит субъекту и является способом его развития (Брушлинский, 1992). Но в эволюции человек как субъект и его субъектность появились относительно недавно. В отличие от субъекта, активность – *универсальная* характеристика мира, живого и неживого. Так, в новейшей физике пока еще гипотетическая темная энергия трактуется как форма активности, а именно – активности физического вакуума (Ксанфомалити, 2005). В новейшей биологии иммунитет организмов любого уровня сложности также рассматривается как форма активности генетической системы, способной сохранять или видоизменять как организм и саму генетическую систему, так и внешние по отношению к ней системы (Чайковский, 2008). Если мы исходим из того, что активность – привилегия и свойство лишь человека, а предмет психологии ограничим субъектом и субъектностью, мы закроем вопрос об их происхождении в филогенезе. Субъект при таком подходе *противопоставляется* объекту и отрывается от него, порождение противопоставит отражению, внутренние источники развития противопоставляются внешним, стимул становится самодостаточным по отношению к реакции. В таком случае возможны лишь идеалистические трактовки генезиса субъекта и субъектности в эволюции Вселенной.

Субъект определяется как «высший интегративный уровень активности человека» (Брушлинский, 1992, с. 6). Но справедливо и обратное: эволюция *форм и видов активности* позволяет эмпирически проследить развитие субъекта в онтогенезе. Субъект и субъектность вызревают и проявляются в активности. Возможно, основной путь к эмпирическому тестированию концепций и гипотез психологии субъекта лежит именно через исследование его активности. Такой подход позволяет изучать также филогенез субъектности и субъекта через эволюцию активности от проявлений в неживой природе к активности живых организмов и, наконец, к возникновению и развитию активности человека.

## 2.6. Активность среди факторов развития: на пути к трехфакторной парадигме

Проблема соотношения активности субъекта жизнедеятельности с генетическим и средовым факторами становится центральной проблемой современной психологии – как отечественной, так и зарубежной.

В психологии XX века основной акцент приходился на изучение двух факторов – по отдельности или в тесной взаимосвязи определяющих психическое развитие, поведение и индивидуальность человека – биологического (генетического) и средового (социального). Вместе с тем принцип конвергенции двух факторов и вычисления вкладов каждого из них в тот или иной феномен порождал и продолжает порождать ряд серьезных проблем в понимании наиболее общих закономерностей психического. Так, согласно итогам метаанализа ряда психогенетических исследований, проведенного Д. Дженксом, относительная роль наследственности в интеллектуальном развитии составляет примерно 45 %, среды – 35 %, а на долю взаимодействия между факторами

приходятся остальные 20 % (Годфруа, 1992, с. 467). Что скрывается за этими 20 %?

К. Купер, обобщая данные современной психогенетики, приходит к выводу о том, что с младшего подросткового возраста «влияние общей (семейной) среды в развитии многих черт личности, по существу, равняется нулю... При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность, оказывается, почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается... Результаты дают основания полагать, что личность детерминируется совместным действием генетических факторов и особенностями *индивидуальной среды* детей» (Купер, 2000, с. 223–224). К. Купер называет эти факты одним из наиболее замечательных открытий, сделанных вообще в психологии.

Но почему именно *индивидуальная*, а не общая (разделенная) среда, оказывает наиболее существенное влияние на развитие личности и когнитивной сферы? Почему именно в подростковом возрасте? В индивидуальной среде явно выражается *третий фактор развития* – собственный, активный выбор субъектом индивидуально значимых элементов среды. Это его среда. Он, субъект, ее выбирает, принимает, реализуя в ней индивидуальные потребности. Вместе с этой средой субъект выделяется из родовой, семейной, разделенной среды, отстаивая и развивая свою индивидуальность. Все это, на наш взгляд, во многом объясняет феномен быстрого воспроизводства основных характеристик индивидуальной среды при переводе школьника в другой класс или школу, при переезде в другой город (Реан, 1999, с. 54).

К пониманию роли фактора активности субъекта в его развитии все больше приближается педагогическая психология. Поиск наиболее эффективного, «правильно организованного» обучения привел к ряду крупных открытий, составляющих научный приоритет российской психологии. Прежде всего, это касается теории развивающего обучения (Давыдов, 1998). Вместе с тем результаты сравнительных исследований развития школьников *в сопоставимых* по уровню интеллекта выборках не дают убедительных доказательств в пользу более высокой эффективности развивающего образования. Наши исследования эффективности образовательных технологий (в том числе семилетний лонгитюд) показали невозможность считать программы развивающего обучения достаточным залогом высокого уровня формирования интеллектуального и вообще психического развития ребенка (Волочков, 2003 а, б, 2010). Эти данные согласуются с другими экспериментальными исследованиями роли культурно обогащенной среды в психическом развитии. Один из самых масштабных экспериментов с проведением развивающих программ был проведен в США на группе из 560 тысяч детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которой на протяжении ряда лет велось обучение, ориентированное на развитие когнитивной сферы и личности в целом. Ожидания от применения экспериментальных программ оправдались лишь частично (*табл. 3*). Показатели интеллекта в экспериментальных классах к концу обучения в начальной школе оказались выше контрольной группы лишь на 7 баллов. Уже через 3–4 года по-

сле обучения эффекты обогащения среды, достигнутые к концу проведения программ, почти полностью исчезали (Сергиенко, 2002, с. 54).

Таблица 3

**Результаты исследования влияния развивающего обучения на показатели интеллекта (США, 1967–1981)**

Срезы	Показатели интеллекта (в единицах IQ)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Начало обучения	88	83
Окончание нач. школы	95	88
Через 3–4 года	90	87
Окончание школы	83	82

Не случайно в современной российской педагогической психологии активность учащегося все чаще осознается как фактор успешности образования: «Даже самое развивающее обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка» (Цукерман, 2010, с. 88).

Двухфакторная парадигма объяснения психического развития не позволяет в полной мере объяснить высокую значимость эффектов индивидуального стиля активности и деятельности на выраженность и структуру разноуровневых индивидуальных свойств. В Пермской научной психологической школе В. С. Мерлина эти эффекты изучаются с 1960-х годов (Мерлин, 1986; Психология интегральной индивидуальности, 2011). Стиль деятельности – форма активности, жизнетворчества человека. Ряд исследований, выполненных пермскими психологами, свидетельствует о том, что даже идеальный с точки зрения экспертов стиль невозможно «импортировать» или «внедрить» (Волочков, 1999; Завалишина, 1990, Полисистемное исследование индивидуальности человека, 2005; Психология интегральной индивидуальности, 2011). Его, как и смысл жизни, вырабатывает сам индивидуальный субъект. Именно активный субъект (как активный исполнитель, так и активный творец) способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. И во многом от него самого зависит то, какой будет его относительная свобода и как он ей воспользуется. Выбор (зона неопределенности) есть у каждого. Но подобные интерпретации объяснения эффектов стиля человека на структуру и «эффективность» его индивидуальности выходят за рамки классической двухфакторной парадигмы.

В рамках классической парадигмы невозможно объяснить, почему не наблюдается тенденции к образованию двух «рас» – столичной и провинциальной. Наряду с концентрацией финансово-экономических и культурных ресурсов, одной из очевидных функций государственных столиц является концентрация и воспроизведение рафинированной генетической и в особенности социокультурной среды. Однако происхождение научных, артистических, спор-

тивных и даже политических звезд вновь и вновь показывает – у провинции всегда есть шанс. Наполеон, Линкольн, Жуков, Шойгу, Бизе, Паганини, Леннон, Цискаридзе, победители интеллектуально-образовательного шоу «Умники и умницы»... Какой из факторов стоит за этим шансом в давней борьбе провинциалов за свое место под солнцем?

Анализ ряда очевидных проблем, которые традиционная двухфакторная парадигма порождает в современной психологии, опубликован нами ранее (Волочков, б 2003, 2007, 2010). Поэтому приведем лишь общий вывод этих рассуждений: новая парадигма, предполагающая в единой системе учет взаимодействия трех факторов – генетического, средового и активности самого субъекта – позволяет выстроить более реалистичную картину развития психики.

На наш взгляд, в этом же ключе следует понимать своеобразный призыв Д. А. Леонтьева раскрыть тезис «человек не только развивается, но и строит себя» (Леонтьев, 2011, с. 16)

Ряд публикаций зарубежных исследователей также ставит вопрос о необходимости новой трехфакторной парадигмы. Например, Т. Биделл и К. Фишер также приводят развернутую и аргументированную критику подхода, в котором роль активности субъекта в его развитии оказывается размытой. В ответ авторы предлагают альтернативную модель созидательного эпигенеза, которая исходит из того, что процесс познавательного развития самоопределяется созидательной активностью. Эта активность и задает способы участия генетики и среды в эпигенезе интеллекта (Бидел, 2006). По сути, речь идет о необходимости перехода современных психологических исследований к учету взаимодействия трех основных факторов психического развития. И центральным фактором этого взаимодействия, непосредственно связанным с *механизмами* воздействия наследственности и среды на развитие психики, все чаще осознается фактор активности самого субъекта жизнедеятельности.

## **РЕЗЮМЕ**

1. Среди основных проблем современной психологии активности являются следующие: проблема определения понятия активность; проблема соотношения категорий активность и деятельность, стиль активности и стиль деятельности; проблема разработки интегративного подхода в исследовании целостной активности человека; проблема активной индивидуальности как субъекта активности и как возможного предмета современной психологии; проблема соотношения активности и реактивности индивидуальности в интра- и интерпсихическом планах; проблема филогенеза субъектной активности и другие.

2. Современная психология испытывает все больше ограничений, накладываемых по-прежнему господствующим двухфакторным подходом в объяснении поведения человека и развития психики. В этой связи нарастает понимание необходимости перехода к трехфакторной парадигме, учитывающей реципрокное взаимодействие трех основных факторов: наследственности, среды и активности самого субъекта жизнедеятельности.

## Р а з д е л 2.

### ЦЕЛОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ, ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ, ДИАГНОСТИКА

#### *ЛЕКЦИЯ 3. Интегративный подход в исследовании целостной активности индивидуальности*

##### **3.1. Активность как целостность: на пути к интегративной концепции активности человека**

В пункте 2.3. обсуждалась проблема многообразия и единства проявлений активности человека. Активность, как и само движение, разнообразна в своих внешних и внутренних проявлениях, но вместе с тем – целостна. В этой связи назрела необходимость перехода от поэлементного экстенсивного изучения отдельных проявлений к созданию *интегративных концепций активности субъекта жизнедеятельности*.

Насколько возможно ставить вопрос о *целостной* активности субъекта? Любая целостность как предмет научного исследования относительна. Каковы границы этой целостности? Среди вариантов ограничения целостности и подходов к ее теоретическим и эмпирическим исследованиям наиболее перспективными представляются следующие: 1) изучение целостной активности субъекта жизнедеятельности как общей интеграции векторов наиболее типичных для определенного возраста форм взаимодействия в своем пространстве бытия; 2) системное изучение отдельных наиболее типичных для человека форм активности (например, коммуникативной, интеллектуальной и т. п.) с позиций системной иерархии интегральной индивидуальности, т. е. системы нейродинамических, темпераментальных, когнитивных, личностных и метаиндивидуальных проявлений в структуре этих форм активности; 3) исследование целостной активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности (учебной, трудовой, спортивной, хобби-активности и т. п.).

##### **3.2. Факторно-аналитическая модель целостной активности субъекта жизнедеятельности**

Возможность получения одного или нескольких векторов (в терминах факторного или путевого анализа) дает возможность исследования активности наиболее типичных форм взаимодействий человека определенного возраста (например, для юношества – в школьном или студенческом вариантах). В свое время С. Л. Рубинштейн (1957) и А. В. Брушлинский (1999) назвали пять таких универсальных форм: 1) практическая деятельность; 2) познание; 3) общение; 4) созерцание и самосозерцание; 5) поведение (как форма активности, выполняемая рефлексивно или импульсивно, неосознанно). Такой исследовательский вариант позволяет (с исходными ограничениями) ставить вопрос о *целостной*

*активности субъекта жизнедеятельности.* Данное направление в настоящий момент реализовано при подготовке диссертационного исследования А. Ю. Попова (2010), где в одном проекте на материале студенческого возраста произведено интегративное исследование качественной и количественной сторон активности в колоссальной разнообразии ее проявлений, видов, компонентов и сфер. Кроме того, наряду с возможным выявлением социально типичных вариантов построения целостной активности субъекта жизнедеятельности, в данном интегративном подходе очевидны и весьма перспективны возможности построения индивидуальных профилей активности субъекта в его психологическом пространстве и времени.

Результаты дальнейших исследований в рамках данного подхода покажут его реальные перспективы.

### **3.3. Целостная активность как вектор взаимодействия подсистем интегральной индивидуальности**

Другой вариант целостного подхода и ограничений целостности единого потока активностных взаимодействий – изучение структуры и возможностей получения интегральных векторов взаимодействий человека на отдельных уровнях и подуровнях интегральной индивидуальности. Каждый из них взаимосвязан и взаимодействует с другими. Эта взаимосвязь и целостность индивидуальности, как и целостность субъекта, обеспечивается именно активностью. Это ее *основная функция*. На наш взгляд, именно поэтому стили деятельности и активности способны выполнять системообразующую функцию в структуре индивидуальности, многократно воспроизведенную в пермских исследованиях. Но если это так, то наиболее универсальные, существенные виды активности человека можно рассматривать *на разных уровнях взаимодействий, соответствующих иерархическим уровням интегральной индивидуальности*. Например, коммуникативную активность можно рассматривать как систему, в которой взаимодействуют определенные нейрональные, нейродинамические, темпераментальные проявления, личностные характеристики, а также социально-психологические, метаиндивидуальные свойства и черты, представляющие собой *след соответствующего уровня полисистемных взаимодействий* интегральной индивидуальности и ее мира.

В диссертации Е. Ю. Росляковой (2009) коммуникативная активность впервые представлена на разных уровнях интегральной индивидуальности – от формально-динамического, темпераментального, до уровня социальных взаимодействий. В исследовании этнопсихологических проявлений интегральной индивидуальности старшеклассников в связи с выраженностью их учебно-познавательной активности, выполненном Е. Ф. Сайфутдиновой (2006) под руководством проф. Е. Ю. Хотинца, установлено, что учащиеся с высоким уровнем учебно-познавательной активности во всех этногруппах более адаптированы и активны.

Механизмом более высокого уровня и эффективности взаимодействий является эмпирически установленный более высокий индекс всех «активност-



ных» характеристик в коммуникативной, психомоторной и интеллектуальной сферах. Исследование Е. Ф. Сайфутдияровой показало, что разные иерархические уровни активности – темпераментально-энергетический и учебно-деятельностный – взаимосвязаны целостно и непротиворечиво.

### **3.4. Целостная активность субъекта сферы жизнедеятельности**

Третий вариант предполагает изучение целостной активности субъекта в *условиях конкретной сферы жизнедеятельности* (например, учебной активности школьника, студента или профессиональной активности учителя). Данный подход разрабатывался нами как теоретически, так и в эмпирических исследованиях с 1993 года и в прикладном аспекте, в плане понимания и прогнозирования индивидуального поведения отдельного человека он является наиболее перспективным.

Концептуальная модель целостной активности субъекта сферы жизнедеятельности и свидетельства в пользу ее эмпирической валидации приведены в последующих пунктах.

### **3.5. Структура активности субъекта сферы жизнедеятельности**

Теоретическая модель активности индивидуальности как субъекта жизнедеятельности осуществлялась на основе следующих положений:

1) Активность как универсальный для материального и идеального мира способ взаимодействия акцентирует движение, динамику, процессуальность бытия, а потому наиболее адекватной для постижения активности является *диалектическая методология* с ее акцентами на единстве противоположностей как источнике саморазвития (в том числе – единстве субъекта и объекта деятельности, познания и т. д.). В этом плане для нас исходными были и остаются диалектика Г. Гегеля и Ф. Энгельса.

2) Учебная активность (как и активность любой сферы бытия) – *динамическая система*. Иерархия таких систем основана на циклическом, спиралевидном развертывании во времени его трехкомпонентной структуры: прошлое – настоящее – будущее. Основой этого развертывания является диалектическая противоречивость стабильной и одновременно противоречивой конструкции развития бытия в гегелевском цикле-триаде: тезис – антитезис – синтез. В отечественной психологии особенности динамических систем рассматривались в работах Б. Ф. Ломова и Д. Н. Завалишиной (1990).

3) Системная динамическая модель структуры учебной активности должна содержать в себе источник саморазвития, самодвижения – как на уровне системы в целом, так и на уровне каждой ее подсистемы.

4) Учебная активность – результат интеграции наиболее существенных для учения видов активности: интеллектуальной, познавательной, волевой, эмоциональной, исполнительской, творческой, коммуникативной и т. д.

5) Простое суммирование индексов даже наиболее существенных проявлений активности ученика приводит к громоздкой и нетестируемой модели. Структура активности может и должна имплицитно и обобщенно выражать диалектический синтез отдельных, наиболее существенных для этой сферы видов активности.

На этой основе была разработана гипотетическая модель учебной активности в виде динамического ряда: мотивация – регуляция – реализация – результат. Первоначальная проверка модели проводилась путем дедуктивного, а затем индуктивного контент-анализа более двухсот научных источников, затрагивающих проблемы активности человека. Этот анализ позволил уточнить исходные представления и гипотезы (Волочков, 1997).

Итоговая структурная модель активности сферы жизнедеятельности представлена на *рис. 1*. Применительно к учебной активности эта модель раскрывает ее как особый циклический процесс, характеризуемый в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т. д., то есть по пути циклического спиралевидного развития в гегелевском понимании. *Единицей анализа активности* в этом случае становится *цикл активности*.



*Рис. 1. Структурная модель активности субъекта сферы жизнедеятельности*

Учебная активность здесь выступает мерой субъектности в соответствующей сфере взаимодействий – мерой того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам ученик или студент как субъект активности.

*Потенциал активности* выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг, *регулятивный компонент* – соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; *динамический компонент* – особенности непосредственно наблюдаемой динамики деятельности, а *результативный* воплощает в себе итог движения и залог постоянного его возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности. Таким образом, гипотетическая структура учебной активности содержит не только компоненты и входящие в них элементы в определенной системной иерархии, но и внутренний источник постоянного возобновления и развития этой динамичной системы. Эмпирические исследования активности в таком случае возможны через усреднение, типизацию ее отдельных единиц-циклов.

Предложенная структура соотносится со структурами активности на различных ее уровнях, предложенными другими авторами. Так, в каждом из компонентов общепсихологической структуры активности, представленной К. А. Абульхановой как интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, также находит свое отражение их внутренняя противоречивость, лежащая в основе самой активности субъекта (Абульханова, 1999, 2002). Предложенная структура перекликается с целостно-функциональной структурой активности по А. И. Крупнову (1985), который выделяет три основных ее компонента: мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный. Вместе с тем обе структуры имеют существенные различия, которые связаны как со спецификой активности в учебной деятельности, так и с позиций рассмотрения активности как особого процесса самодвижения деятельности.

Наконец, структура активности сферы жизнедеятельности, характеризующая *развитие соответствующей деятельности*, не может не соответствовать структуре самой деятельности, которая обычно представляется взаимодействием ориентировочного, исполнительского и результативного компонентов.

#### *ЛЕКЦИЯ 4. Интегративная диагностика активности субъекта жизнедеятельности*

##### **4.1. Диагностика активности: интегративный подход**

В любой сфере взаимодействий человека можно выделить десятки видов активности. Так, наряду с поисковой активностью в «общей» активности школьника выделяют активность мотивационную, познавательную, интеллектуальную, моторную, эмоциональную, волевою, исполнительскую, творческую, смыслообразующую, социальную, коммуникативную и т. д., и т. п. Их изучение по-прежнему проводится поэлементно, на уровне частных случаев. Между тем, очевидно, что виды активности не проявляются рядоположенно и одновременно. Пока в исследованиях активности субъекта господствует экстенсивный, поэлементный подход. Вместе с тем, простая сумма отдельных диагностических показателей многочисленных проявлений активности не способна объективно выразить, например, учебную активность школьника или профессиональную

активность взрослого. В диагностике целостных, системных образований необходима иная – интегративная – диагностика (Волочков, 2012).

Интегративный подход был использован в ходе исследования учебной активности школьников и студентов. Учебная деятельность и учебная активность в этом подходе не противопоставлены друг другу, а выражают скорее разные стороны единого феномена – феномена взаимодействия индивидуального и коллективного субъектов. Категория деятельность акцентирует позицию коллективного субъекта (общества), нормативность и воспроизводство деятельности; категория активность акцентирует способность индивидуального субъекта к видоизменению и развитию деятельности, а также к развитию своей индивидуальности.

Учебная активность в этом подходе выражает меру того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам ученик или студент как ее инициатор и творец. Она *интегрирует* наиболее существенные для учения виды активности: интеллектуальную, познавательную, волевою, эмоциональную, исполнительскую, творческую и др. И в этом случае суммирование баллов диагностических показателей наиболее существенных проявлений активности ученика приводит к появлению нетестируемой, громоздкой и непрактичной модели. Предпочтительна интегративная модель, которая может обобщенно выражать синтез наиболее существенных для этой сферы видов активности.

Вариант такой модели применительно к активности субъекта сферы жизнедеятельности уже был представлен (пункт 3.5., *рис. 1*). Она избавляет от необходимости поэлементно измерять десятки взаимосвязанных параметров познавательной, волевой, эмоциональной, мотивационной, интеллектуальной и других видов активности, очевидно важных в структуре единой, целостной учебной активности. Они представлены в модели имплицитно, интегративно, в логике целостного акта взаимодействия ученика с образовательной средой. Конечно, в интегративной модели и соответствующей диагностике определенная информация теряется. Приобретения также очевидны: возможность диагностировать и исследовать феномен учебной активности в целом, находя и прослеживая как его инвариантное ядро, так и особенности – возрастные, средовые, индивидуальные и т. д.

Еще одно очевидное преимущество такого подхода – в экономичности. Интегративная модель учебной активности позволяет создать компактный диагностический инструментарий, необходимый педагогам, психологам и организаторам образования для диагностики по меньшей мере трех из четырех блоков основных целевых ориентиров новых образовательных стандартов универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, личностных (Волочков, 2012). Соответствующий инструментарий позволяет в условиях группового обследования за 15–20 минут достаточно надежно измерить: 1) самооценку обучаемости; 2) учебную мотивацию; 3) контроль действий в ситуации учебных неудач 4) и в ходе решения учебных задач (настойчивость); 5) исполнительскую и 6) творческую динамику учебной активности, 7) результативность учебной активности (объективную и субъективную). На этой основе вычисляются

агрегированные шкалы: 8) потенциал учебной активности; 9) регуляция активности; 10) реализация активности; 11) общий индекс учебной активности.

Краткое описание соответствующих разработок приведено ниже, а сами методики – в Приложениях 2–4 к курсу лекций.

#### **4.2. Диагностика учебной активности школьника и студента**

«Полигоном» для эмпирической проверки теоретических моделей целостной активности субъекта жизнедеятельности стала сфера учебных взаимодействий. Эта сфера является одной из наиболее массовых и доступных для исследователя. Она позволяет проследить возрастную динамику одного из важнейших видов целостной активности субъекта в контексте развития интегральной индивидуальности.

Разработка методов диагностики учебной активности проводилась в ходе исследования ее места и функций в структуре интегральной индивидуальности (Волочков, 1997). В этом же исследовании решалась задача эмпирической валидации теоретической модели целостной активности субъекта сферы жизнедеятельности. Это решение осуществлялось двумя путями:

1. Для измерения учебной активности младших школьников в соответствии с теоретической моделью была разработана «батарея» психодиагностических методик, поскольку создание в этих целях самооценочного личностного вопросника для детей 8–10 лет не представляется возможным. Применение методик разных авторов, дающее действительно независимые диагностические переменные, наиболее объективно для этого возраста участников могло подтвердить либо опровергнуть существование самого конструкта и гипотезу о его структуре.

2. Для диагностики учебной активности в подростковом и раннем юношеском возрастах, а также для студентов вузов нами были разработаны соответствующие опросники учебной активности школьника.

#### **Вопросники учебной активности школьника и студента**

Вопросник учебной активности школьника (ВУАШ) включает 70 пунктов (по 10 на каждую первичную шкалу), расположенных в случайном порядке. Его структура соответствует теоретической модели активности субъекта сферы жизни и представлена 7 первичными и 4 агрегированными шкалами. Ответы респондентов выражают степень их согласия с суждениями и градуируются в диапазоне от 1 до 5 баллов. Диапазон оценок по шкалам от 10 до 50 баллов.

*Первичные шкалы:* 1) Самооценка обучаемости; 2) Учебная мотивация; 3) Контроль действий в ситуации учебных неудач; 4) Контроль действий в ходе реализации (настойчивость); 5) Динамика воспроизведения стандартов деятельности; 6) Творческая динамика учебной активности; 7) Результат учебной активности. *Агрегированные (суммарные) шкалы:* 8) Потенциал учебной

активности (усреднение шкал обучаемости и мотивации); 9) Регуляция активности (усреднение шкал контроля действий); 10) Реализация активности (усреднение шкал исполнительской и творческой динамики); 11) УА – общий индекс учебной активности, полученный усреднением шкал 7–10.

Вопросник может проводиться фронтально, например, одновременно для учебного класса. При этом необходимо, чтобы после краткого инструктирования каждый участник получил отдельную тестовую тетрадь и расходный бланк (*приложение 2*).

Итоговое психометрическое исследование опросника проходило в выборке 1123 учащихся 8–11 классов массовых школ, гимназий и лицеев г. Перми ( $n=873$ ), а также малых городов и сел Пермского края ( $n=250$ ). Из них 523 юноши и 600 девушек. Подростковый и юношеский возраст были выбраны для исследования учебной активности в силу особой значимости этих периодов в развитии самосознания и субъектности (Селиванов, 2002).

*Дескриптивная статистика* шкал опросника свидетельствует о близости к нормальному распределению.

*Надежность* шкал ВУАШ: коэффициенты внутренней согласованности по Кронбаху располагаются в диапазоне от 0,770 до 0,915, величины усредненной межпунктовой корреляции – в диапазоне от 0,327 до 0,452; диапазон коэффициентов ретестовой надежности шкал (выборка 379 участников, интервал 1 месяц) от – 0,731 до 0,892.

Результаты *кроссвалидации* ВУАШ, проверка его критериальной, прогностической и ретроспективной валидности показывают соответствие «работы» шкал вопросника теоретическим ожиданиям (Волочков, 2002, 2007).

*Структурная валидность* ВУАШ определялась средствами эксплораторного факторного анализа по методу главных компонент. По критерию Кайзера – Гуттмана и критерию «осыпи» по Р. Кеттеллу в ходе факторизации корреляционной матрицы 70 пунктов вопросника выделено семь значимых факторов. Применялось и четырехфакторное решение. В первом случае проверялась гомогенность и относительная независимость семи компонентов гипотетической структуры. Во втором случае (четырефакторное решение) структура вопросника проверялась на соответствие теоретической модели взаимодействия компонентов подсистем в структуре активности субъекта сферы жизни.

Эмпирическая структура взаимосвязей пунктов вопросника в обоих решениях *совпадает с теоретически ожидаемой* как по количеству выделенных факторов (семь и четыре), так и по их составу. В четырехфакторном решении прослеживается меньшая ортогональность, но именно такая картина закономерна для динамических систем и отражает условность отделения одного компонента от другого в едином процессе. В. С. Мерлин отмечал, что в динамических системах «одни элементы непрерывно трансформируются в другие. Поэтому полное разграничение элементов системы не всегда возможно. Точно так же границы между разными множествами становятся размытыми» (Мерлин, 1986, с. 47).

Серия специальных психометрических исследований показала, что общий *уровень учебной активности*, определенный по выраженности суммарного индекса ВУАШ, способен выражать субъектную, т. е. преимущественно внутреннюю по источникам детерминации активность (Волочков, 1997, 2002, 2007).

Следующим этапом валидизации структурной модели учебной активности стала разработка «Вопросника учебной активности студента». Психометрическая проверка пятой версии вопросника, проведенная в выборке 856-ти студентов университетов Перми, Поволжья и Кузбасса, также показала соответствие теоретической модели и пригодность к использованию в сравнительных исследованиях (Волочков, 2007).

В целом разработка инструментария измерения учебной активности и цикл исследований с его использованием позволяют сделать вывод о том, что теоретическая модель активности субъекта сферы жизни на примере учебной активности находит эмпирическую поддержку и является достаточно стабильной для различных возрастов учащихся.

#### **4.3. Диагностика профессиональной активности учителя**

В рамках концепции целостной активности субъекта жизнедеятельности изучались и другие виды активности, например, профессиональная активность учителя. Специально для проекта кросс-культурного исследования, организованного под руководством голландских ученых профессора Кейса Ван дер Вульфа (Wolf, Everaert, 2003) и доктора Хьюба Эвераерта (Everaert, 2003), нами был разработан «Вопросник профессиональной активности учителя» (TAQ: The questionnaire of activity of the teacher). Вопросник состоит из 45 пунктов, образующих 5 первичных шкал:

- 1) мотивация профессиональной активности учителя;
- 2) самооценка профессиональных способностей;
- 3) оценка контролируемости профессиональных действий;
- 4) динамика видоизменения профессиональной деятельности;
- 5) удовлетворенность итогами профессиональной активности.

На этой основе формируются две агрегированные шкалы: 1) «Потенциал профессиональной активности учителя»; 2) Индекс «Профессиональная активность учителя» (*приложение 4*).

В выборке 572 учителей Пермского края вопросник показал хорошие психометрические характеристики. Особое внимание уделялось оценке *конструктивной валидности*. Эксплораторный факторный анализ показал, что 49 пунктов вопросника образуют 5 ортогональных (т. е. относительно автономных) факторов, соответствующих теоретическому конструкту.

**Факторная структура взаимосвязей 45 пунктов  
«Вопросника активности учителя»**

Пункты ТАQ		F1	F2	F3	F4	F5	Пункты ТАQ		F1	F2	F3	F4	F5
1	<b>1. МОТИВАЦИЯ</b>	-0,08	<b>0,57</b>	-0,19	0,21	-0,05	4	<b>4. РЕЗУЛЬТАТ</b>	<b>0,55</b>	0,10	0,15	-0,08	-0,03
6		0,01	<b>0,66</b>	0,08	0,11	-0,01	9		<b>0,59</b>	0,12	0,07	0,23	0,01
11		0,15	<b>0,69</b>	0,14	0,13	0,13	14		<b>0,47</b>	0,19	0,03	0,35	0,28
16		0,19	<b>0,73</b>	0,16	-0,10	0,19	19		<b>0,60</b>	0,20	0,10	0,07	0,07
21		0,14	<b>0,74</b>	0,09	0,14	0,09	24		<b>0,56</b>	0,17	0,12	0,13	0,28
26		0,15	<b>0,73</b>	0,13	-0,13	0,20	29		<b>0,65</b>	0,18	-0,04	0,05	0,28
31		0,03	<b>0,73</b>	-0,03	0,19	0,07	34		<b>0,65</b>	0,10	0,01	0,08	0,26
36		0,25	<b>0,68</b>	0,20	0,00	0,04	39		<b>0,64</b>	0,21	0,10	-0,05	0,13
41		0,19	<b>0,42</b>	0,01	0,09	0,17	44		<b>0,57</b>	0,13	0,19	0,22	0,15
2	<b>2. ВОЗМОЖНОСТИ</b>	0,18	0,02	0,16	<b>0,45</b>	0,18	5	<b>5. РЕАЛИЗАЦИЯ</b>	0,11	0,13	0,12	0,14	<b>0,66</b>
7		0,17	0,08	0,17	<b>0,56</b>	0,07	10		0,15	0,04	0,03	-0,26	<b>0,56</b>
12		0,23	0,04	0,17	<b>0,41</b>	0,05	15		0,06	0,18	0,15	0,21	<b>0,66</b>
17		0,04	0,17	0,04	<b>0,44</b>	0,19	20		0,20	0,17	0,04	0,00	<b>0,60</b>
22		-0,03	0,13	-0,03	<b>0,46</b>	0,24	25		0,12	0,05	0,13	0,11	<b>0,65</b>
27		0,26	0,07	0,16	<b>0,43</b>	0,20	30		0,19	0,09	0,10	0,16	<b>0,62</b>
32		0,21	0,10	0,17	<b>0,65</b>	0,16	35		0,11	0,17	0,10	0,26	<b>0,47</b>
37		-0,08	0,08	0,06	<b>0,53</b>	0,10	40		0,17	0,11	0,12	-0,10	<b>0,53</b>
42		0,05	0,17	0,21	<b>0,44</b>	0,19	45		0,22	0,14	0,19	0,23	<b>0,65</b>
3	<b>3. РЕГУЛЯЦИЯ</b>	0,18	0,18	<b>0,62</b>	-0,07	0,03							
8		-0,07	0,11	<b>0,58</b>	0,13	0,17							
13		0,00	0,19	<b>0,60</b>	0,23	0,21							
18		0,32	0,13	<b>0,51</b>	-0,11	0,17							
23		-0,06	-0,02	<b>0,44</b>	-0,10	-0,08							
28		0,27	0,07	<b>0,46</b>	-0,04	0,23							
33		0,09	0,12	<b>0,66</b>	0,21	0,16							
38		0,12	0,06	<b>0,60</b>	0,16	0,08							
43		0,05	0,10	<b>0,58</b>	0,14	0,17							

Надежность шкал оценивалась по их внутренней согласованности – рассчитывались коэффициенты Кронбаха, а также средняя корреляция каждого пункта с другими пунктами в рамках каждой шкалы. Итоги проверки надежности шкал опросника представлены в таблице 5.

Распределение, как по первичным, так и по суммарным шкалам вопросника, также оказалось нормальным или близким к нормальному.



**Надежность шкал  
«Вопросника профессиональной активности учителя»**

Шкалы «Вопросника профессиональной активности учителя» (TAQ)	Альфа Кронбаха (минимально допустимо – от 0,6)	Усредненная меж- пунктовая корреляция (минимум – 0,2)
<b>1. ПА мотив</b> (мотивация профессиональной активности учителя)	0,860	0,413
<b>2. ПА способности</b> (самооценка способностей к реализации профессиональных взаимодействий)	0,746	0,247
<b>3. ПА регуляция</b> (самоконтроль профессиональной активности)	0,781	0,287
<b>4. ПА динамика</b> (динамика профессиональной активности: ригидное воспроизводство – видоизменение деятельности)	0,831	0,356
<b>5. ПА результат</b> (результативный компонент профессиональной активности учителя)	0,834	0,362
<b>6. ПАУ</b> (общий индекс профессиональной активности учителя)	0,915	0,196

***РЕЗЮМЕ***

1. Простое суммирование баллов диагностических показателей наиболее существенных для конкретной сферы жизнедеятельности проявлений активности приводит к появлению нетестируемой, громоздкой и непрактичной модели. В разработке способов диагностики активности необходим интегративный подход, в рамках которого возможно создание компактных методик, выражающих диалектический синтез наиболее существенных для этой сферы видов активности.

2. Такой подход избавляет от необходимости поэлементно измерять десятки взаимосвязанных параметров познавательной, волевой, эмоциональной, мотивационной, интеллектуальной и других видов активности очевидно важных в структуре целостной активности (например, учебной). Они представлены в модели имплицитно, интегративно, в логике целостного акта взаимодействия, например, ученика с образовательной средой.

3. Психометрические характеристики «Вопросника учебной активности школьника», «Вопросника учебной активности студента», «Вопросника профессиональной активности учителя» свидетельствуют в пользу надежности, валидности и высоких дифференцирующих способностей этого инструментария. Особенно отметим соответствие факторных структур взаимосвязей пунктов этих вопросников теоретической модели активности субъекта сферы взаимодействия.

4. Создание диагностического инструментария, соответствующего теоретической модели активности субъекта сферы жизнедеятельности в значительной мере способствует ее эмпирической валидации.

### Р а з д е л 3.

## АКТИВНОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

В этом разделе представлены результаты эмпирических исследований с использованием теоретической модели активности субъекта жизнедеятельности и соответствующего диагностического инструментария.

*ЛЕКЦИЯ 5. Учебная активность школьника:  
особенности, закономерности и пути развития*

### 5.1. Учебная активность как фактор развития индивидуальности школьника

Серия эмпирических исследований свидетельствует в пользу гипотезы о том, что различный количественный уровень агрегированного индекса учебной активности (высокий – средний – низкий) выражает и ее различный качественный уровень: степень самодетерминации, творчества, плотности и гармоничности взаимодействия компонентов и т. д. (Волочков, 1997–2007). Это позволило перейти к эмпирической проверке другой гипотезы – о способности активности на разных качественно-количественных уровнях опосредовать взаимосвязи в структуре индивидуальности. В этих целях проводилась серия эмпирических исследований в выборках младших школьников и подростков (Волочков, 1997, 2002, 2007). Остановимся на результатах исследования в группе подростков.

#### *Участники*

Участники исследования – 358 старших подростков, учащиеся 8-х классов (возраст 13–14 лет) трех массовых школ г. Перми. После проверки данных по шкалам социальной желательности, наличию выраженных артефактов и т. д. в итоговом анализе были оставлены данные 299 подростков (152 мальчика и 147 девочек).

#### *Инструментарий*

*Учебная активность* диагностировалась «Вопросником учебной активности школьника». Также измерялись характеристики, непосредственно связанные с учебной активностью. Шкалы познавательной активности диагностировались по «Опроснику эмоционального отношения к учению» (Андреева, 1987), отношение к учебе и школе измерялось проективной методикой «Обобщенные смысловые установки» С. И. Подмазина (1995), результативность учебной активности вычислялась по школьной документации путем усреднения текущих отметок по шести школьным предметам за вторую и третью учебные четверти.

Особенности *подсистем свойств нервной системы и темперамента* диагностировались шестью шкалами: сила возбуждения и подвижность нервной системы (опросник свойств нервной системы по Я. Стреляу), пластичность

и социальная пластичность (опросник структуры темперамента по В. М. Русалову), экстраверсия и нейротизм (опросник EPJ, по С. Айзенк).

Особенности *когнитивного уровня* свойств интегральной индивидуальности диагностировались «Кратким отборочным тестом» (Бузин, 1998), фактором «В» опросника Р. Кеттелла, а также тестом вербальной креативности «Необычное использование» Дж. Гилфорда (Щебланова 1996).

Характеристики *подсистемы психических свойств личности* измерялись опросником HSPQ Р. Кеттелла. Использовались также подростковая Шкала реактивной и личностной тревожности по Ч. Спилбергеру и Ю. Л. Ханину (1988), «Опросник контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина (1997); шкала «Автономность – зависимость» по Г. С. Прыгину (1984); опросник общей самооценки для подростков и старшеклассников по Г. Н. Казанцевой (Ренан, 1999); графические шкалы самооценки по Т. В. Дембо (Ключникова, 1984).

Для диагностики *системы социально-психологических индивидуальных свойств* использовались шкалы Теста Лири (Шнайдер, 1995), опросник А. Басса и А. Дарки (1989), а также параметрическая социометрия.

«Сырые» баллы диагностических шкал были переведены в стандартизованные шкалы Т-баллов. По агрегированному индексу учебной активности ВУАШ выборка 299 подростков была разделена на три выборки школьников – с относительно низким, средним и высоким уровнями учебной активности. Точки границ контрастных выборок определялись по формуле  $M \pm 1,2SD$ . Данные промежуточных, «буферных» групп при этом удалялись. Диапазон Т-баллов индекса учебной активности у высокоактивных подростков составил 55,4–79 баллов; у среднеактивных 46,4–52,12; у низкоактивных – от 15,34 до 43,2.

### ***Особенности структуры ИИ подростков с различным уровнем учебной активности***

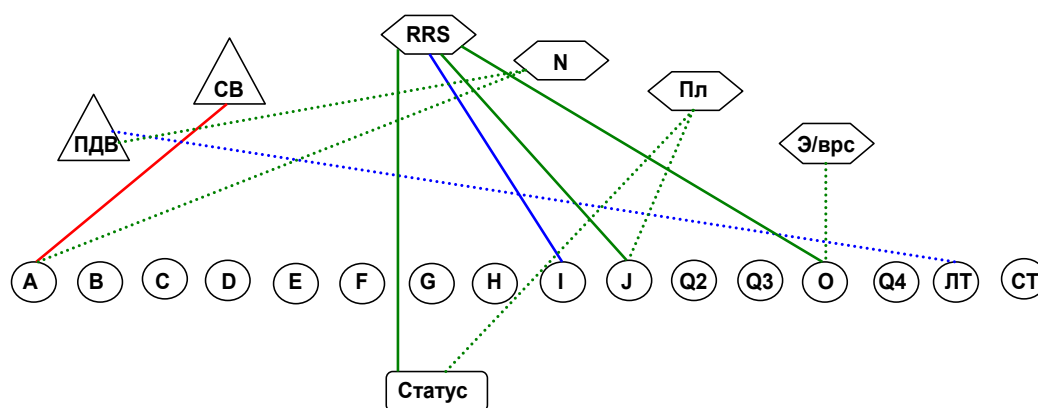
Для проверки способности учебной активности выполнять системообразующую функцию в структуре ИИ на основе корреляционных матриц в трех выборках были построены схемы статистически достоверных взаимосвязей разноуровневых свойств (*рис. 2–5*). Во всех трех выборках зафиксированы многочисленные, в том числе много-многозначные взаимосвязи. По сравнению с младшими школьниками их стало намного больше (Волочков, 2002), что согласуется с выводами В. С. Мерлина (1986) относительно закономерностей возрастной динамики интегральной индивидуальности.

Наибольшее количество значимых разноуровневых взаимосвязей зафиксировано в контрастных по уровню активности выборках подростков, наименьшее – у «среднеактивных». Подобная картина соотношения характерна и для младших школьников (Волочков, 1997).

В каждой из выборок имеются как особенные (уникальные), так и общие для всех выборок (универсальные) взаимосвязи. Для их анализа мы использовали прием отделения общих и особенных связей. Выделение таких «уникаль-

ных» для каждой выборки связей значительно облегчает интерпретацию корреляционного анализа.

В выборке активных подростков обнаружено 11 таких «уникальных» связей (рис. 2). Только в этой выборке обнаружены взаимосвязи всех уровней ИИ: нейродинамика оказывается связанной с психодинамическими свойствами и свойствами личности<sup>1</sup>, психодинамика связана с индексом социометрического статуса и т. д. Структуру ИИ этих подростков характеризует многозначность. То есть свойство одного уровня организации ИИ связано с одним или несколькими свойствами другого уровня. В свою очередь каждое из этих свойств также имеет одно или несколько статистически достоверных связей с другими уровнями. Наличие и число таких много-многозначных разноуровневых связей обычно говорит о высоком потенциале развития их носителей. Известно, что именно этот тип взаимосвязей наиболее подвижен, динамичен и позволяет гибко реагировать на внешние и внутренние «вызовы» (Мерлин, 1986). Наконец, подчеркнем, что выраженных противоречий в структуре «уникальных» взаимосвязей разноуровневых свойств ИИ активных подростков не обнаружено.

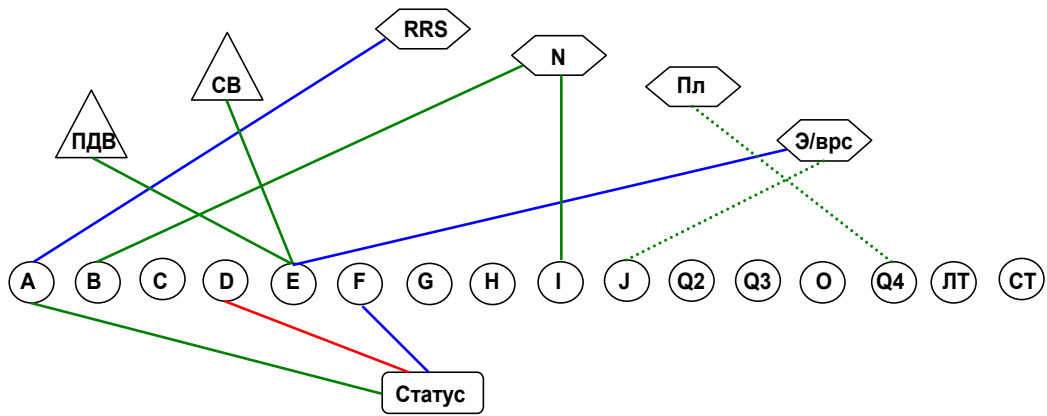


**Рис. 2.** Уникальные разноуровневые взаимосвязи в выборке активных подростков

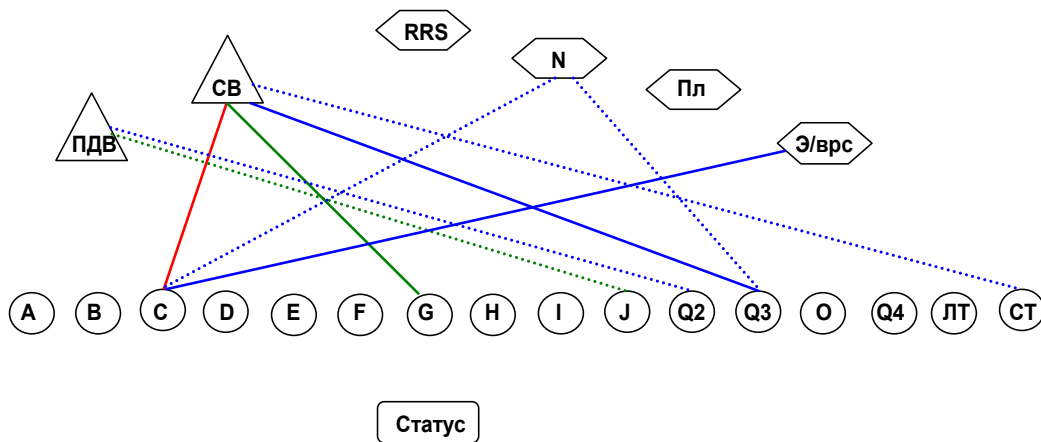
*Примечание:* ПДВ; СВ – подвижность и сила возбуждения нервной системы (по Я. Стреляу); RRS – сила нервной системы, реактивность (по Я. Стреляу); Пл – пластичность по В. Русалову, N, Э/врс – нейротизм, экстраверсия (по С. Айзенк); А-Q4 – личностные факторы (по Р. Кеттеллу); ЛТ и СТ – шкалы тревожности (по Ч. Спилбергеру, Л. Ханину).

У подростков со средним уровнем учебной активности обнаружено 10 «уникальных» разноуровневых связей. Они качественно иные: преобладают одно-однозначные и одно-многозначные связи (рис. 3). В отличие от высокоактивных подростков в этой выборке нет связей свойств нейро- и психодинамики. Зато индекс социометрического статуса плотно связан со свойствами личности.

<sup>1</sup> В традициях Пермской школы психологов мы разделяем свойства темперамента и собственно свойства личности (Мерлин, 1986 и др.)



*Рис. 3. Уникальные разноуровневые связи свойств ИИ в выборке подростков со средним уровнем учебной активности*



*Рис. 4. Уникальные разноуровневые связи свойств ИИ в выборке пассивных подростков (низкий уровень учебной активности)*

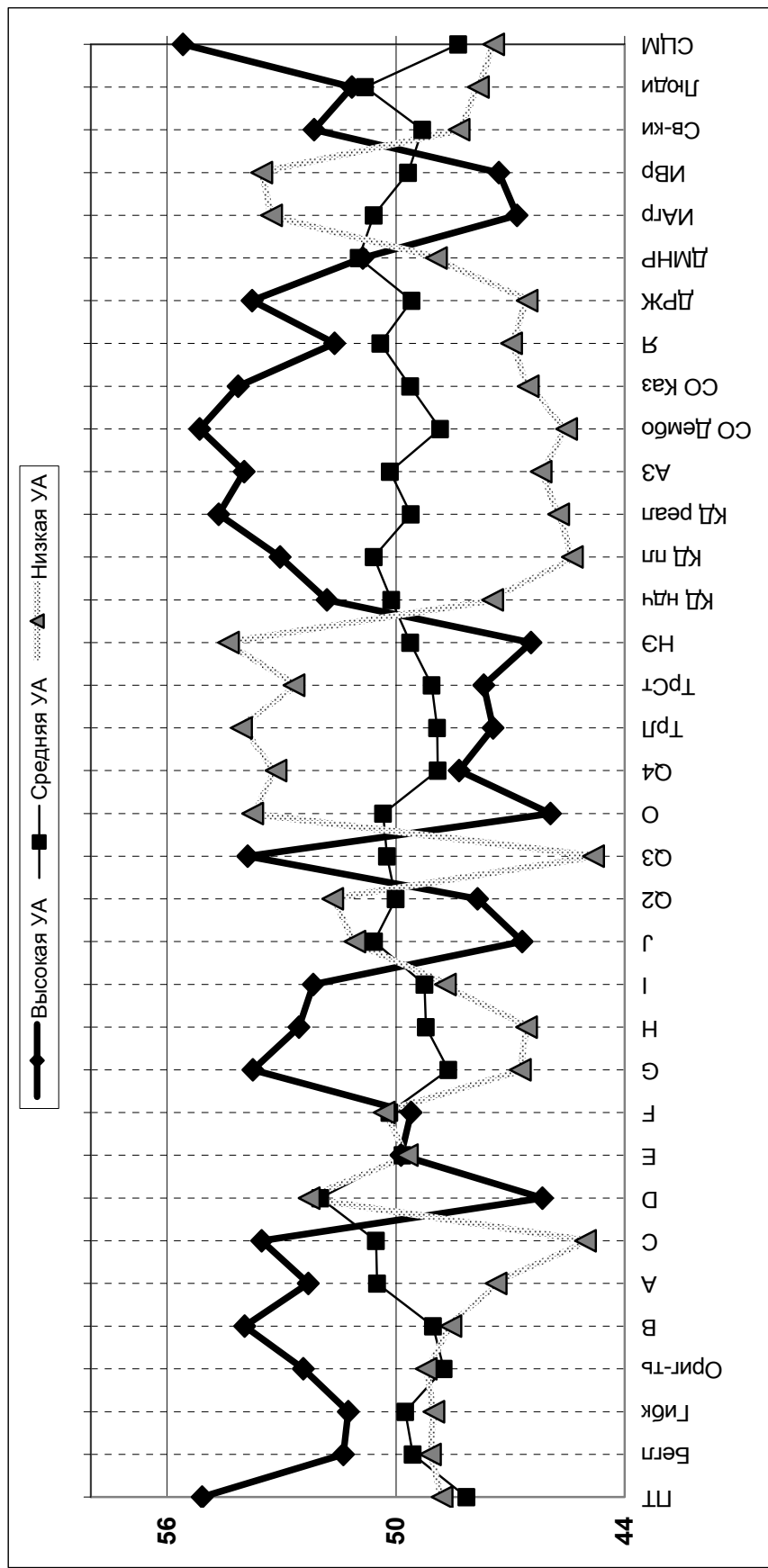
В выборке пассивных подростков обнаружено 9 уникальных взаимосвязей (рис. 4). По типу они преимущественно одно-многозначные, но есть и много-многозначные (например, связь факторов С и Q3 с нейротизмом). Структуру ИИ этой выборки отличает больший вес силы нервной системы. Вероятно, именно пассивные в обучении подростки испытывают большее давление наследственно обусловленных признаков в структуре ИИ. Кроме того, у них социометрический статус оказывается изолированными от других подсистем ИИ. Наибольшую роль в структуре индивидуальности этих подростков играют факторы «С» (сила «Я», эмоциональная стабильность) и Q3 (самоконтроль), которые могут нарастать при условии снижения проявлений нейротизма.

Таким образом, учебная активность действительно способна опосредовать разноуровневые взаимосвязи в структуре интегральной индивидуальности. С повышением уровня учебной активности эта функция становится более очевидной. Это выражается в нарастании количества и силы много-многозначных взаимосвязей при снижении противоречий в их характере.

***Итоги сравнения средних значений показателей  
разноуровневых свойств ИИ в трех «разноактивных»  
подростковых выборках***

Наиболее значимые различия «разноактивных» выборок зафиксированы в подсистеме свойств личности и межличностного взаимодействия. Наглядное представление об этом дают профили средних значений (рис. 5). В контрастных по индексу активности выборках зафиксированы значимые различия по 27 из 30 возможных переменных! Все они в пользу активных подростков, у которых значительно выше сила «Я», эмоциональная зрелость, доброжелательность и открытость (А), ответственность (G), социальная смелость (Н) и самоконтроль (Q3). Рост учебной активности у них приводит к снижению негативных эмоций и нарастанию произвольного самоконтроля. Они наиболее доброжелательны (по Т. Лири) и наименее агрессивны (по А. Бассу и А. Дарки). Наконец, несмотря на известную критичность подростков относительно учебной деятельности именно активные школьники имеют также самый высокий (55 Т-баллов!) социометрический статус.

Анализ факторных и корреляционных матриц, итоги сравнения средних значений показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности свидетельствуют о том, что учебная активность в подростковом возрасте играет существенную роль как на уровне организации структуры интегральной индивидуальности (системообразующая функция), так и по выраженности ее разноуровневых свойств. Кроме того, эмпирически обнаружен следующий парадокс: несмотря на известное снижение престижа учебной деятельности, роль учебной активности в структуре интегральной индивидуальности подростков, по сравнению с младшим школьным возрастом, даже нарастает. Активные в сфере учебных взаимодействий подростки получают очевидные преимущества. При этом речь идет об активности, детерминированной преимущественно самим субъектом. То есть о достаточно выраженном смещении в континууме активность субъекта – реактивность объекта к полюсу активности.



**Рис. 5. Профили средних значений показателей разнообразных индивидуальных свойств восьмиклассников с различным уровнем учебной активности ( $n_1 = n_2 = n_3 = 80$ )**

*Примечание:* УА – учебная активность (по Волочкову); ПТ – интеллект, обучаемость по тесту КОТ (по Вандерлику–Бузину); Белл, Гибк, Ориг-ть – показатели вербальной креативности по тесту «Необычное использование» (по Гилфорду – Щеблановой); А, В, С – Q4 – факторы личностного вопроса HSPQ (по Р. Кеттеллу); ТрЛ, ТрСт – тревожность (по Спилбергеру – Ханину); НЭ – негативные эмоции в учении (по Андреевой); КД ндч, КД пл, КД реал – контроль поведения при неудаче, планировании и реализации (по Кулю); АЗ – автономность – зависимость в учении (по Прыгину); СО – усредненный индекс самооценки (по Дембо); СО Каз – самооценка (по Казанцевой); ДРЖ, ДМНР – показатели дружелюбия и доминирования (по Лири); ИАгр, ИВр – индексы агрессивности и враждебности (по Бассу и Дарки); Я, Св-ки; Люди – отношение к себе, сверстникам и другим людям (по Подмазину); СЦМ – усредненный по трем критериям социометрический индекс.

## **5.2. Лонгитюдное исследование возрастной динамики учебной активности школьников**

### ***Организация и участники исследования***

Возрастная динамика учебной активности исследовалась в ходе 6-летнего лонгитюда: первый диагностический срез – вторые классы, 325 испытуемых, возраст 8–9 лет, второй срез – 358 восьмиклассников, возраст 13–14 лет. 196 школьников прошли все диагностические процедуры как в первом, так и во втором срезах. Данные, полученные в этой выборке, непосредственно относятся к лонгитюдному исследованию. Выборка имеет равный половой состав (по 98 мальчиков и девочек).

В целях элиминации влияния факторов, снижающих внутреннюю и внешнюю валидность лонгитюда, соблюдался ряд условий. Все диагностические процедуры проводились на всех участниках по расписанию в своих учебных классах. Такие «полевые» условия значительно повышают внешнюю валидность исследований (Миллер, 2002). Все измерения производились непосредственно нами, поскольку работа со школьниками на протяжении 12–15 уроков в каждом из 13 классов организационно и методически сложна для специалистов, далеких от школьной практики. У родителей второклассников были получены разрешения на обследование. С каждым из подростков был подписан договор, согласно которому он получал представление о целях работы. Эффект повторного тестирования контролировался длительным временным интервалом между срезами. Отсев участников также контролировался и анализировался (Волочков, 2002).

### ***Инструментарий***

Показатели учебной активности у подростков и старшеклассников были получены с помощью «Вопросника учебной активности школьника». Диагностика учебной активности младших школьников осуществлялась с помощью батареи 16 тестов и вопросников, отобранных после специальной психометрической проверки в выборке 325 младших школьников 8–9 лет трех массовых школ г. Перми. Изучалась структурная, конвергентная и критериальная валидность тестовой батареи, позволяющей получить аналогичные ВУАШ шкалы учебной активности (Волочков, 2002, 2007).

### ***Результаты***

По итогам корреляционного анализа (по Ч. Спирмену) потенциал учебной активности и результативный компонент ее структуры, а также общий уровень учебной активности от младшего школьного к подростковому возрасту сохраняют относительную стабильность. Наиболее значительные возрастные изменения происходят в подсистемах регуляции и реализации учебной активности.

Для оценки возрастной динамики средних значений показателей учебной активности использовался критерий Стьюдента для зависимых выборок.



Устойчивость средних оценивалась отдельно по каждой уровневой выборке. При этом анализ проводился в двух направлениях: 1) Оценка возрастной динамики *от 2-го к 8-му классу обучения* по правилу «было – стало»; 2) Оценка динамики учебной активности высоко-, средне- и низкоактивных восьмиклассников по правилу «стало – было». Результаты сравнения представлены в *табл. 6*.

Таблица 6

**Оценка возрастного сдвига учебной активности  
в выборках активных и пассивных второклассников**

Показатели учебной активности и текущей успеваемости участников лонгитюда	Уровни учебной активности во 2-м классе обучения					
	Высокий (n=36)			Низкий (n=36)		
	Средние значения	t	p	Средние значения	t	p
УМ/2 (учебная мотивация, 2 класс)	60,5	4,4	<b>0,000</b>	41,0	-2,9	<b>0,007</b>
УМ/8 (восьмой класс обучения)	51,3			46,4		
ОБМ/2 (обучаемость, 2 класс)	59,4	1,7	0,094	42,2	-3,1	<b>0,004</b>
ОБМ/8	55,9			46,0		
УА птц/2 (потенциал активности, 2 класс)	59,9	2,5	<b>0,019</b>	41,6	-2,6	<b>0,012</b>
УА птц/8	54,5			45,3		
УА рег/2 (регуляция активности > 2 класс)	58,5	2,4	<b>0,020</b>	43,1	-3,2	<b>0,003</b>
УА рег/8	52,5			49,8		
Д исп/2 (исполнительская динамика, 2 класс)	57,4	2,6	<b>0,013</b>	42,3	-3,3	<b>0,002</b>
Д исп/8	51,7			48,2		
Д взм/2 (творческая динамика, 2 класс)	59,3	4,1	<b>0,000</b>	42,2	-4,0	<b>0,000</b>
Д взм/8	51,0			49,3		
УА дин/2 (реализация активности, 2 класс)	58,3	3,2	<b>0,003</b>	42,3	-3,6	<b>0,001</b>
УА дин/8	51,6			48,5		
УА рез/2 (результат активности, 2 класс)	60,4	3,3	<b>0,002</b>	42,0	-4,1	<b>0,000</b>
УА рез/8	54,5			47,7		
УА/2 (суммарный индекс активности, 2 кл.)	59,3	2,2	<b>0,033</b>	42,2	-3,5	<b>0,001</b>
УА/8	54,5			47,0		
УСП/2 (текущая успеваемость, 2 класс)	61,9	1,9	0,066	40,6	-2,3	<b>0,027</b>
УСП/8	59,0			44,3		

У когда-то среднеактивных школьников значимых сдвигов за 6 лет не обнаружено. Напротив, в контрастных выборках все динамично, причем тенденции «встречные». У когда-то активных второклассников к 8-му классу почти по всем подсистемам учебной активности происходит *значительное снижение*, в особенности по учебной мотивации и творческой динамике. Напротив, пассивные в начальной школе дети со временем повышают свою учебную активность.

Получив картину возрастной динамики учебной активности «вчерашних» второклассников, мы проследили динамику активности «сегодняшних» высоко-, средне- и низкоактивных восьмиклассников (*табл. 7*). Этот вариант также не выявил значимых сдвигов у «середняков». Наиболее активные восьмиклассни-

ки и в начальных классах отличались высокой активностью. Но именно они совершили настоящий рывок *по всем компонентам учебной активности*. Пассивные восьмиклассники, напротив, «сдали» по всем параметрам. К тому же и успеваемость у них снизилась на половину стандартного отклонения.

Таблица 7

**Оценка сдвига показателей учебной активности  
в контрастных по ее выраженности выборках восьмиклассников**

Показатели учебной активности и текущей успеваемости	Уровни учебной активности в двух выборках восьмиклассников					
	Высокий ( <i>n</i> =36)			Низкий ( <i>n</i> =36)		
	Средние значения	<i>t</i>	<i>p</i>	Средние значения	<i>t</i>	<i>p</i>
УМ/2 (учебная мотивация, 2 класс) УМ/8	53,5 59,7	-3,8	0,001	48,0 43,3	1,8	0,08
ОБМ/2 (обучаемость, 2 класс) ОБМ/8	53,9 59,5	-4,4	0,000	48,1 42,1	3,0	0,006
УА птц/2 (потенциал активности, 2 класс) УА птц/8	53,7 61,9	-7,4	0,000	48,0 40,9	3,0	0,004
УА рег/2 (регуляция активности > 2 класс) УА рег/8	52,3 61,2	-3,8	0,001	48,3 41,1	4,1	0,000
Д исп/2 (исполнительская динамика, 2 класс) Д исп/8	52,2 60,9	-4,5	0,000	49,7 40,5	5,8	0,000
Д взм/2 (творческая динамика, 2 класс) Д взм/8	52,5 60,4	-4,1	0,000	48,4 43,4	2,4	0,020
УА дин/2 (реализация активности, 2 класс) УА дин/8	52,3 62,5	-5,7	0,000	49,0 40,5	5,1	0,000
УА рез/2 (результат активности, 2 класс) УА рез/8	53,0 62,6	-6,6	0,000	49,1 39,6	5,9	0,000
УА/2 (суммарный индекс активности, 2 класс) УА/8	52,8 66,5	-13,7	0,000	48,6 37,0	7,8	0,000
УСП/2 (текущая успеваемость, 2 класс) УСП/8	53,9 56,5	-1,7	0,095	49,0 44,1	2,8	0,008

Результаты лонгитюдного исследования возрастной динамики учебной активности показывают ее как разновидность *субъектной активности*, т. е. активности, детерминированной преимущественно самим субъектом.

Снижение в подростковом возрасте учебной активности у ранее активных второклассников, возможно, объясняется кризисом, который эти дети переживают. Вероятно, их активность в большей мере инициировалась авторитетными взрослыми (родителями, учителями), т. е. была ближе к реактивности. Когда наступил период поиска идентичности, обособления, именно эти дети наиболее резко меняют отношение к учебной деятельности.

Противоположное объяснение можно дать возрастной динамике учебной активности наиболее активных *восьмиклассников*. Очевидно, они свой выбор сделали еще тогда, когда были второклассниками. Похоже, уже тогда этот

выбор определялся внутренним и самостоятельным принятием учения, которое со временем только укрепилось.

Практикам следует обратить внимание на очевидный рост учебной активности у ранее пассивных школьников. Они не достигают уровня «средняков», но приближаются к нему (особенно по компонентам регуляции и реализации активности). На наш взгляд, обнаруженная тенденция – важный ресурс поддержки этих учащихся, которым значительно сложнее, чем когда-то активным и «нормативным» школьникам.

### 5.3. Психическое развитие: доминанта среды или активность субъекта? Опыт сравнительных исследований

#### *Эффекты развития в условиях традиционного и развивающего образования: шестилетний лонгитюд*

Российская психология и педагогика на протяжении многих десятилетий подчеркивают роль средового фактора развития, чему в значительной мере способствовали исходные позиции концепций К. Д. Ушинского и Л. С. Выготского. В этих концепциях социокультурная среда и обучение формируют психику человека. Сам Л. С. Выготский в целом не отрицает роли наследственного фактора развития. Кроме того, в последние годы своей короткой жизни он большое внимание уделяет проблеме поведения субъекта в ситуациях свободного выбора характера и интенсивности взаимодействия с внешними «стимулами-средствами», которые иначе, как своим присутствием, не навязывались (Выготский, 1960). Тем самым Л. С. Выготский обращает внимание на проблему активности самого человека как субъекта жизнедеятельности. К сожалению, автор успел лишь обозначить эту проблему и спроектировать ряд интереснейших экспериментов с использованием так называемого "инструментального метода". Сегодня эта линия находит продолжение в исследованиях З. И. Калмыковой (1982), В. А. Петровского (1992, 2010), и Д. Б. Богоявленской (2002).

Уже в 1930-е годы в отечественной педагогике, педагогической психологии и в образовательной практике возобладали идея абсолютного приоритета внешних, материалистических оснований психического, а на страницах «Правды» была провозглашена полностью соответствующая этой идее формула: «Нет плохих учеников – есть плохие учителя!» Следует отметить, что эта формула лишь в определенной мере соответствует теории Л. С. Выготского, но в полной мере – идеологическим запросам эпохи социализма.

Еще запросам революционной эпохи соответствовал деятельностный подход, давший немало существенных открытий и приоритетов в отечественной науке и практике. Вместе с тем этот подход имеет очевидный недостаток – стремление всю психику рассматривать через призму «основного принципа» – принципа единства деятельности и психического развития. Так была акцентирована формула «Внешнее во внутреннее, а любое внутреннее есть интериоризованное внешнее», за которой стоит грубая материалистическая позиция, сводящая всю психику к деятельности. Наиболее явно эта позиция выражена в основном труде А. Н. Леонтьева, само название которого четко фиксирует приоритеты детерминант развития и порядок рождения психических феноменов как в филогенезе, так и в онтогенезе: «Деятельность. Сознание. Личность». Позиция быстро становится «официальной», и только С. Л. Рубинштейн резко и последовательно выступает против деятельностного редукционизма (Рубинштейн, 1957, 1973). Однако и сегодня проблема рамок применения и использования деятельностного подхода в теории и практике не решена (Брушлинский, 2002).

Впрочем, проблема границ применения социокультурной теории Л. С. Выготского и официального для советской эпохи деятельностного подхода к развитию психики А. Н. Леонтьева имеет фундаментальный характер. Нас же интересует конкретный вопрос: насколько «правильное», научно обоснованное содержание и организация образования способны повлиять на психическое развитие? Способны ли они обеспечить опережающий эффект психического развития и его устойчивость по сравнению с развитием при традиционном обучении?

Деятельностный подход в отечественной педагогической психологии и педагогике логично привел к появлению развивающего обучения. Само название содержит в себе основную цель – создать через формирование «настоящей» учебной деятельности условия для ускоренного по срокам и более глубокого по сравнению с обычной практикой развития учащихся. С середины 1990-х годов к этой цели добавляется еще одна – создание условий для развития учащегося как субъекта учебной деятельности. Если теория верна, если оптимизация проведена "чисто" (проблема «чистоты модели») – остается только ждать выдающихся результатов. Но результаты – как в характеристиках обученности (усвоения знаний, умений и навыков), так и по параметрам психического развития – оказались совсем не очевидными. Они обычно не хуже, чем в традиционном обучении, а зачастую в чем-то даже лучше, но насколько оправдались исходные ожидания?

### ***Организация и участники исследования***

Для того, чтобы выяснить развивающий потенциал той или иной образовательной технологии, необходимо в лонгитюдном исследовании сравнить динамику параметров развития экспериментальной и контрольной выборок. Такое шестилетнее лонгитюдное исследование учебной активности и ряда характеристик интеллектуального и личностного развития было организовано в выборке 196 школьников, наблюдаемых от 2-го (8–9 лет) до 8-го класса (13–14 лет) обучения.

Использовались программы наблюдения проявлений учебной активности младшего школьника, «Вопросник учебной активности школьника» (Волочков, 2002, 2010), а также ряд других методик, уже характеризовавшихся выше.

Среди участников лонгитюда были учащиеся, обучающиеся с 1 по 3 классы в условиях развивающего образования по Д. Б. Эльконину (41 школьник), и Л. В. Занкову (39), а также традиционно. Были и те, кто обучался в слабых классах традиционного обучения. Обычно их объединяют в единую группу традиционного обучения. Таким образом, по сути, речь может идти *о четырех условиях обучения*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Эти типы обучения и их соотношение являются типичными для современных городских школ России, что отражает общую репрезентативность выборки.

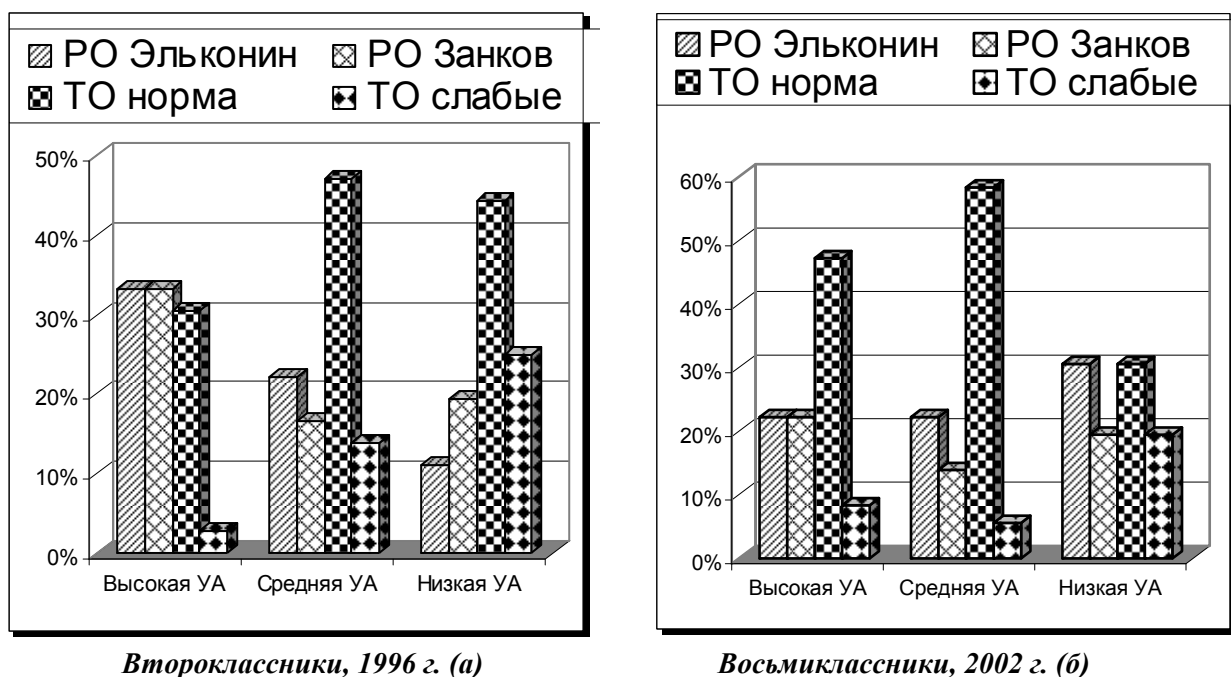
Учителя классов, в которых проводилось исследование, имели сопоставимый стаж работы (от 6 до 15 лет) и не менее одного выпуска в рамках соответствующих образовательных технологий.

Если развивающее обучение действительно оптимально для развития учащегося как субъекта деятельности, мы вправе ожидать следующих результатов:

- 1) уровень учебной активности в развивающих начальных классах будет значительно выше, чем в традиционных;
- 2) этот предполагаемый разрыв будет сохраняться или даже нарастать в подростковом возрасте.

Поддерживаются ли эти гипотезы эмпирическими данными?

Для ответа на этот вопрос мы сравнили количество представителей различных условий обучения среди школьников с различным уровнем учебной активности – отдельно для младших школьников и для подростков. Общая статистика по четырем группам школьников (различные условия обучения) и их отнесенности к определенному уровню учебной активности приведена на рис. 6.



**Рис. 6.** Процентное соотношение представителей четырех условий обучения в начальной школе в выборках учащихся с различным уровнем учебной активности в 1996 и в 2002 году

*Примечание:* УА – учебная активность; РО – развивающее обучение (по Эльконину и по Занкову); ТО – традиционное обучение в средних и сильных классах (норма), а также в слабых классах.

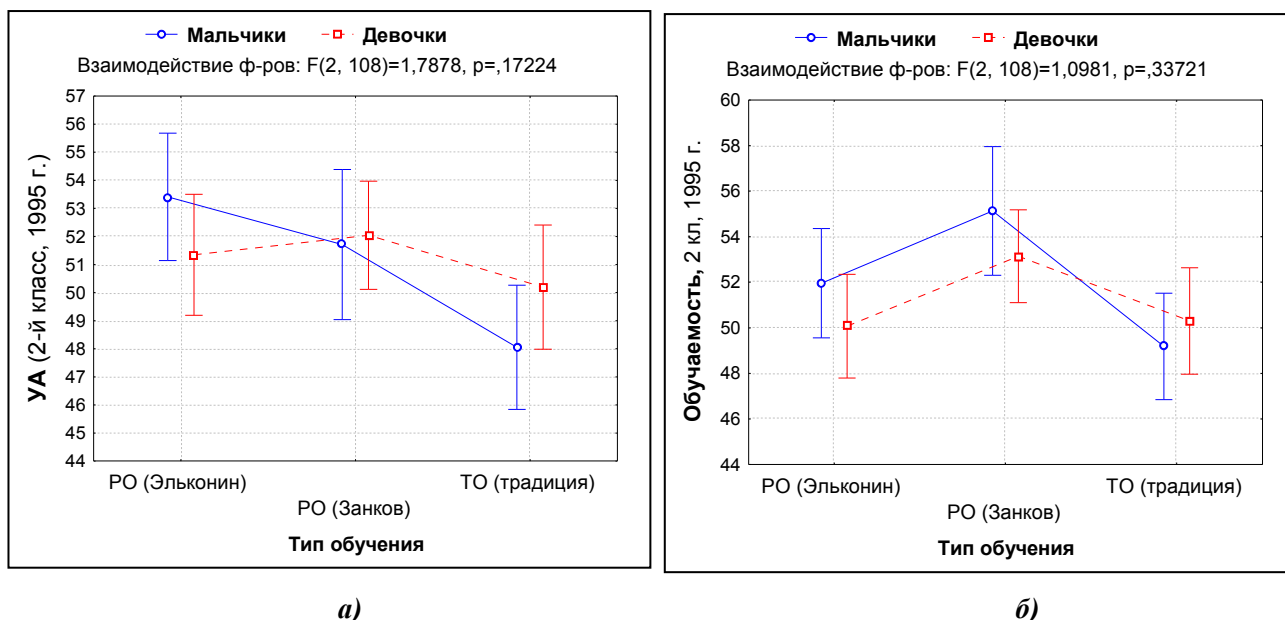
Среди высокоактивных в начальной школе совсем мало детей из слабых традиционных классов и почти одинаковый процент представителей моделей развивающего и обычного традиционного обучения. Значительно меньше детей, занимающихся по программам развивающего обучения, среди низкоактивных. В составе среднеактивных абсолютное лидерство – за классами тради-

ционного обучения. Таким образом, в начальной школе некоторое преимущество в плане условий проявления учебной активности развивающие модели действительно обеспечивают.

В старшем подростковом возрасте это преимущество сходит на нет – и в группе высокоактивных, и в выборке среднеактивных по представленности лидируют учащиеся традиционных классов. Интересно, что среди высокоактивных подростков несколько нарастает количество тех школьников, которые обучались в «слабых» традиционных классах. Наконец, две развивающие модели мало отличаются друг от друга. Пожалуй, «занковцы» выглядят даже выгоднее – их меньше среди низкоактивных и среднеактивных подростков при равной с «эльконинцами» представленности в высокоактивной выборке.

Таким образом, учебная активность детей, закончивших начальную школу по программам развивающего обучения, в подростковом возрасте существенно снижается. Тип или модель обучения начальной школы (за исключением «слабых» традиционных классов) в нашем исследовании не оказывает серьезного влияния на учебную активность в подростковом возрасте.

Результаты других видов анализа данных, полученных в лонгитюде, убедительно подтверждают этот вывод. Например, с помощью однофакторного дисперсионного анализа у второклассников и восьмиклассников нами выявлялась значимость эффекта (влияния) фактора принадлежности к развивающему (по Д. Б. Эльконину или Л. В. Занкову) или традиционному обучению на показатели учебной активности в целом и отдельных ее компонентов (рис. 7). У второклассников обнаружено, что тип обучения оказывает влияние на учебную мотивацию и динамику учебной активности. Все эффекты – в пользу детей из классов развивающего обучения.



**Рис. 7.** Значимые эффекты фактора «тип обучения» на показатели учебной активности у 114 младших школьников

Примечание: UA – учебная активность; PO, TO – развивающее и традиционное обучение.

Однако установлено, что дети из этих трех групп значительно различаются по показателю обучаемости, и наиболее вероятное объяснение обнаруженных эффектов – именно отбор по интеллектуальной готовности к школе и другим параметрам (рис. 7б). В итоге более вероятно, что именно обучаемость, а не тип обучения влияет на учебную активность и отдельные ее компоненты.

Кроме того, дети из «эльконинских» классов оказываются по ряду показателей близкими к учащимся из обычных традиционных классов. Наконец, графики показывают, что для мальчиков эффект типа обучения более значим, чем для девочек. Возможно, именно для мальчиков развивающее обучение по Д. Б. Эльконину более эффективно. Однако это предположение является лишь гипотезой и требует отдельного исследования.

Итак, по отношению к двум подсистемам учебной активности – ее потенциалу и динамическому компоненту – тип обучения оказывается значимым фактором в начальных классах. *Но в старшем подростковом возрасте все эти эффекты совершенно «растворяются»* – не обнаружено ни одного значимого даже на уровне статистической тенденции!

Эти данные хорошо согласуются с многочисленными экспериментальными исследованиями роли культурно обогащенной среды в психическом, прежде всего интеллектуальном развитии. Один из самых масштабных экспериментов с проведением развивающих интеллектуальную сферу программ был проведен в США на выборке в 560 тысяч детей дошкольного и младшего школьного возраста, где на протяжении нескольких лет по специально разработанным программам велось обучение, ориентированное на развитие когнитивной сферы и личности в целом. Ожидания от их применения оправдались лишь частично – эффекты обогащения среды, достигнутые к концу их проведения, *полностью исчезли к моменту окончания школы!* (см. табл. 3 в пункте 2.6)

Таким образом, эффекты типа обучения на ряд показателей учебной активности обнаружены у младших школьников, но совершенно теряются в подростковом возрасте. Кроме того, регулятивный и результативный компоненты активности оказались невосприимчивыми к воздействию рафинированной образовательной среды. В целом по итогам шестилетнего лонгитюдного исследования общий уровень учебной активности оказался более «влиятельным» по отношению к развитию отдельных свойств индивидуальности и ее интегральной структуры, чем модель обучения.

#### **5.4. Путь к успешному обучению: рафинированная среда, идеальная модель или фасилитация активности?**

Сравнение параметров психического развития, учебной активности, физического здоровья и некоторых других показателей развития в сопоставимых выборках школьников с различными типами обучения во всех наших исследованиях показывает, что развивающий эффект от применения новых образовательных технологий оказывается не столь очевидным, как ожидается их авторами и организаторами.



Может быть, он значительно лучше, если мы сравним развитие школьников по другому критерию – не по типам, а *по условиям обучения*: в престижных гимназиях, специализированных языковых или в массовых школах? Тем более если это старшие школьники, у которых интерес к учебной деятельности переживает второе рождение. Кроме того, хорошо известно стремление многих современных родителей отдать ребенка в престижную школу, в которой созданы рафинированные условия образования, воспитания и развития через отбор учащихся, учителей, особые материальные условия и т. д. В обществе быстро складывается стереотип недоверия к возможностям массовой школы. *Действительно ли рафинированная среда способна обеспечить достоверный развивающий эффект? Действительно ли «обычная» школа исчерпала потенциал развития?*

Для ответа на этот вопрос Т. Ю. Пидченко в 2002 г. под нашим руководством было проведено сравнительное исследование особенностей личностного развития 90 учащихся шести 10-х классов шести школ г. Перми: двух известных в городе гимназий, двух элитных языковых школ и двух массовых школ. Основное требование к выборкам было следующее: это должны были быть *самые сильные* классы на данной параллели в данной школе. Таким образом, выборки были сравнимы. Это были самые сильные учащиеся шести школ крупного областного центра, различающиеся мерой рафинирования образовательной среды.

Использовались четыре опросника: «Вопросник учебной активности школьников» (по А. А. Волочкову), «Эмоциональное отношение к учению» (по А. Л. Андревой), «Учебная направленность» (по Е. П. Ильину и Н. А. Курдюковой) и личностный опросник HSPQ (по Р. Кеттеллу).

Итоги сравнения средних значений (по Стьюденту) не дают преимуществ гимназиям и языковым школам. Напротив, наиболее привилегированные гимназисты уступают учащимся сильных классов массовых школ по 13 из 19 (!) показателям сравнения учебно-познавательной активности, эмоциональной сферы и направленности учения (*табл. 8*). Все эти значимые различия и тенденции к ним – не в пользу гимназий. Предпочтительнее по сравнению с гимназистами выглядят учащиеся языковых школ. Они мало различаются с десятиклассниками массовых школ, проявляя лишь достоверно более значимую тревожность по фактору «О» (тревожность). Но в целом наиболее убедительно, с большим отрывом, выглядят именно учащиеся сильных классов массовых школ.

**Различия средних значений учебной активности,  
отношения к учению и учебной направленности в трех выборках:  
учащихся гимназий, языковых и массовых школ**

№	Показатели	Гимн. – СШ		Гимн. – Яз.		Яз. – СШ	
		t	p<	t	p<	t	p<
1	УМ (учебная мотивация)	-4,0	0,00	-2,8	0,01	-1,0	0,32
2	ОБМ (обучаемость)	-1,6	0,12	-0,5	0,62	-0,9	0,39
3	УАптц (потенциал активности)	-3,5	0,00	-2,0	0,05	-1,1	0,28
4	КДн (контроль действий при неудаче)	-1,3	0,21	-1,0	0,33	-0,2	0,84
5	КДр (контроль реализации активности)	-1,9	0,07	-0,7	0,50	-1,0	0,33
6	УА рег (регуляция учебной активности)	-2,1	0,04	-1,1	0,27	-0,9	0,39
7	Д исп (исполнительская динамика)	-2,0	0,05	-1,9	0,06	0,4	0,68
8	Д взм (творческая динамика)	-0,3	0,78	-0,6	0,58	0,3	0,77
9	УА дин (динамика реализации)	-1,4	0,16	-1,6	0,11	0,4	0,67
10	УА рез (результат активности)	-2,5	0,01	-1,6	0,11	-0,6	0,53
11	УА (индекс учебной активности)	-3,6	0,00	-2,1	0,04	-0,7	0,51
12	ТР (тревожность, по Андреевой)	1,9	0,07	1,8	0,08	0,1	0,91
13	ТРу (тревожность на уроках)	0,6	0,52	1,1	0,27	-0,7	0,52
14	ПА (познавательная активность)	-2,9	0,00	-3,1	0,00	0,1	0,92
15	ПА у (познавательная активность на уроках)	-2,1	0,04	-3,1	0,00	0,7	0,46
16	НЭ (негативные эмоции)	2,7	0,01	0,4	0,71	2,1	0,04
17	НЭ у (негативные эмоции на уроках)	3,6	0,00	3,3	0,00	0,5	0,60
18	НПР оц (направленность на оценку)	-0,5	0,64	0,3	0,79	-0,8	0,42
19	НПР зн (направленность на знания)	-3,2	0,00	-3,6	0,00	0,6	0,55

Результаты этого исследования, на наш взгляд, представляют практическую ценность для учащихся, родителей и учителей – как массовых, так и традиционных школ. Для массовой школы важно, что она способна работать так, чтобы ее учащиеся не отставали в развитии от привилегированных школьников элитных образовательных учреждений. В адрес последних очевидна следующая рекомендация: одно лишь поступление и обучение в элитной школе не является достаточным залогом ускоренного развития и тем – более поводом для отнесения себя к «избранным». В конечном счете, очень многое зависит от самого школьника и его собственной активности, которая в подростковом и юношеском возрасте *прямой связи с типом и условиями обучения не обнаруживает*.

Эти исследования согласуются с данными, полученными британским психологом К. Купером в отношении эффективности воздействий семьи на развитие интеллекта и базовых личностных характеристик: с младшего подросткового возраста «влияние общей (семейной) среды в развитии многих черт личности, по существу, равняется нулю... При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность, оказывается, почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается...» (Купер, 2000, с. 223–224).

## **Эмпирическое исследование отложенных эффектов образовательной модели на развитие школьников**

Наиболее масштабным сравнительным исследованием в проекте «Модель обучения, задатки или индивидуальные особенности субъекта?» является исследование, проведенное нами совместно с Лабораторией развивающего образования Пермского областного института повышения квалификации работников образования (ее руководитель – Д. А. Измайлова).

Исследование было организовано при финансовой поддержке Департамента образования Пермской области, благодаря ей педагоги-психологи десяти школ Пермского края получили в необходимом количестве высококачественные тестовые тетради и полный комплект бланков для всех респондентов. Это обеспечило строгое соблюдение единого диагностического стандарта, повысило валидность и надежность исследования. Педагоги-психологи, принимавшие участие в исследовании, прошли предварительное обучение.

*Цель исследования:* изучение степени и сохранности эффектов развивающих моделей обучения начальных классов в отношении ряда психологических и учебно-деятельностных характеристик развития школьников *после* окончания начальной школы:

- 1) у пятиклассников – в период адаптации к новым условиям деятельности;
- 2) у восьмиклассников, которых от начальных классов отделяет несколько лет обучения в подростковой школе.

*Предмет исследования:* возможное влияние образовательных систем начальной школы на чувствительные к особенностям обучения характеристики психического развития и учебной деятельности по следующим сферам и параметрам развития:

- 1) Когнитивная сфера: интеллект, обучаемость; развитие системного мышления, произвольность внимания, памяти, интеллектуальная работоспособность, вербальная эрудиция, математическая грамотность (в категориях компетенций);
- 2) Эмоциональная сфера: проявления тревожности;
- 3) Особенности самосознания (параметры самооценки);
- 4) Развитие компонентов учебной деятельности, сохранность познавательной потребности и учебной мотивации, выраженность учебной активности.

В соответствии с планом исследования в двух возрастных группах (пятиклассники и восьмиклассники) подбирались представительные и *сопоставимые* по обучаемости, а также профессионализму учителей выборки детей, которые **обучались в начальной школе** следующим образом (см. табл. 9):

- а) Развивающее обучение по Эльконину – Давыдову;
- б) Развивающее обучение по Занкову;
- в) Традиционное обучение, но – сильные в параллели классы.

Ослабленных и тем более коррекционных классов в исследовании не было, т. к. классы развивающего обучения, как правило, формируются на конкурсной основе. При отборе участников предпочтение отдавалось тем классам,

которые *продолжают* линию образовательной модели начальной школы и после ее окончания (по математике и русскому языку).

Таблица 9

**Участники сравнительного исследования**

№	Модель обучения в начальных классах	Образовательные учреждения	5-е кл.	8-е кл.	5 кл.	8 кл.
1	Традиционное	Школа № 1 (пос. Ильинский)	24	27	50	49
		Школа № 127 (Пермь)	26	22		
2	Эльконинцы	Гимназия № 6 (Пермь)	73	45	151	107
		Школа № 71 (Пермь)	15	14		
		Лицей № 7 (Пермь)	25	27		
		Школа № 104 (Пермь)	38	21		
3	Занковцы	Школа № 26 (Березники)	28	24	53	49
		Школа № 122 (Пермь)	25	25		
<b>ИТОГО:</b>		<b>8 учреждений</b>	<b>254</b>	<b>205</b>	<b>459</b>	

Кроме того, все эти классы в свое время вели опытные учителя начальной школы, сделавшие не один выпуск в данной модели обучения. Среди участников – не только пермские образовательные учреждения, но также школа № 26 г. Березники и школа № 1 пос. Ильинский. Средний возраст пятиклассников в наших выборках – 10,5 лет, восьмиклассников – 13,5 лет.

Опросы школьников проводились практически одновременно, в ноябре 2005 г.

Особое внимание в исследовании уделялось сравнению интеллектуального развития участников выборок – как друг с другом, так и с нормативными данными по ряду стран мира (в тех случаях, когда они имелись). Наиболее интересен в этом плане общий показатель развития интеллекта по тесту «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Этот тест является одним из самых надежных и валидных инструментов в диагностике интеллекта. Полученные нами средние значения в целом соответствуют и даже превосходят нормативные данные для подростков Великобритании, Китая и в особенности США. Сказывается то, что в нашем исследовании, в отличие от репрезентативных выборок этих стран, слабых и тем более коррекционных классов нет.

Как у пятиклассников, так и у восьмиклассников пермские результаты несколько выше точки пятидесятого перцентиля. Это означает, что от 50 до 75 % их сверстников в других странах имеют более низкие результаты. Есть ли повод для радости? Наши выборки на 65–70 % представлены *отборными выпускниками* начальных классов системы развивающего образования. Получается, что наши сильные учащиеся, закончившие развивающие классы, по общему уровню интеллектуального развития всего лишь соответствуют сильным учащимся других стран.

В целом результаты исследования показали, что интеллект, связанные с ним обучаемость и обученность не зависят лишь от социальной среды и ее организации (например, модели обучения). В их развитии следует учиты-

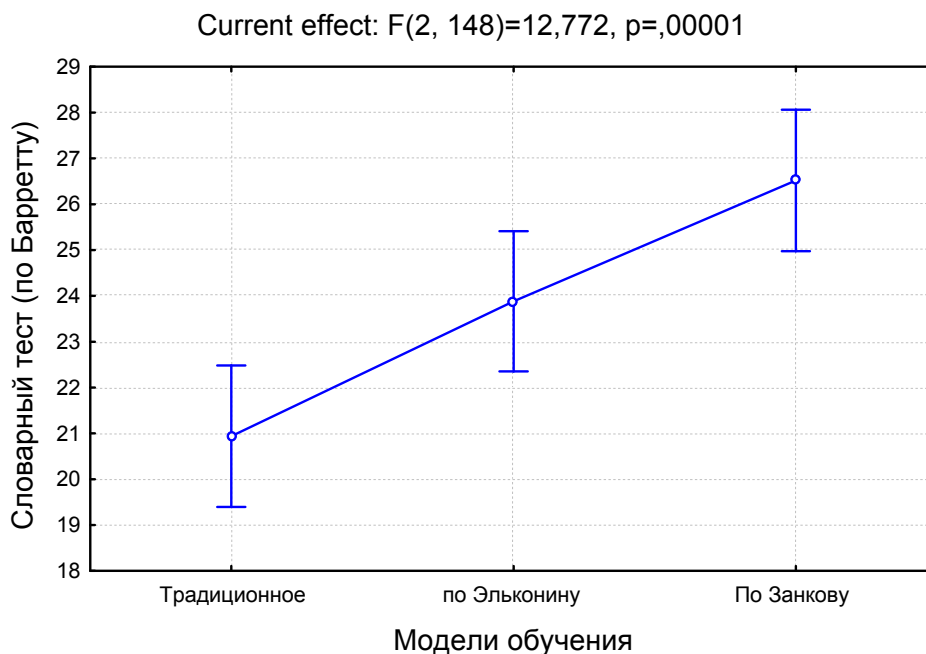
вать влияние как минимум еще одного фактора – генетического. Кроме того, генетический и средовой факторы даже в условиях, казалось бы, *оптимального взаимодействия* (лучшие классы, современные модели обучения, опытные преподаватели, элитные школы) оказываются малоэффективными без учета третьего фактора развития – активности самого учащегося.

Поскольку в данном исследовании была возможность обеспечить принцип рандомизации (случайного попадания респондентов из общей совокупности участников в выборки, данные по которым подвергались статистическому анализу), нами был использован однофакторный дисперсионный анализ. При этом в каждой из трех рандомизированных выборок было оставлено по 50 респондентов.

Фактором в нашем случае был фактор «Тип обучения» в трех градациях: 1) развивающее обучение по Эльконину – Давыдову; 2) развивающее обучение по Занкову; 3) преимущественно традиционное обучение. В дальнейшем вычислялись эффекты фактора «тип обучения» на каждый из 25 полученных нами показателей развития.

Выборки пятиклассников *не различаются* по показателю интеллекта теста Дж. Равена. Это особенно важно, т. к. позволяет оценить влияние *именно модели обучения* в выборках, сравнимых по общему интеллектуальному развитию.

В сравнимых по интеллекту *выборках пятиклассников* модель обучения оказала значимый эффект (влияние) на 56 % измеренных показателей. При этом общее преимущество – на стороне школьников, прошедших обучение в развивающих моделях, но далеко не во всех случаях. Наиболее значимый эффект (влияние) зафиксирован на показатель вербальной эрудиции «Словарного теста» по Дж. Барретту (*рис. 8*).



**Рис. 8.** Эффект фактора «тип обучения» на показатель вербальной эрудиции

Очевидно, что все три выборки значимо различаются по вербальной эрудиции друг с другом, а лидируют «занковцы». Аналогичный результат получен по показателю «развитие языка» Краткого отборочного теста, но здесь «эльконинцы» и «занковцы» имеют сходные результаты, значительно опережая «традицию».

По общему показателю «Краткого отборочного теста» (КОТ) и большинству его ориентировочных шкал преимущество также на стороне классов развивающего обучения, при этом «эльконинцы» и «занковцы» значимых различий друг с другом не имеют. Эти показатели обычно интерпретируются как показатели обучаемости, легкости, скорости и гибкости усвоения при максимальной самостоятельности респондента. Безусловно, у пятиклассников прослеживается значимый эффект влияния развивающих моделей обучения на психическое развитие.

Однако и выборка пятиклассников, обучавшихся в начальных классах традиционно, по ряду показателей также отличилась в лучшую сторону. Она не уступает «занковцам» по показателям аналитического мышления теста КОТ и успешности выполнения 8 критических для российских школьников математических заданий теста компетенций PISA, значительно превосходя «эльконинцев»! Кроме того, пятиклассники традиционного обучения лидируют по шкале «интерес к учебной деятельности», а также (вместе с «эльконинцами») значительно превосходят «занковцев» по показателю учебной активности.

Таким образом, в целом преимущество по итогам сравнения имеют пятиклассники, которые в начальной школе обучались в условиях развивающих моделей. Несколько лучше при этом выглядит занковская модель. Особенно сильное преимущество развивающие модели показали по параметрам развития вербального интеллекта, словарной эрудиции, т. е. по развитию речи. В то же время выборка пятиклассников традиционного обучения имеет неожиданно высокие (наилучшие) результаты в показателях аналитического мышления и результатов выполнения теста математической компетенции, задания которого находятся заведомо в зоне ближайшего развития. Кроме того, высокие показатели самооценки, учебной мотивации и учебной активности в этой выборке свидетельствуют об успешном прохождении адаптации пятиклассниками традиционных классов.

**Выборки восьмиклассников** были неоднородны по показателю интеллектуального развития теста Дж. Равена. Здесь преимущество на стороне сильных классов традиционного обучения. В таком случае можно выяснить, смогут ли развивающие модели, несмотря на это во многом генетически обусловленное отставание, опередить традиционные, но сильные классы двух массовых школ краевого центра и сельской школы поселка Ильинский.

В этой возрастной группе значимые эффекты фактора «тип обучения» зафиксированы на 44 % диагностированных показателей. В целом восьмиклассники традиционных классов имеют некоторое преимущество по сравнению с выпускниками развивающих классов. Например, они статистически достоверно и значительно ( $p \leq 0,001$ ) опережают бывших «эльконинцев» и «занковцев»

по показателям теста математической компетенции PISA, показателю гибкости мышления («Краткий отборочный тест»), суммарному показателю самооценки (по Дембо).

Но выборка восьмиклассников, обучавшихся в начальных классах в условиях развивающих моделей, как и у пятиклассников, демонстрирует очевидное *позитивное влияние экспериментальных образовательных моделей на развитие вербальной эрудиции*. К сходному результату в своих сравнительных исследованиях с использованием задач компетентностного теста PISA–2000 приходит Г. А. Цукерман (2005). Наиболее сильный, устойчивый отложенный эффект развивающего обучения в начальных классах наблюдается по параметрам вербального интеллекта, вербальной эрудиции.

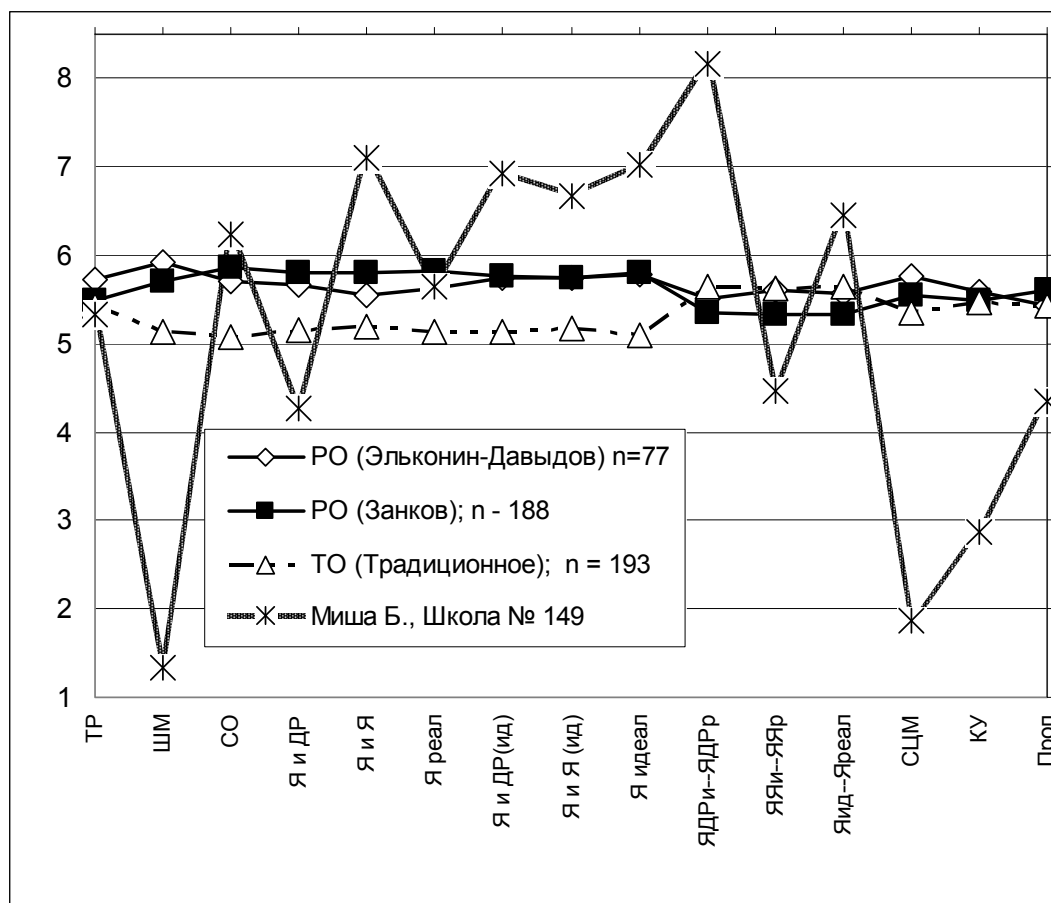
В целом же выборка восьмиклассников, «традиционно» обучающихся с первого класса, имеет ряд преимуществ по сравнению с «эльконинцами» и «занковцами». То есть исходное интеллектуальное преимущество детей продолжает определять многие результаты развития и обучения. Продвинутая модель обучения не может компенсировать этого преимущества, за исключением параметров вербального интеллекта.

Другие наши исследования подтверждают этот вывод. Например, в 2001 году при поддержке Центра развития образования г. Перми доцентами кафедры практической психологии Пермского государственного педагогического университета Н. В. Коптевой (инициатива и планирование) и А. А. Волочковым (подготовка тестовой батареи и обработка данных) было проведено сравнительное исследование 458 третьеклассников (9 школ г. Перми). Из них 77 обучались по системе Эльконина – Давыдова, 188 – по системе Занкова и 193 – традиционно. Такое соотношение позволяло наиболее выпукло оттенить возможные преимущества (или недостатки) выборки «эльконинцев» на фоне чистой «традиции» и близкой к ней, по мнению теоретиков РО по Эльконину и Давыдову, выборки «занковцев».

Среди показателей – шкала явной тревожности (CMAS, адаптация А. М. Прихожан), школьной мотивации (по Н. Г. Лускановой), самооценочные шкалы (по Т. В. Дембо) с двумя уровнями (Я-реальное и Я-идеальное), индекс социометрического статуса по двум критериям и другие.

После Z-преобразования «сырых» баллов в стандартную десятку (среднее = 5,5; стандартное отклонение = 2) появилась возможность построения профилей средних значений выборок испытуемых (рис. 9) и определения степени их различий относительно статистической нормы. Хорошо видно, что средние значения показателей всех переменных для всех трех моделей обучения – *в зоне абсолютной нормы* с очень незначительным разбросом (от 5 до 6 стенов). Некоторое отставание традиционной по модели обучения выборки не имеет статистической достоверности. Очевидно, что общие возрастные закономерности оказываются сильнее эффектов образовательной модели. С другой стороны, индивидуальный профиль показателей Миши Б. значительно отличается от этих усредненных профилей. Его индивидуальность и активность оказываются значительно более эффективными как по отношению к усредненным

общим закономерностям, так и по отношению к организации образовательной среды.



**Рис. 9.** График средних значений диагностических показателей развития личности, социометрического статуса и параметров обучения третьеклассников с различным типом обучения

*Примечание:* ТР – тревожность (СМАС); ШМ – школьная мотивация (по Лускановой); СО – усредненный индекс самооценки (по Дембо); Я и ДР – реальное отношение к другим (по Дембо); Я и Я – реальное отношение к себе (по Дембо); Я реал – усредненный индекс самооценки Я-реальное (по Дембо); Я и ДР (ид) – идеальная самооценка других; Я и Я (ид) – идеальная оценка отношения к себе (по Дембо); Я идеал – усреднение параметров самооценки Я-идеальное; ЯДРи – ЯДРр – разность между идеальной и реальной самооценками других; ЯЯи – ЯЯр – разность между идеальной и реальной самооценками себя; Яид – Яреал – общий индекс разности Я-идеальное – Я-реальное (по Дембо); СЦМ – усредненный по трем критериям индекс социометрического статуса; КУ – коэффициент удовлетворенности учебной ситуацией (по Коптевой); Проп – усредненное количество пропусков занятий по 4 предметам за полугодие.



Но может быть, развивающее обучение в меньшей степени сказывается на физическом здоровье учащихся, чем традиционное? Для ответа на этот вопрос в каждой из трех выборок мы вычислили процент детей, имеющих 3–4 группу здоровья (наличие хронических заболеваний или даже рекомендаций к обучению на дому).

Таблица 10

**Количество детей с 3–4 группой здоровья, распределенное по моделям обучения в начальной школе (n=88)**

Модель обучения	Детей с 3 – 4 группами здоровья	Всего детей	%
РО (Эльконин)	15	77	19,48
РО (Занков)	32	188	17,02
Традиционное	38	193	16,69
Всего детей	88	458	19,21

Итоги сравнения убедительны: разительных различий в доле детей с нарушениями здоровья нет. Более того, среди детей, обучающихся традиционно и по Занкову, эта доля самая низкая. Больше всего таких детей среди «эльконинцев».

***Принцип оптимума противодействий в развитии и воспитании***

Возможно, наряду с принципом учета зоны ближайшего развития, предложенным Л. С. Выготским, следует учитывать также принцип оптимума противодействий. Рафинирование воспитательной и образовательной среды по какому-либо одному или ряду направлений может не только не способствовать физическому, психическому и нравственному развитию в их гармонии, но и препятствовать им. Возможно, это связано с тем, что любое рафинирование задается извне. Даже самые лучшие внешние побуждения не заменят внутреннюю, индивидуальную работу, активность субъекта по его развитию. Работу, которую он *должен проделать* сам – в борьбе с реальными жизненными препятствиями, вызовами, противодействиями, в том числе с быстро набирающим силу «троянским обучением» (Поддьяков, 2006). Возможно, учет принципа саморазвития, резервов внутренней активности субъекта, а также **принципа оптимального противодействия** позволит понять относительно невысокую эффективность «супершкол» для одаренных детей и неожиданные успехи детей из вполне заурядных школ, находящихся к тому же порой далеко за границами мегаполисов.

Наконец, если бы рафинированная среда, концентрирующая социокультурные сливки человечества на данном этапе его движения, действительно служила бы доминирующим фактором психического развития, разрыв между провинцией и столицей был бы непреодолим. Однако во все времена, особенно

времена смутные, трудные, требующие незаурядных способностей, творчества, новых подходов, столицы питались силами провинций, не обладающих такой концентрацией незаурядных умов и талантов, а также вузов, школ и т. п.

### ***РЕЗЮМЕ***

1. Концепция развивающего обучения, восходящая к педагогическим идеям К. Д. Ушинского, социокультурной теории психического развития Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева, с одной стороны, составляет очевидный приоритет отечественной психолого-педагогической науки. С другой, эта концепция все более настоятельно требует решения проблемы границ применения и использования деятельностного подхода как в фундаментальной, теоретической психологии и педагогике, так и в образовательной практике.

2. Наши исследования эффективности развивающих образовательных технологий (в том числе шестилетний лонгитюд) показали невозможность считать программы развивающего обучения достаточным залогом формирования высокого уровня интеллектуального интеллектуального, да и всего психического развития ребенка. При сопоставимом исходном уровне интеллектуального развития, стабильности и профессионализме педагогических кадров психическое развитие, в особенности подростка и старшеклассника, зависит больше от его собственной активности и возрастных закономерностей созревания, чем от образовательной модели и условий обучения. Одно лишь рафинирование социокультурной среды, теоретическое обоснование и реализация специальных программ не способны привести к появлению и проявлению радикальных преимуществ по сравнению с традиционной средой.

3. Вместе с тем, развивающие образовательные модели статистически достоверно и позитивно влияют на развитие вербального интеллекта.

4. Развивающие модели обучения опираются на авторитетную теорию, продвинутую технологию и многолетний опыт экспериментирования. Все это открыло возможности для создания более эффективного инструмента развития, чем традиционное обучение. Но масштабы ошибок «новой и сильной» и «старой и слабой» систем образования при этом тоже несопоставимы. Одно дело – допустить ошибку в формировании знаний, умений и навыков, другое – в управлении психическими процессами и становлением личности. Мы называем это «проблемой острого ножа», работать которым эффективно, если знать технику безопасности и ограничения использования. Отсутствие обсуждения такой «техники безопасности», границ применения инновационных моделей воздействия на психическое развитие человека и почти полное отсутствие объективных результатов соответствующих исследований порождает ряд этических проблем.

5. В подростковом и юношеском возрасте средовая доминанта оказывается значительно менее эффективной по сравнению с влияниями общих закономерностей созревания и активности самого субъекта взаимодействий в сфере обучения.

6. Среди наиболее существенных, значимых сфер жизнедеятельности подростков и юношества, несмотря на очевидное снижение интереса к учебной деятельности, остается сфера образовательных взаимодействий. Эмпирические данные наших исследований неизменно показывают: при снижении престижа учебной деятельности у старших подростков значение активности субъекта соответствующей сферы жизнедеятельности – учебной активности – значительно возрастает.

7. Возможно, наряду с принципом учета зоны ближайшего развития, предложенным Л. С. Выготским, следует учитывать также *принцип оптимума противодействий*. Рафинирование воспитательной и образовательной среды по какому-либо одному или ряду направлений может не только не способствовать физическому, психическому и нравственному развитию в их гармонии, но и препятствовать им. Возможно, это связано с тем, что любое рафинирование задается извне. Даже идеально организованная среда не заменит внутреннюю индивидуальную работу субъекта жизнедеятельности. Работу, которую он *должен проделать* сам – в борьбе с реальными жизненными препятствиями, вызовами и противодействиями.

#### *ЛЕКЦИЯ 6. Профессиональная активность как ресурс совладания и психологического здоровья*

### **История и проблема исследования**

В 2006–2008 годах мне и моему аспиранту А. Ю. Попову довелось участвовать в кросс-культурном исследовании стресса учителя при взаимодействии с проблемным учеником. В проектах, организованных, проф. Кейсом ван дер Вольфом (Нидерланды) сотрудничали ученые восьми стран – Нидерландов, США, Италии, Китая, Южная Африки (ЮАР), Индии, Суринама и России (Пермский край). Ниже приведены некоторые результаты российской части исследования.

Вызывающее поведение проблемного ученика – один из самых очевидных стрессоров в учительской профессии. Однако у этого феномена две стороны: собственно девиантное поведение ученика и его восприятие учителем. Поэтому при анализе закономерностей этой двусторонней системы мы исходим не столько из категорий «поведение» или «деятельность», сколько из категории «взаимодействие» (Волочков, 2007; Попов, 2007). В этом процессе необходимо учитывать обе стороны, активно влияющие друг на друга. Обычно в этом взаимодействии исследователи и практики образования акцентируют фактор организации образовательной среды (модель образования, статус учреждения, территория проживания и т. д.). Предполагается, что именно улучшение образовательной среды способно снизить частоту и стрессогенность проблемного поведения.

Очевидно, что результаты проблемного взаимодействия ученика и учителя зависят как от ученика, так и от условий организации среды обучения.

Но что в этом процессе зависит от самого учителя? И что важнее – среда, в которую помещены участники образовательного процесса, или же профессиональная активность самого учителя (независимо от того, в какой учебной среде он оказывается)? Таким образом, основной проблемой данного исследования являлось сопоставление эффектов учебной среды и профессиональной активности учителя на частоту и стрессогенность проблемного поведения учеников.

Кроме того, в рамках пермской составляющей международного проекта мы пытались ответить на вопрос: что позволяет некоторым учителям оставаться неуязвимыми и «несгораемыми» в условиях постоянного стресса взаимодействия с проблемным учеником? Внешние или внутренние ресурсы являются решающими в эффективном совладании со стрессом?

### *Участники*

Пермская выборка (572 участника) репрезентативно отражает территориальную и демографическую неоднородность 34 административных единиц Пермского края. Особое внимание уделялось соблюдению демографических и территориальных пропорций населения центральных и отдаленных районов. Учитывались пропорции массовых, элитных и специализированных школ, соотношение традиционных и новых образовательных моделей. Среди анкетных данных указывался стаж учительской работы, усредненный показатель которого составил 18 лет. При этом лишь 21 учитель работает в школе от 1 до 3 лет, 78 учителей имеют стаж 5–10 лет. Больше всего учителей (161) работают в школе от 15 до 20 лет. Наконец, 125 учителей трудятся в школе 25 и более лет. Четверо из них учительствуют более 40 лет! Такая картина адекватно отражает возрастные особенности российского учительства.

### *Инструментарий*

Для диагностики частотности проявлений различных типов проблемного поведения учеников и их стрессогенности в учительском восприятии использовались модифицированные варианты опросника ITS (Index of Teaching Stress), первоначально разработанного Грином, Абидином и Кметцем (Greene, Abidin, Kmetz, 1997), адаптированные для кросс-культурных выборок группой голландских исследователей под руководством К. ван дер Вольфа и Х. Эвераерта (Everaert, Van der Wolf, 2003). Инструмент включает в себя шесть шкал частоты проблемного поведения и шесть соответствующих им шкал стрессогенности. Шкалы соответствуют шести типам проблемного поведения ученика в классе, изучаемым в данном кросс-культурном проекте: 1) «Против шерсти» (оппозиционное поведение); 2) «Полон активности, легко отвлекается»; 3) «Нуждается в особом внимании, слабый ученик»; 4) «Легко расстраивается»; 5) «Синдром неудачника, перфекционизм»; 6) «Агрессивный, враждебный».

Указанный опросник вошел в состав тестовой батареи «Учителя и ученики», переведенной и адаптированной всеми участниками проекта. Батарея позволила получить 30 показателей, одинаковых для всех стран-участниц.

Помимо частоты и стрессогенности поведенческих нарушений проблемных учеников, в ее составе – шкалы личностных деформаций учителя, его эмоционального благополучия (по Гольдберг) и оценки учительского восприятия субъектов образовательной среды.

В пермской выборке дополнительно к тестовой батарее «Учителя и ученики» был проведен «Вопросник профессиональной активности учителя» (см. Приложение 4), разработанный в соответствии с концепцией активности субъекта сферы жизни (Волочков, 1994–2007).

### *Дизайн исследования и переменные*

Использовались четыре серии многомерного ковариационного анализа MANCOVA с дальнейшим сопоставлением величин эффекта<sup>1</sup>.

Результаты, приведенные в этом параграфе, сосредоточены вокруг 6 показателей, 2 из которых являются независимыми переменными, 2 – зависимыми переменными и 2 использованы в качестве ковариатов (т. е. их эффекты статистически «вычитались» из взаимосвязи независимых и зависимых переменных).

В качестве независимых выступили переменные «среда обучения» и «профессиональная активность учителя». *Переменная «среда обучения»* выступала как межсубъектная и операционализировалась через принадлежность учителя к одной из пяти образовательных моделей: 1) традиционное ( $n=53$ ); 2) «Школа 2100» ( $n=54$ ); 3) развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову ( $n=19$ ); 4) развивающее по Л. В. Занкову ( $n=32$ ); 5) коррекционное обучение ( $n=52$ ). В формировании каждой из этих выборок использовался ряд правил, обеспечивающих рандомизацию (равномерное наполнение каждой группы участниками из г. Перми, из 26 малых городов Пермского края, а также из сельской местности). *Переменная «профессиональная активность учителя»* операционализировалась с помощью «Вопросника профессиональной активности учителя» (TAQ). В зависимости от выраженности агрегированного индекса профессиональной активности общая выборка 572 учителей была разделена на три рандомизированные группы по 80 участников: активные, «нормативные» и пассивные.

В качестве зависимых переменных выступили переменные «частота» и «оценка стрессогенности проблемного поведения ученика», определяемые по описанному выше варианту вопросника ITS (Index of Teaching Stress). В качестве ковариатов выступили *переменные «учительский стаж»* и «место проживания». Последняя переменная была представлена в трех градациях: г. Пермь – малые города Пермского края – сельская местность.

### *Основные результаты*

Общий многомерный эффект пятиуровневого фактора «Образовательная модель» на шесть шкал частотности проблемного поведения ученика оказался статистически значимым и довольно значительным: Pillai's Trace

---

<sup>1</sup> Многомерный анализ данных выполнен при участии А. Ю. Попова.

$F(24, 812)=1,878, p<0,01, \eta=0,23$ . То есть образовательная модель оказывает весьма однородный и довольно значительный эффект на частоту проявления всех шести типов проблемного поведения ученика, причем в развивающих системах обучения (особенно у «занковцев») такое поведение проявляется реже, чем в традиционной системе. Однако в традиционных классах проблемных учеников значительно больше по причине отсутствия отбора учащихся, типичного для новых образовательных моделей и элитных школ. Поэтому обнаруженные эффекты свидетельствуют скорее о влиянии образовательной среды в целом с учетом отбора учащихся, образовательной модели и ряда других факторов.

*Общий многомерный эффект фактора «образовательная модель» на шесть шкал оценки учителем стрессогенности проблемного поведения ученика* оказался статистически незначимым.

*Многомерный эффект фактора «профессиональная активность учителя» на шесть шкал частотности проблемного поведения* оказался также статистически незначимым и низким по абсолютной величине: Trace  $F(12, 458)=1,565, n.s., \eta=0,20$ . Таким образом, сильной взаимосвязи между профессиональной активностью учителя и частотой проявления шести типов проблемного поведения учеников не обнаруживается. Тем не менее, в последовательных одномерных анализах ANOVA было показано, что активные учителя несколько реже сталкиваются с оппозиционным или беспомощным поведением.

*Многомерный эффект фактора «профессиональная активность учителя» на шесть шкал оценки стрессогенности проблемного поведения* оказался статистически значимым и очень значительным: Pillai's Trace  $F(12, 458)=3.968, p<0,01, \eta=0,97$ . Такая большая величина эффекта была получена несмотря даже на то, что один из ковариатов (учительский стаж) также оказался значимым, а его влияние вычиталось из многомерного эффекта. Последующий дискриминантный анализ показал, что с изменением уровня профессиональной активности учителя уровень стресса, который он испытывает от каждого из шести типов проблемного поведения ученика, меняется практически строго линейно и идентично.

В числе прочих статистик MANCOVA в соответствии с поставленной проблемой особое внимание уделялось коэффициенту  $\eta$  – стандартизованной величине «частичная эта», в которой учтены поправки на численность выборки, переменных и т. д. Ее называют «абсолютной величиной эффекта». Эти величины сопоставимы в различных исследованиях, выполненных в разных условиях и на разных выборках. По смыслу и интерпретации  $\eta$  идентичен коэффициенту корреляции по К. Пирсону. Возведенная в квадрат «частичная эта» объясняет процент вариации всех вместе взятых зависимых переменных, объясняемый эффектом независимой переменной (после вычитания вариативности, связанной с ковариатами). По критерию Коэна величина  $\eta=0,1$  характеризует низкую величину эффекта,  $0,3$  – среднюю, от  $0,5$  – высокую (Tabachnick, Fidell, 2007). Как видно, эффект фактора «профессиональная активность на воспри-

ятие учителем стрессогенности общения с наиболее проблемным учеником» превышает самый высокий порог значимости эта-коэффициента (табл. 11).

Таблица 11 2

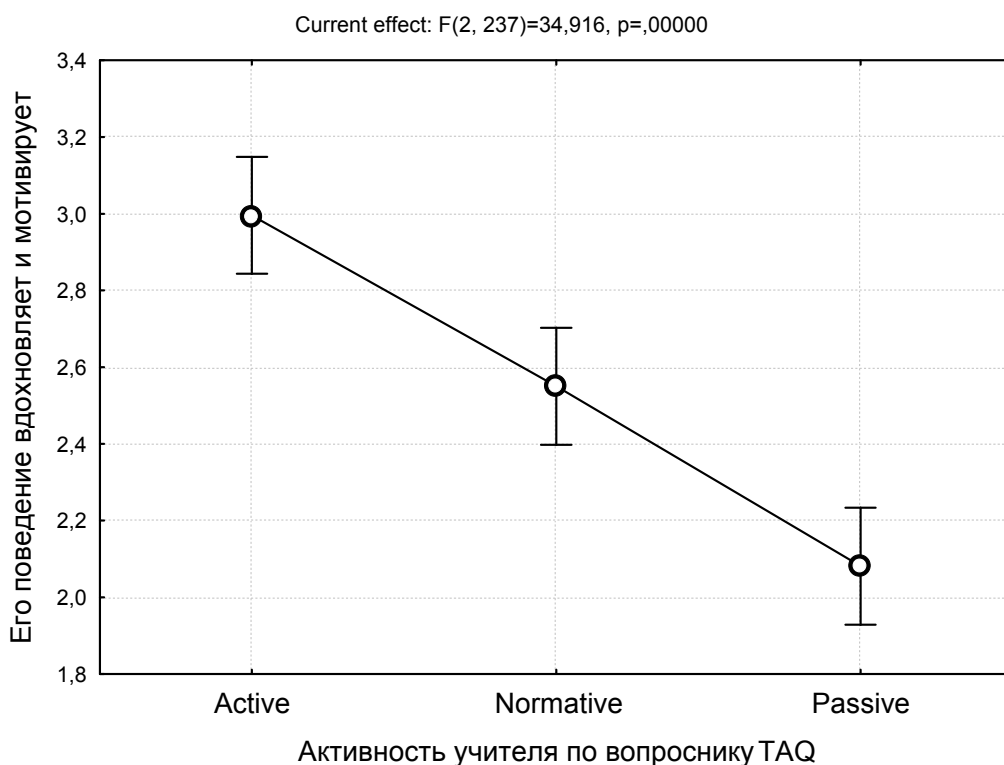
**Абсолютные эффекты факторов «Среда обучения»  
и «Профессиональная активность учителя» на частоту  
и стрессогенность поведенческих нарушений проблемного ученика**

Факторы	Зависимые переменные	
	Частота	Стресс
Среда обучения	0,23	0,10
Профессиональная активность	0,197	0,97

*Примечание:* величины эффекта представлены статистикой  $\eta$  – частичной «эта».

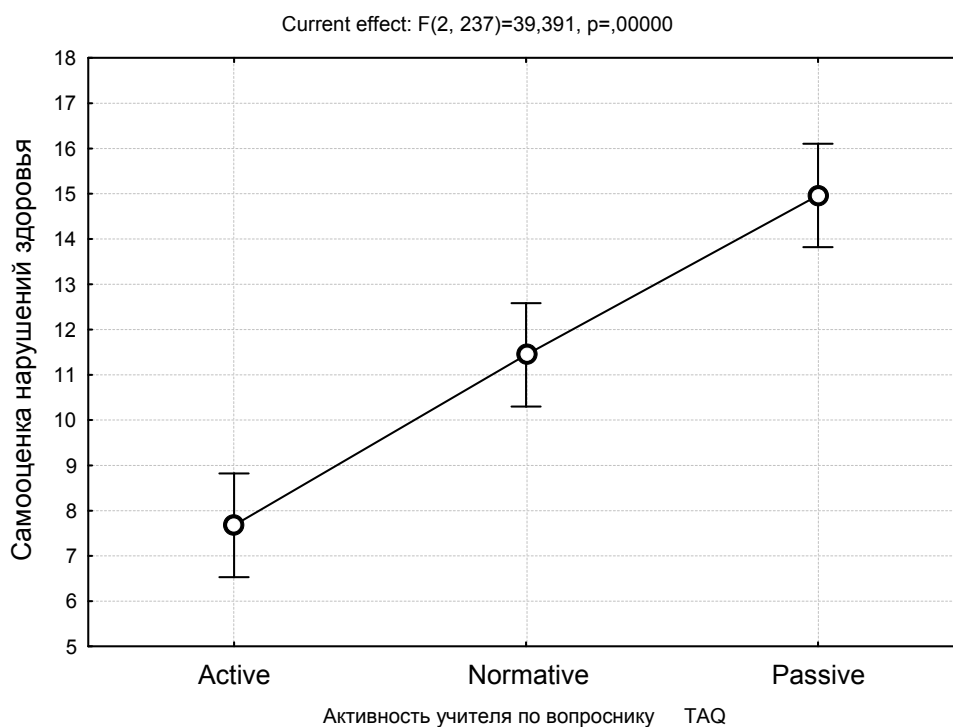
В картине взаимосвязей переменных явное преимущество имеет эффект активности учителя на стресс, испытываемый им во взаимодействии с проблемным учеником ( $\eta=0.97$ ). Очевидно, что именно *активность субъекта*, а не территория проживания или система обучения, отбор учащихся и другие особенности организации среды обучения играет наибольшую роль в преодолении учителем стрессогенного воздействия различных типов проблемного поведения учеников.

Проиллюстрируем этот вывод примером двух одномерных эффектов (рис. 10–11). Первый из них демонстрирует парадоксальную закономерность: чем активнее профессионал, тем больше его позитивное поведение мотивирует поведение самого проблемного ученика! Активный профессионал *принимает вызов*, даже если этот вызов – враждебный. Похоже, такая активность является наиболее эффективной копинг-стратегией в ответ на деструктивную противодействующую активность. Это хорошо согласуется с исследованиями С. Тейлора, обратившего внимание на эффективность антиципирующего совладания, которое предполагает приспособление к тревожному событию и включает *поиск смысла в нем*, усиление чувства ответственности за решение проблемы, укрепление самоуважения путем положительной самооценки (Taylor, 1983). Сходные результаты были получены и А. Антоновски, который в рамках концепции салютогенеза подчеркивает, что «вопрос уже не в том, каким образом мы можем исключить тот или иной стрессор, но в том, как мы можем научиться жить, и жить хорошо, под действием стрессоров, и, возможно, даже обратить их существование себе на пользу» (Antonovsky, 1985, с. 40).



**Рис. 10.** Эффект фактора «активность учителя» на шкалу «Проблемный ученик меня вдохновляет и мотивирует»

Профессиональная активность учителя непосредственно отражается также на оценке нарушений эмоционального здоровья, проявлений эмоционального выгорания по Гольдберг (рис. 11).



**Рис. 11.** Эффект фактора «активность учителя» на учительскую самооценку нарушений психического здоровья



При этом опять же наиболее активные учителя чувствуют себя самыми здоровыми среди коллег по профессии. Очевидно, что их «неуязвимость» по отношению к стрессу связана, прежде всего, с внутренними ресурсом совладания – с активностью профессионала!

### ***РЕЗЮМЕ***

1. Именно активность субъекта играет наибольшую роль в преодолении стрессогенного воздействия фактора «поведение наиболее проблемного ученика». Активные учителя принимают вызов со стороны субъектов деструктивной активности. В итоге их личность, психическое здоровье и профессиональная деятельность оказываются намного устойчивее, чем у средне- и низкоактивных профессионалов.

2. Активность субъекта сферы жизни (в данном случае профессиональная активность учителя) *является ресурсом и внутренним механизмом* наиболее эффективных стратегий копинг-поведения, связанных с активным преобразованием стрессовых ситуаций и их восприятия.

3. Соотношение эффектов организации условий профессиональной деятельности и эффектов профессиональной активности учителя на его восприятие стресса взаимодействия с наиболее проблемным учеником демонстрирует очевидное преимущество фактора активности в совладании со стрессом. Такое соотношение поддерживает трехфакторную концепцию объяснения поведения и психического развития, согласно которой наряду с генетическим и средовым факторами значительную, а порой ведущую роль, играет активность самого субъекта жизни.

## Р а з д е л 4.

### СТИЛИ АКТИВНОСТИ

#### *ЛЕКЦИЯ 7. Стиль активности в структуре интегральной индивидуальности*

##### **7.1. Стиль активности в развитии индивидуальности**

###### *Стиль активности как способ развития индивидуальности*

Интегральное исследование индивидуальности направлено на поиск звеньев, опосредующих разноуровневые связи в структуре индивидуальности. Д. А. Леонтьев удачно сравнивает такие звенья с устройством транзистора. «В простейшем транзисторе имеются два электрода, между которыми течет ток, когда цепь замкнута, и третий, опосредующий это замыкание; в зависимости от подаваемого на него тока меняется сила тока между двумя другими, т. е. устанавливается связь более высокого уровня, которая изменяет процессы на более низком уровне. Последние в результате не носят инвариантного характера, они могут изменяться под влиянием более высоких закономерностей» (Леонтьев, 2011). Среди звеньев, опосредующих разноуровневые свойства индивидуальности, прежде всего выделяют стиль деятельности и стиль активности (Вяткин, Щукин, 2007).

Индивидуальный стиль при этом понимается как система устойчивых операций и действий, при помощи которых преодолевается отрицательное влияние на деятельность каких-либо индивидуальных особенностей субъекта (компенсаторная функция стиля) или рассогласование некоторых разноуровневых индивидуальных свойств и образование более гармоничной и целостной их системы (системообразующая функция стиля). Главными условиями формирования стиля являются положительное отношение человека к деятельности, ее творческий характер и наличие широкой зоны неопределенности, достаточной для экспериментов и выбора субъектом тех или иных способов деятельности (Мерлин, 1986; Вяткин, 1992, с. 39; Дорфман, 1993, с. 51; Щукин, 1995, с. 6).

Факт влияния индивидуального стиля на структуру индивидуальности убедительно доказан на большом эмпирическом материале. Однако в тени остается другой вопрос: *почему индивидуальный стиль способен выполнять опосредующую функцию в структуре интегральной индивидуальности?* И почему – индивидуальный стиль деятельности, а не индивидуальная программа воздействий? Пермскими учеными проведено множество исследований по *формированию* индивидуального стиля через правильное, научно организованное воздействие среды (Мерлин, 1986; Вяткин, Щукин, 1992, 1999 и др.). В парадигме формирования, по меткому выражению Л. Я. Дорфмана, роль индивидуальности в ее взаимодействиях с окружающим миром сводилась в основном «только к обслуживанию этого мира» (Дорфман, 1993, с. 53). Но уже тогда

В. С. Мерлин заметил, что индивидуальный стиль не только воспитывается, но и выбирается самим субъектом (Мерлин, 1986, с. 152).

В последнее время нарастает понимание того, что выработка стиля деятельности и в целом стиля человека, прежде всего, – результат усилий со стороны самой индивидуальности. Стиль – уникальный след активности уникального человека, и в этом смысле он, как и вся жизнь человека, всегда индивидуален и неповторим. Наследственные задатки и среда создают определенные возможности, своеобразное «меню» для индивидуального выбора. Они могут быть богаче или беднее, но в конечном счете этот выбор приемов и способов жизнедеятельности в определенных ситуациях остается за самим субъектом. В этом плане поиск стиля деятельности, активности, а в широком плане – стиля жизни – сходен с поиском смысла жизни. И здесь мы солидарны с В. Франклом: «В конечном счете, человек не должен спрашивать, в чем смысл его жизни, но скорее он должен осознавать, что это он сам – тот, кого спрашивают. Живущему в мире человеку опросы задает жизнь, и он может ответить жизни, только отвечая за свою собственную жизнь... принимая ответственность на себя» (Франкл, 1997, с. 255).

Таким образом, стиль, прежде всего, – продукт, инструмент и воплощение *активности самой индивидуальности*. Выработка индивидуального стиля не может (и не должна) целиком перекладываться на «плечи» среды (родителей, учителей и воспитателей, друзей, средств массовой информации и т. п.). Сколь бы благожелательной и рафинированной эта среда ни была, стиль вырабатывает сам субъект через свою активность.

Подтверждением тому служит перечень эмпирически выявленных внутренних и внешних условий формирования индивидуального стиля. Все эти условия направлены на поддержку внутренней активности учащегося или работника: обеспечение активной мотивации; активизацию их мышления; учет эмоциональных реакций; создание установок на активное овладение рациональными приемами работы; активизацию саморегуляции субъекта и т. д. Несоблюдение этих условий блокирует активность субъекта в выработке индивидуального стиля, а грамотное сочетание – освобождает и направляет (Щукин, 1992, 1995, 1999, 2005). Вместе с тем внешнее насаждение, «прививка» стиля (пусть даже «идеального») может привести к противоположному феномену – выработке индивидуального стиля сопротивления средовому воздействию как средства защиты индивидуальности.

Однако адаптивный акцент в исследованиях стиля по-прежнему преобладает – он рассматривается прежде всего как стиль *осуществления деятельности*, ее воспроизводства.

С другой стороны, сводить все многообразие взаимодействия индивидуальности с миром только к индивидуальному приспособлению и воспроизведению «высоких стандартов» – неправомерно (Дорфман, 1993, с. 52). Деятельность и ее субъект тоже развиваются! Их развитие диалектически *неадаптивно*, поскольку эти самые стандарты и алгоритмы отрицает. Между тем именно такая неадаптивная активность отвечает глубинным потребностям в самопозна-

нии, самопостроении, саморазвитии (Петровский, 1992). Выбор стиля определяется не столько мотивом его эффективности, результативности (адаптивная сторона), сколько «благодаря особому... универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться все более гармоничной индивидуальностью» (Мерлин, 1986, с. 217).

### ***Уровни активности: основания классификации***

В большинстве исследований, затрагивающих проблемы активности, вариативным рефреном проходит классификация уровней активности по оси *репродукция – творчество*. В концепции метаиндивидуального мира (Дорфман, 1993) эти уровни легко угадываются в трех «потоках» детерминации, построенных от преобладания детерминации внешней к детерминации внутренней. К. А. Абульханова (1991) образно характеризует основание для построения подобных классификаций уровней активности как *ось меры инициативности*.

Уровни активности, выделенные по оси «*стимульно-реактивная репродукция – самостоятельное, инициативное творчество*» близки уровням, выделяемым по осям «*объектность – субъектность*», «*адаптивность – неадаптивность*». Все эти основания классификаций представляются наиболее соответствующими природе активности. Они позволяют в характеристиках уровней выделять не только меру инициативности, внутренней детерминации и творчества, но и более общую сущность активности и ее стиля: меру субъектности взаимодействий в континууме Реактивность – Активность.

Классификация уровней активности и уровня стиля активности предполагает диалектическое сочетание двух или даже трех оснований-мер: меры соответствия *эталонам воспроизводства* деятельности (адаптивный аспект стиля), меры *развития деятельности* (неадаптивный, авторский, творческий аспект) и меры *саморазвития ее субъекта в процессе активного взаимодействия* (аспект саморазвития индивидуальности). На этой основе можно выстроить линию стилей активности от полюса наименее совершенного стиля (малоэффективного даже в репродуктивном, воспроизводящем аспекте) – к полюсу наиболее совершенного, обеспечивающего высокую результативность (адаптивная характеристика) и развитие деятельности (характеристика неадаптивности, оригинальности стиля), а также развитие индивидуальности в процессе взаимодействия.

### ***От стилей деятельности – к стилям активности***

История исследований индивидуальных стилей свидетельствует о том, что исследовательский интерес постепенно смещается от изучения стилей деятельности к стилям активности. В пермской психологической школе разработка проблем активности и ее стилей инициирована профессором Б. А. Вяткиным, учеником В. С. Мерлина. Активность при этом рассматривается в русле одного из вариантов линии С. Л. Рубинштейна как мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, как способ самовыражения и самосуществова-

ния личности, при котором ею достигается (или нет) качество целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта (Абульханова, 1988; Вяткин, 1992).

Такой подход позволил провести серию эмпирических исследований отдельных видов активности и их стилей: моторной, волевой, эмоциональной, коммуникативной и др. Уже получены свидетельства в поддержку гипотез о ведущей активности и ее стиле, способных выполнять системообразующую функцию в структуре интегральной индивидуальности (Вяткин, 1992, 1993). Стиль активности в этих исследованиях рассматривается как обусловленное определенным комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности системное, многуровневое и многокомпонентное образование, направленное на достижение успеха в деятельности (Вяткин, 1992, 1997, 2005). При этом индивидуальный стиль активности является *фактором*, обеспечивающим согласование разноуровневых свойств интегральной индивидуальности для оптимального взаимодействия со средой внешней (Вяткин, Щукин, 1997, 2005).

### **Стили деятельности и стили активности**

Стиль активности характеризуется сочетанием проявлений активности, наиболее существенных для конкретного вида деятельности.

В структуре стиля деятельности преобладают *внешние условия*, характеристики предметно-действенной стороны стиля (операционально-динамические характеристики деятельности). В структуре стиля активности доминируют характеристики *внутренних, психологических условий* индивидуального стиля.

Структура стиля деятельности более всего отвечает адаптивной, исполнительской стороне деятельности, ее максимально эффективному с точки зрения общепринятых норм и требований *воспроизводству*. Стиль деятельности направлен на достижение социально значимого и социально оцениваемого результата. Продуктивность стиля активности больше определяется по внутренним критериям: критерию потребности во взаимодействии, критерию субъективной оценки своих возможностей и меры контролируемости процесса, критерию оценки динамических характеристик наблюдаемого взаимодействия по отношению к «индивидуальному максимуму» в аналогичных ситуациях, а также критерию удовлетворенности субъекта достигнутыми результатами и самим собой в процессе взаимодействия.

В то же время попытка полностью разделить стили активности и деятельности представляется неоправданной. Как различия между категориями «активность» и «деятельность», так и различия стилей активности и деятельности в большей степени являются различиями в акцентах и аспектах исследования, а не различиями автономных феноменов. Очевидно, что стиль активности и деятельности диалектически взаимодействуют. Вместе с тем проблема их соотношения и взаимодействия остается открытой для дальнейших исследований.

## Как устроен стиль?

Одна из проблем стиливых исследований состоит в следующем – стоит ли включать индивидуальные качества, обуславливающие особенности стиля, в его структуру? В. С. Мерлин считал, что это приведет к размыванию понятия стиля и предлагал ограничить его соответствующей системой действий и операций, а свойства, рассматриваемые в связи со стилем, называть стиливыми свойствами индивидуальности (Мерлин, 1986, с. 215; Щукин, 1992, с. 9). Но «стиливые свойства» отчетливо проецируются на эффективность, качественные и количественные характеристики деятельности. Поэтому М. Р. Щукин предлагает иной подход, в котором структура стиля деятельности содержит обе стороны, при этом операциональный аспект (способы деятельности), *отдифференцирован* от аспекта, отражающего взаимодействие индивидуальных свойств, проявляющихся в этих способах (Щукин, 1992, 2010).

В этом заочном споре по-своему правы оба представителя Пермской психологической школы. Если речь идет о *стиле деятельности*, в его структуре акцентируются операциональные компоненты, которые приводят к индивидуальному «почерку» ее реализации. Но если изучается *стиль активности*, акцент с предметно-действенной стороны стиливой структуры смещается на внутренние условия, на индивидуальные свойства, с которыми связано *развитие* деятельности. Именно здесь, на наш взгляд, проходит «водораздел» между стилями деятельности и активности. Возможно, позиция М. Р. Щукина отражает 1) смешение характеристик стиля деятельности с характеристиками стиля активности; 2) общую тенденцию перехода от исследований стиля деятельности к исследованиям стиля активности, попытку создания структуры универсального стиля жизнедеятельности. В свою очередь, стиль жизнедеятельности, по нашему предположению, включает в себя как стиль активности, так и стиль деятельности в их противоречивом взаимодействии. Оба эти аспекта – соотнесенность с конкретной (например, учебной) деятельностью, и взаимодействие индивидуальных свойств, связанных с наиболее существенными для этой деятельности видами активности, представлены в гипотетической структуре учебной активности и ее стиля.

## РЕЗЮМЕ

1. Исследовательский интерес постепенно смещается от изучения стилей деятельности к стилям активности.

2. В Пермской школе психологов стиль деятельности и стиль активности рассматриваются как звенья, опосредующие и гармонизирующее взаимодействие разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

3. В стиливых исследованиях наблюдается тенденция перехода от парадигмы формирования стиля на основе внешних средовых воздействий к пониманию стилей деятельности и активности как проявлений внутренней по источникам детерминации – субъектной активности.

4. В понятиях «активность» и «деятельность», «индивидуальный стиль деятельности» и «индивидуальный стиль активности» выделяются различия и общие черты, отражающие диалектическое взаимодействие переходящих друг в друга противоположностей, составляющих единое целое. Такое взаимодействие выражает три стороны взаимодействия: простого воспроизведения его социокультурных стандартов, видоизменение самой деятельности, а также развитие индивидуальности ее субъекта.

5. Мы полагаем, что структура стиля активности определяется структурными компонентами тех видов активности, которые наиболее существенны для данной конкретной деятельности. При этом в структуре стиля активности, в отличие от стиля деятельности, преобладают внутренние условия, взаимодействие которых обеспечивает развитие деятельности и ее субъекта. Именно это, а также оси объектности – субъектности, адаптивности – неадаптивности, позволяют дифференцировать понятия «индивидуальный стиль деятельности» и «индивидуальный стиль активности». Тем самым понятия «уровень активности» и «уровень развития стиля активности» соотносятся с проявлениями субъектности и могут служить ее мерой как в конкретной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом.

6. Стиль активности субъекта сферы жизнедеятельности – система способов взаимодействия индивидуальности с соответствующей средой, стихийно или целенаправленно организованная самим субъектом в целях оптимизации внешних требований, возможностей и внутренних ресурсов индивидуальности в процессе ее жизнедеятельности. Стиль активности оказывает системобразующее воздействие на структуру и развитие как интегральной индивидуальности, так и соответствующей сферы жизнедеятельности. По своему составу стиль активности может быть представлен комплексом компонентов ее структуры.

7. Основные функции стиля активности – обеспечение целостности, развитие и гармонизация интегральной индивидуальности, развитие и защита ее уникальности.

8. Индивидуальный стиль активности направлен, с одной стороны, на адаптацию к условиям жизнедеятельности, а с другой – на расширение ее границ, на развитие мира и самоизменение, самопостроение ее субъекта в ходе этого процесса (неадаптивный аспект). В зависимости от возрастного этапа и индивидуальных особенностей преобладает тот или иной аспект стилевой структуры.

## **7.2. Стиль учебной активности: от младшего школьника до студента**

### ***История, участники***

Серия эмпирических исследований стиля учебной активности в структуре интегральной индивидуальности проводились А. А. Волочковым с 1996

по 2010 г. (Волочков, 1999, 2007, 2010). Стилль учебной активности изучался у младших школьников, подростков и студентов вузов.

Общая выборка младших школьников (1996 год, дети 8–9 лет) представлена 307 учащимися тринадцати вторых классов трех массовых школ г. Перми.

Выборка старших подростков (2002 год, дети 13–14 лет, 8-й класс обучения) составила 320 участников, из них 196 школьников за 6 лет до этого были в составе выборки младших школьников. То есть метод поперечных срезов в этом случае сочетался с лонгитюдным методом, когда одни и те же участники исследуются в разное время.

Студенческая выборка (2007 год) представлена 205 студентами 2–5 курсов трех факультетов (психологический, исторический, математический) Пермского государственного педагогического университета.

### *Инструментарий*

Во всех этих исследованиях использовались диагностические методики, максимально сопоставимые по содержанию и теоретическим моделям, лежащим в их основании. Так, для измерения уровня и компонентов *учебной активности* использовались тестовая батарея и стандартизованные программы наблюдения (второклассники), опросники учебной активности школьника и студента, разработанные на основе модели целостной активности субъекта сферы жизнедеятельности (Волочков, 1997, 2002, 2007, 2010).

Кроме того, измерялся ряд других характеристик, непосредственно связанных с учебной активностью – шкалы познавательной активности по «Опроснику эмоционального отношения к учению» (Андреева, 1987). Отношение к учебе и школе диагностировалось проективной методикой «Обобщенные смысловые установки» С. И. Подмазина (1995). Результативность учебной активности вычислялась по школьной документации путем усреднения текущих отметок по шести школьным предметам за вторую и третью учебные четверти.

Особенности *свойств нервной системы и темперамента* диагностировались шестью шкалами: сила возбуждения и подвижность нервной системы (опросник PTS – Pavlovian Temperament Survey по Я. Стреляу – взрослый и детский варианты), пластичность и социальная пластичность («Опросник структуры темперамента» – ОСТ и «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» – ОФДСИ, по В. М. Русалову), экстраверсия и нейротизм (опросники EPI и EPQ, по Г. Ю. Айзенку и С. Айзенк).

Особенности *когнитивного уровня* свойств ИИ диагностировались по «Краткому отборочному тесту» (Бузин, 1998), фактору «В» личностных опросников Р.Кеттелла, а также тесту вербальной креативности «Необычное использование» Дж. Гилфорда (Щебланова, 1996).

Характеристики *подсистемы психических свойств личности* диагностировались опросниками CPQ, HSPQ и 16PF Р. Кеттелла. Использовался также детский вариант «Шкалы реактивной и личностной тревожности»



по Ч. Спилбергеру и Ю. Л. Ханину (1988), «Опросник контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина (1997); шкала «Автономность – зависимость» по Г. С. Прыгину (1984); опросник общей самооценки для подростков и старшеклассников по Г. Н. Казанцевой (Реан, 1999); графические шкалы самооценки по Т. В. Дембо (Ключникова, 1984).

Для диагностики *системы социально-психологических индивидуальных свойств* использовались шкалы «Теста Лири» (Шнайдер, 1995), опросник А. Басса и А. Дарки (1989) и параметрическая социометрия с вычислением усредненного индекса социометрического статуса.

### ***Технология выделения стиля***

Компоненты стилей и выделение стилевых выборок осуществлялись в выборках *с повышенным индексом учебной активности*. Именно в таких выборках наиболее четко проявляются стили, позволяющие с одной стороны добиваться высоких «стандартов» воспроизведения деятельности, а с другой стороны, видоизменять эту деятельность. Поэтому из общей выборки 307 младших школьников в этих целях были отобраны 200, из 320 подростков – 150, а из 205 студентов – 119 наиболее активных респондентов (по общему индексу учебной активности). Затем уже в этих выборках определялись стилевые компоненты и стилевые группы.

Процедура выделения стиля учебной активности представила следующую технологическую цепочку:

1. Компоненты стилей учебной активности выявлялись на основе эксплораторного факторного анализа корреляционной матрицы, включающей в себя взаимосвязи структурных компонентов учебной активности и показателей разноуровневых свойств индивидуальности. При этом во всех трех возрастных группах участников факторизовались взаимосвязи *примерно одинакового* числа переменных (размерность исходных корреляционных матриц уравнивалась). Это позволяло сравнивать стили разновозрастных выборок и оценивать тенденции развития стилей.

2. Особенностью выделения стилевых компонентов было то, что в выделенных факторах прежде всего учитывались структурные компоненты самой учебной активности. Разноуровневые свойства индивидуальности в составе тех же факторов в структуру стилей, как правило, не входили, оставаясь своеобразным *стилевым фоном*. Этот прием исходил из позиции о том, что по своему составу стиль учебной активности может быть представлен особенностями взаимодействия компонентов ее структуры.

3. После определения компонентов стилей в ходе кластерного анализа по методу К-средних (K-Mean Cluster) в трех выборках по каждому стилевому набору компонентов выделялось по два контрастных кластера. Для дальнейшего анализа выбирался *только один* – наиболее позитивный по отношению к учебной активности и деятельности.

4. На третьем этапе по величинам дистанций от кластерных центров определялся состав стилевых выборок. Представители одного стиля не входили

в другие стилевые выборки. Тем самым достигалась определенная стилевая чистота, необходимая для дальнейшего сравнения стилевых выборок и особенностей индивидуальности представителей разных стилей и возрастов.

## Общая характеристика стилей учебной активности

### *Стили учебной активности младших школьников*

У младших школьников были выделены 3 стиля учебной активности<sup>1</sup>: метацелевой, целевой, и стиль оппозиции учебно-интеллектуальной активности и контроля поведения. Метацелевой и целевой стили согласуются с теорией реверса активации М. Аптера и К. Смита, которые связывают стиль активности с ориентацией ее субъекта на процесс или результат поведения в конкретной ситуации. Приведем структуру *первого стилевого фактора*, на основе которого был выделен метацелевой стиль учебной активности младшего школьника (Волочков, 1998, 2007).

Переменные с положительной нагрузкой по фактору	Переменные с отрицательной нагрузкой
Учебная мотивация (0,54); Удовлетворенность учением (0,42).	Личностная тревожность (0,45); Ситуативно-школьная тревожность (0,47);
Свойства личности по Р. Кеттеллу (CPQ): А – доброжелательность (0,66), С – эмоциональная стабильность (0,50), Н – социальная смелость (0,5), G – ответственность (0,56), Q3 – поведенческий самоконтроль (0,53).	О – Тревожность, ранимость, чувство вины (0,57); Q4 – Фрустрированность (0,60); D – Возбудимость (0,5).

Очевидно, структура первого стилевого фактора у младших школьников связана прежде всего со свойствами личности, с отношением к учебной деятельности и эмоциональными переживаниями по этому поводу. В первом приближении его можно охарактеризовать как стиль сочетания внутренней учебной мотивации и удовлетворенности учебной деятельностью, нарастание которых снижает тревожность и укрепляет симптомокомплекс важнейших для социальной адаптации свойств личности: ответственность, доброжелательность, самоконтроль, социальную смелость и общую уверенность в себе. Стиль может рассматриваться как стиль учащихся, который полностью соответствует в этом возрасте требованиям учебной деятельности.

Приведенная выше интерпретация раскрывает стиль со стороны механизмов организации и развития индивидуальности. Не столь явно представлена сущность самого стиля, *его* внутренней организации. В этом плане

<sup>1</sup> Подробное описание всех этапов выделения стилей активности, факторные и корреляционные матрицы, статистический анализ эмпирических массивов данных содержится в Волочков, 1999, Волочков, 2007.

продуктивной представляется теория реверсивности М. Аптера и К. Смита (Аптер, 1987; Котик, 1989; Apter, 1982), согласно которой у одного и того же человека в зависимости от особенностей деятельности и других обстоятельств действуют две альтернативные системы: либо избегания, либо поиска активации. В условиях действия «системы избегания» повышение активности связано с ростом напряженности, тревоги, а ее снижение – с релаксацией, приятным гедонистическим тоном. Напротив, в условиях, включающих систему поиска активации, ее нарастание приводит к радостному «боевому» возбуждению, нарастанию интереса к процессу и содержанию деятельности. Обе системы действуют у каждого человека, но наблюдаются определенные «пристрастия» к одной из них. По исследованиям М. Аптера, система избегания связана с ориентацией на результат (целевое состояние), а система поиска активности – с ориентацией на содержание и процесс деятельности (метацелевое состояние). Метацелевое состояние обычно связано с активацией, при которой индивид испытывает легкость и комфорт, азарт и эмоциональное возбуждение. Для него типична направленность на настоящий момент, непринужденность в поведении, отсутствие чрезмерно выраженного самоконтроля (Аптер, 1987; Apter, 1982).

Весь этот комплекс целиком отражен в особенностях состава и взаимодействия компонентов данного стиля. С этих позиций его можно охарактеризовать как *метацелевой стиль учебной активности* с выраженной ориентацией на содержание и процесс учебных взаимодействий, связанный с эмоциональным комфортом от их реализации.

*Второй стилевой фактор* наиболее представителен по числу «активных» составляющих.

---

Переменные со значимой нагрузкой по фактору

---

Учебная активность:

Обучаемость (0,60),

Успеваемость (0,85),

Обученность (0,72),

Самооценка результативности (0,64)

---

Интеллект, по Р. Кеттеллу (0,47);

Индекс социометрического статуса (0,60).

---

Стиль может быть охарактеризован как *стиль с выраженным преобладанием результативного компонента активности, обусловленного уровнем интеллектуального развития и приводящего к высокому статусу его представителей*. Стиль связан с ориентацией на результат деятельности, и в этом плане с позиций теории реверсивной активности М. Аптера может характеризовать преобладание целевого состояния. Поэтому сам стиль характеризуется нами как *целевой*.

### Третий стилевой фактор вновь биполярен

Переменные с положительной значимой нагрузкой по фактору	Переменные с отрицательной значимой нагрузкой по фактору
Познавательная активность, усредненный по трем тестам («Решение уравнений», «Составление слов» по А. И. Крупнову и «Угадывание картинок» по Ф. Мошер – Д. Хорнсби) индекс (0,54); Экстраверсия (0,61); Лабильность по КЧСМ (0,43); Импульсивность (0,4).	Контроль поведения в школе, экспертная оценка (0,50); Q3 – самоконтроль по Кеттеллу (0,43).

Этот противоречивый по своей структуре фактор и соответствующий ему стиль был назван нами *«стилем оппозиции учебно-интеллектуальной активности и контроля поведения»* (оппозиционный стиль). Очевидно, для типичных представителей этого стиля учебно-интеллектуальная активность, познавательная потребность входят в противоречие с такими школьными требованиями, как исполнительность и контроль поведения.

В дальнейшем 200 наиболее активных младших школьников были «кластеризованы» (метод *K*-средних) по выделенным в ходе факторного анализа трем наборам стилевых характеристик. Так формировались 3 стилевые выборки (по 35 респондентов в каждой): «метацелевиков», «целевиков» и «оппозиционеров». По составу выборки не пересекаются, т. е. в стилевом отношении являются достаточно чистыми.

Дальнейшее сравнение выраженности и взаимосвязей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в этих трех стилевых выборках позволило сделать следующие выводы:

1. Для младших школьников наиболее благоприятным, особенно для эмоциональной сферы, организации структуры свойств личности и соотношения «результативность – психологическая цена усилий», является *метацелевой* стиль учебной активности.

2. Самыми результативными, успешными являются школьники с жесткой ориентацией на результат учебной деятельности (целевой стиль). Вместе с тем, именно эти дети отличаются достоверно более высокой тревожностью и фрустрированностью.

3. Целевой стиль и его эмоциональные издержки в этом возрасте наиболее характерен для девочек.

4. С позиции стиля деятельности и его критериев воспроизведения стандартов деятельности наиболее эффективным, связанным с успехом, является целевой стиль и соответствующая группа детей. Однако с позиции стиля активности, больше связанного с эффектами развития самой деятельности и ее субъекта, наиболее эффективным является метацелевой или даже оппозиционный стиль активности. Эти данные вновь свидетельствуют в пользу дифференциации понятий стиль деятельности и стиль активности.

5. И общая выраженность индекса учебной активности (т. е. ее уровень), и стиль активности оказывают статистически достоверное влияние как на корреляционную структуру взаимосвязей разноуровневых свойств индивидуальности, так и на их дисперсию, изменчивость. Но влияние стиля активности на эти характеристики значительно сильнее, чем просто влияние усредненного уровня выраженности учебной активности. Это поддерживает гипотезу о том, что стиль активности в какой-то мере является «активностью в квадрате», выражая активность индивидуальности по выбору направления и способов активности в определенной сфере жизнедеятельности.

### **Стили учебной активности старших подростков: поляризация нарастает**

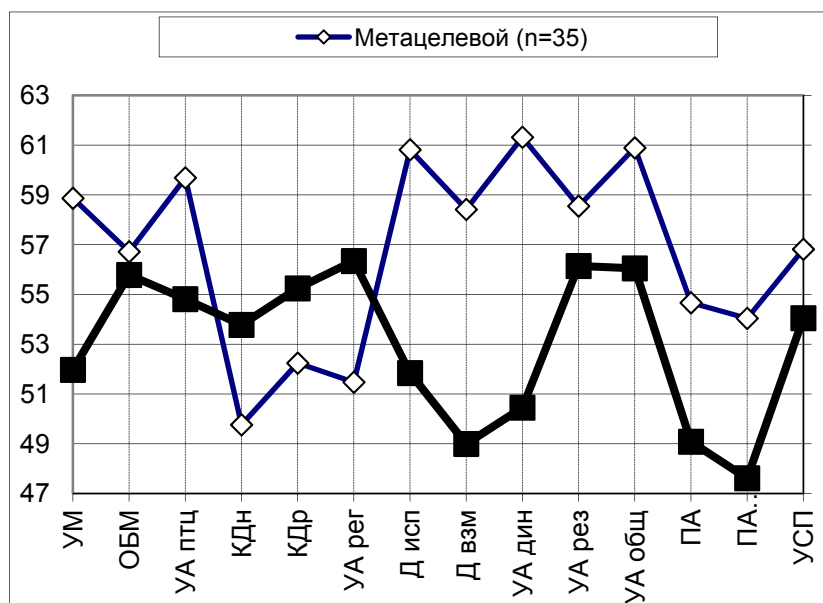
У старших подростков структура стилей учебной активности определялась на выборке в 150 наиболее активных из 307 участников. Это позволило отобрать стилевые выборки *того же размера*, что и у младших школьников (по 35 человек), что делает более сопоставимыми результаты исследования в этих двух возрастах. В указанной выборке факторизовалась корреляционная матрица взаимосвязей 33 показателей. Среди них – первичные шкалы «Вопросника учебной активности школьников» и показатели разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Было извлечено три наиболее значимых фактора, два из которых содержат шкалы вопросника учебной активности и могут характеризоваться как стилевые. Таким образом, в выборке старших подростков с повышенным уровнем учебной активности выделено два стиля:

- *Метацелевой*, в значительной мере соответствующий аналогичному стилю у младших школьников;
- *Стиль волевого самоконтроля* учебной активности в ситуации учебных неудач.

На основе анализа кластерных центров в зависимости от дистанции до этих центров были выделены две выборки по 35 наиболее выраженных представителей соответствующих стилей. При этом как и у младших школьников, выбирался тот кластер, который содержал позитив выраженности соответствующих стилевой структуре компонентов (по отношению к учебной деятельности). Состав стилевых выборок подростков не имеет «пересечений». Как и в выборке младших школьников, эта стратегия позволяет выявить функции стиля в структуре интегральной индивидуальности.

Поскольку все первичные показатели стандартизованы и переведены в единую шкалу Т-баллов (масштаб от 20 до 80 баллов, среднее – 50, стандартное отклонение – 10), стало возможным построение профилей средних значений показателей учебной активности и разноуровневых свойств интегральной индивидуальности (*рис. 12*).

Представители двух стилевых выборок подростков почти не различаются по усредненному показателю успеваемости, обучаемости, но значительно отличаются по выраженности отдельных подсистем и компонентов структуры учебной активности, а также по показателям познавательной активности (ПА, ПА урок).



*Рис. 12. Профили шкал учебной и познавательной активности, успеваемости в двух стилевых выборах старших подростков*

Это еще раз показывает, что при сходных способностях к одному и тому же результату приходят разными способами. При этом очевидное преимущество на стороне представителей метацелевого стиля. Они уступают только по шкалам регулятивного компонента УА ( $p < 0,05$ ), проявляя большую эмоциональность. У «метацелевиков» значительно выше учебная мотивация ( $p < 0,001$ ), динамика реализации ( $p < 0,0001$ ), а также шкалы познавательной активности, особенно на уроках, (по опроснику А. Л. Андреевой,  $p < 0,03-0,01$ ).

Различия в выраженности средних значений показателей разноуровневых свойств индивидуальности также обнаружены. Почти все они – на уровне свойств личности и межличностных отношений, а также эмоциональной сферы. Наиболее резко выборки различаются в эмоциональной сфере ( $p < 0,001$ ). При этом нейротизм по Г. Айзенку, эмоциональность по В. М. Русалову, факторы О и Q4 по Р. Кеттеллу, личностная тревога по Ю. Л. Ханину значительно выше в выборке с выраженным метацелевым стилем. На первый взгляд, это свидетельство нарастания эмоциональных проблем у представителей данного стиля. Возможно, это так, возможно, это «подростковая» особенность стиля, ориентированного на процесс взаимодействия. Однако обратим внимание на то, что средние значения соответствующих показателей у «контролеров» приближаются к нижней границе нормы (значения 45–47 Т-баллов). По ситуативно-школьной тревожности значимых различий не обнаружено, поэтому можно предположить, что более высокий фон тревожности «метацелевиков» не связан с учебными ситуациями.

Кроме того, подростки с выраженным метацелевым стилем отличаются более выраженной, чем у «контролеров», общей эргичностью, потребностью во взаимодействиях ( $p < 0,05$ ).

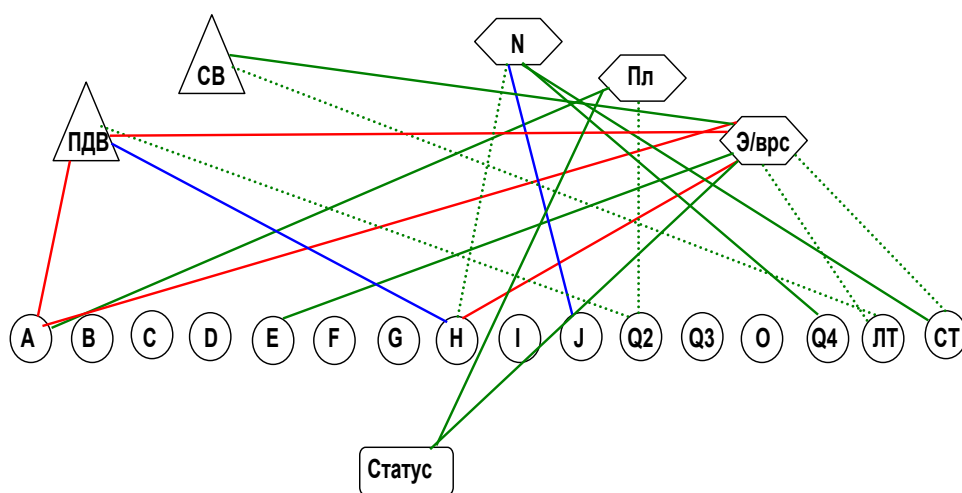
Таким образом, в старшем подростковом возрасте метацелевой стиль в целом дает определенные преимущества в учебно-познавательной активности, но его представители отличаются хоть и нормативной, но меньшей стабильностью эмоциональной сферы, чем у представителей стиля «волевой самоконтроль».

Насколько выбор стиля активности отражаются на *своеобразии* интегральной индивидуальности? Способен ли стиль опосредовать разноуровневые связи в ее структуре?

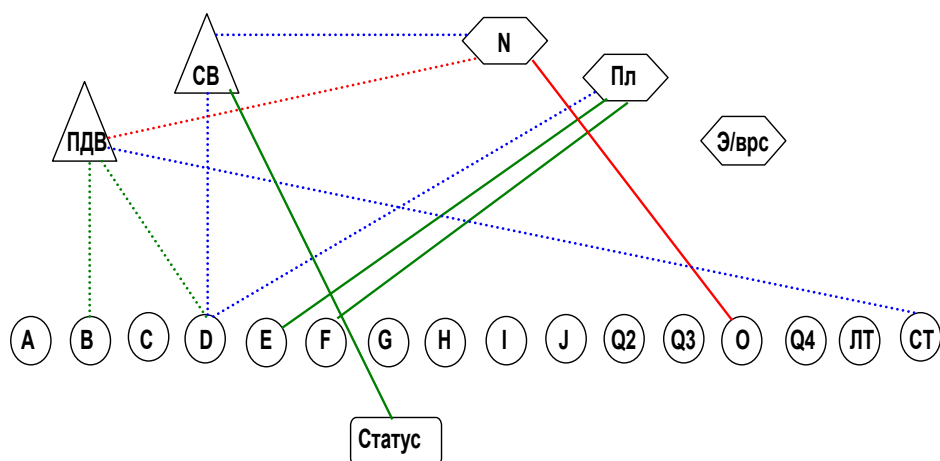
Для ответа на этот вопрос в каждой стилевой выборке был проведен корреляционный анализ взаимосвязей разноуровневых индивидуальных свойств (рис. 13–14). Взаимосвязи с вероятностью ошибки, не превышающей 5% и сходные по направленности, исключались. Анализ уникальных, не повторяющихся в других выборках связей значительно облегчает их интерпретацию.

Прежде всего отметим, что, в отличие от младших школьников, в стилевых выборках подростков обнаружены полиморфные (много-многозначные) взаимосвязи – когда свойство одного из уровней равновероятно связано с несколькими свойствами другого уровня, и наоборот. Значительно больше таких связей у подростков с *метацелевым* стилем учебной активности. У них полиморфные связи обнаружены для всех уровней индивидуальности – нейро- и психодинамики, социометрического статуса и свойств личности. На личностном уровне наибольшее число связей приходится на факторы «А» (открытость, доброжелательность), «Н» (социальная смелость), «Q2» (самостоятельность, самодостаточность), а также на ситуативную (школьную) тревожность. Каких-либо дисгармоний среди этих взаимосвязей не обнаружено.

У представителей стиля «волевой самоконтроль» уникальных связей значительно меньше, чем у «метацелевиков» – 13 против 20. Структура индивидуальности у них менее плотная, менее цельная, меньше выражена и много-многозначность.



**Рис. 13.** Уникальные взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности в выборке подростков с метацелевым стилем



**Рис. 14.** Уникальные взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности в выборке подростков с выраженным стилем «волевой самоконтроль»

*Примечание:* СВ, ПДВ – сила возбуждения и подвижность нервной системы (по Стреляу); N, Э/врс – нейротизм и экстраверсия (по Айзенку); Пл – пластичность (по Русалову); А, В, С ... – ... Q4 – факторы вопросника HSPQ (по Кеттеллу); ЛТ, СТ – личностная и ситуативная тревожность (по Спилбергеру – Ханину); Статус – усредненный по 3 критериям индекс социометрического статуса.

Итак:

1. Стилиевое разнообразие учебной активности в старшем подростковом возрасте снижается – у восьмиклассников «стилевая размерность» сокращается до двух стилей: метацелевого стиля и стиля волевого самоконтроля во фрустрирующих ситуациях.

2. У подростков, по сравнению с младшими школьниками, способность стилиа активности опосредовать разноуровневые взаимосвязи в структуре индивидуальности значительно возрастает. Появляются полиморфные (многозначные) связи. Количество своеобразных для каждого стилиа связей превосходит число общих связей, характеризую гибкость индивидуальности у старших подростков.

3. Среди выявленных разноуровневых взаимосвязей нет каких-либо дисгармоний. Это вновь свидетельствует о гармонизирующей роли стилиа учебной активности в структуре интегральной индивидуальности.

4. В целом структура взаимосвязей в рамках метацелевого стилиа отличается большей цельностью, гармоничностью и полиморфностью, что дает представителям этого стилиа наибольшее пространство для маневра в плане компенсации, адаптации и развития.

5. Представители метацелевого стилиа отличаются нормативной, но более высокой тревожностью, по сравнению с подростками стилиа «волевой самоконтроль», который дает его носителям ряд преимуществ во фрустрирующих ситуациях.



### *Учебная активность студентов: снова три стиля*

Стили учебной активности студентов под руководством А. А. Волочкова изучались студенткой факультета психологии ПГПУ О. В. Башуровой (2007 г.). Теоретическая модель и технология выделения стилей полностью соответствовали исследованиям, выполненным на школьниках. Для измерения учебной активности использовался «Вопросник учебной активности студентов» (Волочков, 2007). Выборка 119 наиболее активных из 205 студентов 2–5 курсов Пермского государственного педагогического университета стала основой для выделения стилей учебной активности.

Всего автором было выделено три стиля, два из которых в значительной мере повторяют стили младших школьников: *метацелевой* (ориентированный на процесс и содержание учебной деятельности) и *целевой* (ориентированный на результат, с развитым самоконтролем). Третий стиль был охарактеризован как *процессуальный стиль* или *стиль интеллектуальной динамики* учебной активности. Он насыщен элементами динамического компонента учебной активности (как исполнительской, так и творческой), а также показателями интеллектуальной эргичности, скорости, пластичности (по В. М. Русалову) и интеллектуальным фактором В (по Р. Кеттеллу).

Далее автором с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) оценивались эффекты фактора «стиль активности» на 33 показателя разноуровневых свойств индивидуальности студентов. Из них 14 эффектов (42,4 %) оказались статистически достоверными или близкими к ним: 5 значимых эффектов – на свойства темперамента (по В.М.Русалову), в особенности на эргичность в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, интеллектуальную скорость и пластичность. Больше всего – 9 эффектов – обнаружено на свойства личности (по Р. Кеттеллу) – факторы А, В, С, Е, F, Н, М, Q1, Q2. Тем самым показано, что стиль активности оказывает значительное влияние на дисперсию свойств личности и даже ряда темпераментальных характеристик. Конечно, и сам стиль активности в значительной мере обусловлен этими характеристиками и определенными личностными симптомокомплексами.

В отличие от ранее использованных алгоритмов эмпирических исследований стилей активности, О. В. Башурова сравнивала не только выборки тех студентов, у которых стили (метацелевой, процессуальный и целевой) наиболее выражены, но и те выборки, у которых эти стили наименее выражены (нижний из двух контрастных стилиевых профилей кластерного анализа). Подобный ход позволил раскрыть некоторые механизмы выбора стилиевых предпочтений студентов в учебной сфере. Так, оказалось, что студенты, имеющие низкую выраженность метацелевого профиля, оказались в кластере наиболее типичных представителей целевого стиля. Соответственно, оппозиционные целевому стилю студенты оказались в «лагере» метацелевиков, то есть, эти два стиля качественно противоположны. Их выбор, по крайней мере, в данном возрасте *оказывается альтернативным*: либо метацелевой (с ориентацией на содержание и процесс жизнедеятельности), либо целевой (с ориентацией на социально заданные стандарты достижения максимального результата).

Несколько иной оказалась картина с представителями двух контрастных профилей процессуального *стиля (стиля интеллектуальной динамики)* учебной активности. Его предпочтение ведет к некоторой, но не жесткой оппозиции метацелевому и целевому стилям, показывая тем самым возможность гибкого ситуативного взаимодействия стилевых компонентов активности в зависимости от особенностей ситуаций учебной жизнедеятельности. Например, в ситуации экзамена такие студенты ориентированы на цель (например, на хорошую отметку) как «целевики», а в ситуации написания курсовых и творческих работ ориентируются на содержание деятельности, т. е. действуют как представители метацелевого стиля.

В своей дипломной работе О. В. Башурова приводит характеристики учебной активности наиболее типичных представителей каждого из этих трех стилей.

**Анна В.** – яркий представитель *метацелевого стиля*. По словам однокурсников, Аня очень хорошо учится, она испытывает азарт и эмоциональное возбуждение при выполнении учебных заданий. Для Анны важно решать актуальные задачи, которые ставятся перед ней, поэтому она с интересом приступает к их решению. Все задания Анна выполняет в срок и очень тщательно. При этом Анна увлекается процессом, прорабатывая все детали. Это нередко уводит ее от поставленной цели, но дает массу побочных относительно этой цели открытий. Анна принимает активное участие в студенческих научно-практических конференциях. В своих докладах она даже «сухие» данные умеет сделать интересными для себя и для слушателя. Однако в ситуациях, когда цели деятельности не вызывают интереса, Анна не может организовать свою работу, подолгу выполняя даже легкие задания и допуская много ошибок.

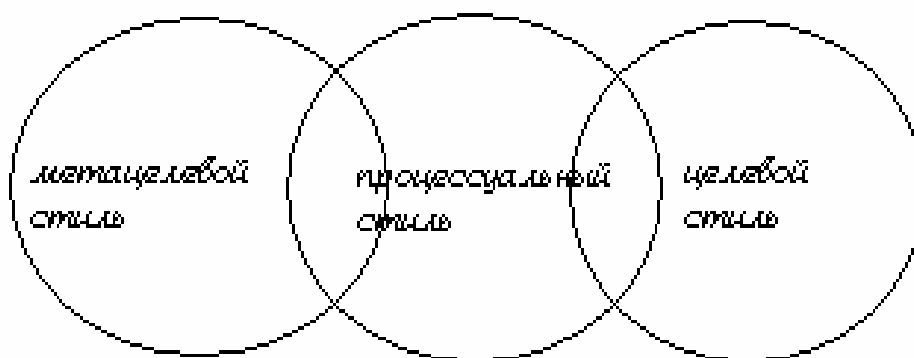
**Вера Г.** – представитель *целевого стиля*, всегда достигает поставленных учебных целей. Ответственно подходит к решению любых учебных задач вне зависимости от степени интереса, который эти задачи вызывают. Превосходно контролирует свои действия, не расслабляется, вовремя корректирует ошибки. Но в ситуациях, когда цели четко не определены, Вера теряется и не может организовать свою деятельность. Важно, что в ситуациях учебных неудач (плохой ответ на семинаре, низкая оценка за экзамен и т. д.) Вера способна сохранять стабильность учебных действий и эмоционально не «застревает» на неудаче, а, проанализировав ситуацию, стремится ее исправить. В отношениях с однокурсниками Вера открыта, общительна, принципиальна. Она всегда имеет свою точку зрения и умеет ее отстаивать.

**Ольга Б.** – представитель процессуального или *интеллектуально-динамического стиля*. Высоких результатов в учебе достигает за счет способности длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, всегда доводит начатое дело до конца, несмотря на возможные препятствия или соблазны. В ситуациях выбора между учебными заданиями и отдыхом Ольга всегда сначала выполняет домашнее задание, а затем уделяет время отдыху. Требовательно относится к себе, стремится работать с полной отдачей на учебных занятиях. Задания выполняет быстро, легко

адаптируется к изменяющимся условиям деятельности. Исполнительская тщательность и оперативность сочетаются с генерацией оригинальных, новых способов решений. Поэтому активно включается в работу над творческими заданиями, имеющими высокую степень неопределенности. На семинарских занятиях проявляет особую активность, если тема для нее интересна и актуальна. В ситуациях проверки знаний (экзамен, контрольная работа) Ольга способна организовать свою деятельность так, чтобы достичь самых высоких результатов, к которым она всегда стремится.

Сравнение профилей средних показателей разноуровневых индивидуальных свойств типичных представителей стилей учебной активности студентов позволяет сделать следующий вывод: наиболее эффективным с точки зрения успеваемости и достижений является интеллектуально-динамический (процессуальный) стиль, поскольку представители данного стиля обладают определенной гибкостью, которая позволяет им в случае необходимой ситуации суметь сориентироваться и на цель, и на содержание деятельности, что позволяет достичь высоких результатов в любой ситуации. Представители контрастных стилей («метацеливики» и «целивики») не способны к данным переключениям, замыкаясь либо на процессе субъектного творчества, либо на жестко заданных извне социально значимых целях.

Если располагать эти стили в пространстве, получается, что метацелевой и целевой стили находятся в оппозиции друг другу, а процессуальный стиль оказывается смежным, ситуативным (рис. 15).

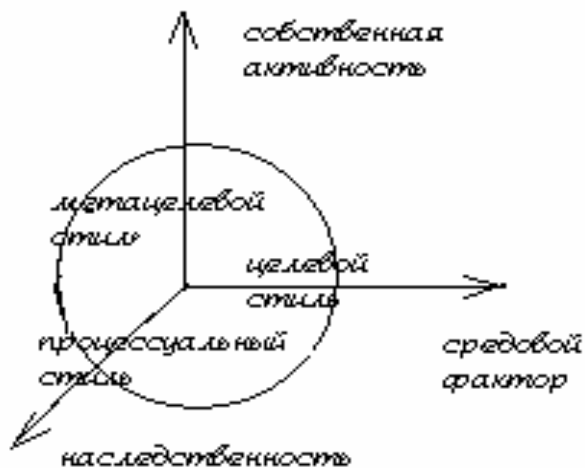


*Рис. 15. Пространственное соотношение стилей активности студентов-психологов*

Эти данные соответствуют определению индивидуального стиля по Е. А. Климову, который представляет стиль как индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметами, внешними условиями деятельности (Климов, 1982, с. 49). Очевидно, что преобладание того или иного стиля является выбором студента, проявлением его субъектной активности.

Полученные во всех наших стилевых исследованиях данные подтверждают концепцию трехфакторной модели развития психики по А. А. Волочкову

(1997–2010). Систематически выделяемые в различных возрастах и видах жизнедеятельности наиболее типичные стили активности достаточно стабильны. Возможно, основой такой универсальности является взаимосвязь каждого из этих стилей с доминантой одной из трех осей основных векторов психического развития в рамках трехфакторной его парадигмы.



*Рис. 16. Стили учебной активности студентов на осях трехфакторной модели психического развития (по А. А. Волочкову)*

Такая инвариантность прослеживается не только в наших исследованиях. В структуре активности человека, предложенной А. И. Крупновым (1984), также акцентированы три подсистемы, три «вектора»: мотивационный, операционно-динамический и результативный. Несмотря на то, что автор акцентировал в своих исследованиях формально-динамический аспект закономерностей проявлений активности человека, указанные векторы и подсистемы четко и стабильно проявляются в исследованиях целостной активности субъекта конкретных сфер жизнедеятельности, а также в исследованиях стилей активности.

### **РЕЗЮМЕ**

1. В младшем школьном возрасте наиболее типичными являются три стиля учебной активности (метацелевой, целевой и оппозиционный, противоречиво сочетающий интеллектуальную эргичность и произвольный контроль поведения). У старших подростков стилевое разнообразие снижается – выделено два стиля учебной активности – метацелевой и стиль «волевой самоконтроль активности в ситуациях учебных неудач». У студентов снова выделяются три стиля: метацелевой, целевой и процессуальный (интеллектуально-динамический) стили.

2. Два из четырех выявленных у младших школьников и старших подростков стилей учебной активности (метацелевой и целевой) хорошо согласуются с теорией реверса активации М. Аптера и К. Смита, которые связывают тот

или иной стиль активности в конкретной деятельности с ориентацией ее субъекта на процесс или результат этой деятельности. Именно эти два стиля проявляются на всем протяжении обучения – от младшего школьного до студенческого возраста.

3. Во всех возрастных нишах участников исследования стиль учебной активности опосредовал разноуровневые связи в структуре интегральной индивидуальности. Наиболее четко эта функция выражена в подростковом возрасте.

4. В разном возрасте разные стили являются наиболее благоприятными для развития индивидуальности учащихся и самой учебной деятельности: в младшем школьном и подростковом возрастах это метацелевой стиль, в студенчестве – интеллектуально-динамический (процессуальный) стиль учебной активности.

5. Стиль учебной активности является результатом активности индивидуальности в ее взаимодействиях с обучающей средой, поэтому стиль активности всегда индивидуален. Вместе с тем возможно выделение наиболее типичных стилевых векторов или типов, характеризующих наиболее общие варианты выбора способов взаимодействия.

6. Возможно, основой возрастной стабильности стилей активности является взаимосвязь каждого из трех наиболее типичных стилей с доминантой одного из векторов психического развития в рамках трехфакторной его парадигмы (среда – наследственность – активность индивидуальности).

## Раздел 5.

### АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

#### *ЛЕКЦИЯ 8. Смыслообразующая активность в векторах ценностной направленности личности*

#### **8.1. Направленность личности и ценностные ориентации**

В отечественной психологии среди системообразующих характеристик личности традиционно выделяют ее *направленность*. С. Л. Рубинштейн (1989) под направленностью понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве доминирующих мотивов обуславливают деятельность человека, исходя из ее целей и задач. Составляющими направленности являются: *смысловой компонент*, характеризующий ее предметное содержание, и *динамический компонент*.

Направленность личности обычно связывают с системой устойчиво доминирующих мотивов (Божович, 1968). Эта система детерминирует поведение и деятельность человека, ориентирует его активность, дает направления и общую согласованность ее многочисленным проявлениям. От направленности личности зависит ее облик в социальном плане и то, какими именно нравственными нормами и критериями она руководствуется (Мерлин, 1990, с. 103). С этими функциями направленности личности трудно не согласиться, они делают ее одной из ведущих личностных характеристик.

Роль направленности личности очевидна и значима. *Но чем или кем она сама определяется?* Направленность личности, иерархия ее мотивов в конечном счете оказываются результатом внутреннего выбора, в котором, с нашей точки зрения, ее субъектность прежде всего и проявляется.

Содержательную сторону направленности личности обуславливает система ценностных ориентаций (Капцов, 2011). Ценностные ориентации выражают личностную значимость социальных, культурных, нравственных ценностей, отражая *ценностное отношение к действительности*. Ценности регулируют направленность, степень усилий субъекта, определяют в значительной степени мотивы и цели организации деятельности. По В. Франклу, «ценности ведут и притягивают человека... у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т.е. между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его нереализованным» (Франкл, 1997, с. 246). Ценность – единственная мера сопоставления мотивов (Василюк, 1984, с. 122). Кроме того, ценностные ориентации являются важнейшим компонентом субъектной образующей активности и самого субъекта в ней (Хайкин, 2000, с. 196).

## 8.2. Ценностная направленность личности как вектор смыслообразующей активности

Общество предлагает множество ценностей, но путь к ним индивидуален. Э. Эриксон связывает такой поиск с решением проблемы идентичности (Эриксон, 1996). В. Франкл в стремлении найти смысл жизни видит первичную мотивирующую силу человека. Вслед за Ницше он повторяет: «Тот, у кого есть *для чего* жить, может выдержать почти любое как» (Франкл, 1997, с. 242, 250). Именно В. Франкл впервые выделяет особую форму активности, характерную для становления и развития человека – *смыслообразующую активность*. Смысл жизни всегда индивидуален. «В конечном счете, человек не должен спрашивать, в чем смысл его жизни, но скорее он должен осознавать, что это он сам – тот, кого спрашивают. Живущему в мире человеку вопросы задает жизнь, и он может ответить жизни, только отвечая за свою собственную жизнь. Он может дать ответ жизни, только принимая ответственность на себя» (там же, с. 254).

В отечественной психологии идею смыслообразующей активности развивает К. А. Абульханова. Она представляет этот вид активности как личностную интерпретацию человеком способа жизни, включающую представление о месте в обществе, о своей состоятельности как жизненную «приземленность» или, наоборот, идеалистичность. Такая личностная интерпретация, по ее мнению, и есть основа сознания, а сущность ее выражается «семантическим интегралом» – уникальной системой притязаний, саморегуляции и удовлетворенности (Абульханова, 1999, с. 28, 101). Смыслообразование, с точки зрения автора, есть «личностная тенденция к индивидуализации, ее способность к интерпретации жизни...» (там же, с. 102).

Смыслообразующая активность, связанная с выбором, образованием и систематизацией ценностей, всегда индивидуальна и динамически ситуативна. Диагностировать ее проявления непосредственно невозможно. Остаются либо идиографические описания, либо «архивный» метод, либо косвенная диагностика через другие проявления смыслообразования.

Во всех перечисленных подходах в выделении типов направленности личности доминирует движение от авторского предположения, теоретического конструкта – к эмпирическим исследованиям на его основе. Однако эти конструкты легко меняются вместе с изменением социально-экономической ситуации, особенно в «эпоху перемен».

Путь от конструкта к поведенческим и диагностическим индикаторам в психологии хорошо известен. Но возможен и другой путь. Если «диагностика направленности – не формальная, а содержательная диагностика» (Гуревич, Раевский, 2001, с. 36), если это содержание определяется ценностями, которые выбирает индивидуальный субъект, то почему бы в определении типов направленности не идти по пути выделения преобладающих векторов ценностей в факторном пространстве их взаимосвязей? Если мы в репрезентативной выборке дадим каждому испытуемому возможность выбрать ценности из достаточно обширного их набора, а затем факторизуем соответствующие показатели,

мы получим *ценностные векторы*, наиболее типичные для возрастных, профессиональных и других групп.

Такой тип направленности мы называем *ценностной направленностью личности*. Тип ценностной направленности личности – преобладающие для данного возраста, времени, места жизни и т. п. ценностные векторы. Он диалектичен, противоречив: с одной стороны, в нем выражена социальная типичность, с другой – «усредняются» результаты индивидуальных выборов ценностных предпочтений. Эти сливающиеся в единый «векторальный» поток индивидуальные сопоставления связаны с индивидуальным смыслопорождением. Возможность выявления преобладающих ценностных векторов, на наш взгляд, позволяет *косвенно* судить о наиболее типичных для данной возрастной, профессиональной и других групп векторах смыслообразующей активности. Именно они стали предметом нашего исследования.

*Цель исследования:* выделение и изучение типов ценностной направленности личности как выражения смыслообразующей активности.

*Задачи:* 1) выделение типов ценностной направленности личности в репрезентативной выборке участников студенческого возраста; 2) выявление возрастной динамики представительства данных типов у студентов разных курсов обучения.

*Гипотеза:* возможно факторно-аналитическое выявление и описание преобладающих типов и возрастной динамики ценностной направленности личности от раннего юношества к взрослому возрасту.

### 8.3. Смысловые векторы российского студенчества начала XXI века

Наиболее перспективной для выделения векторов ценностной направленности личности является юношеская выборка. Юношество и ранняя взрослость являются своеобразной точкой бифуркации в «строительстве» индивидуальной системы ценностей, в решении проблем идентичности, в поисках смысла жизни.

Эмпирическое исследование типов ценностной направленности личности проводилось в 2000–2002 г. под нашим руководством Е. Г. Ермоленко на выборке 618 студентов Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск), из них 337 юношей и 281 девушка, возраст от 15,5 до 23,5 года. Распределение участников по возрастным группам представлено в таблице 12.

Таблица 12

#### Возрастной состав участников исследования

Количество участников	Возраст участников (полных лет)				Всего
	15–16	17–18	19–20	21–23	
	162	162	183	111	618
(% от 618)	26,21%	26,21%	29,61%	17,96%	100%

Таким образом, мы имеем четыре близкие по количественному составу возрастные группы, охватывающие весь юношеский возраст и частично – раннюю взрослость.



Ценностный перечень с предложением индивидуального выбора предпочтений был представлен студентам в виде опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина и самоактуализационного теста – САТ (в адаптации Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз и М. В. Латинской). Общий список перечня насчитывал 27 ценностей и связанных с ними поведенческих индикаторов.

Для выделения типов ценностной направленности личности нами был использован эксплораторный факторный анализ, который проводился на всей выборке ( $n=618$ ). Несколько этапов факторизации позволили выделить минимальное число наиболее общих типов ценностной направленности личности, преобладающих в студенческой выборке.

### ***Типы ценностной направленности личности: этапы выделения и характеристика***

Первый этап факторизации исходного «меню» 27 ценностей, выраженных 13 шкалами «Опросника терминальных ценностей» (ОТеЦ) и 14 шкалами «Самоактуализационного теста» (САТ) позволил выделить 6 однополярных факторов, которые могут более обобщенно представлять векторы ценностной направленности личности. Приведем их краткую характеристику<sup>1</sup>:

1. *фактор ОТеЦ–1 (42,6 % общей дисперсии шкал опросника терминальных ценностей)* характеризует вектор ориентации на достижения в сфере профессиональной жизни, связанные с ценностями образования, семьи, увлечений, индивидуальности и общественной жизни;

2. *фактор ОТеЦ–2 (33,3 %)*: в его составе прямо пропорционально сочетаются два конфликтных для юношества аксиологических вектора: а) ценностей творчества, саморазвития и общения; б) престижа и материального благополучия;

3. *фактор САТ-1 (26,3 % дисперсии шкал «Самоактуализационного теста»)*: фактор тесной и прямо пропорциональной взаимосвязи интернальности (I), принятия собственной агрессивности (А) на фоне противоречивого сочетания спонтанности (S) и рефлексивности (Sr).

4. *фактор САТ-2 (11,1 %)* показывает аксиологический симптомокомплекс принятия ценностей самоактуализации (SAV), позитивного отношения к людям (Nc), принятия их противоречивой сложности (Sy) и познавательной потребности (Cог).

5. *фактор САТ-3 (8,8 %)* характеризует аксиологический вектор компетентности во времени (Tc), поведенческой гибкости (Ex), самопринятия (Sa), самоуважения (Sr) и ориентации в общении на глубокие субъект-субъектные отношения (C).

6. *фактор САТ-4 (6,9 %)* показывает взаимосвязь ценностей самоактуализации (SAV) и креативности (Cr).

---

<sup>1</sup> Факторные матрицы и их подробный анализ приведен в источниках: Волочков, Ермоленко (2004); Волочков (2007).

Однако для последующего анализа сравнение шести выборок, различающихся типом направленности, затруднительно. Кроме того, ряд первичных ценностей по двум диагностическим процедурам имеет сходный, «пересекающийся» характер. Наконец, симптомокомплексы личностных характеристик (а наши факторы таковыми и являются) имеют, по В. С. Мерлину, свои объем и широту, которые определяются числом и обобщенностью входящих в них переменных. При этом больший по широте и объему симптомокомплекс имеет больший объясняющий потенциал (Мерлин, 1990, с. 65–66).

Поэтому было принято решение о проведении *второго этапа факторизации*, в ходе которого на основе шести указанных факторов вычислялись факторы второго порядка, с большей мерой обобщенности векторов-типов ценностной направленности. Для этого по шести факторам первого уровня для каждого участника были вычислены факторные оценки. Полученные таким образом шесть переменных вновь факторизовались (табл. 13).

Хорошо видно, что факторная структура остается стабильной после вращения. Кроме того, шесть переменных, соответствующие факторам первого порядка ОТеЦ1–2 – САТ1–4, не отделились друг от друга в независимых группах «своего» теста. Они в первых двух факторах «перемешались». Это свидетельствует о получении трех наиболее обобщенных векторов ценностной направленности личности в нашей студенческой выборке.

Таблица 13

**Факторы второго порядка (n=618)**

Факторы первого порядка	Факторы второго порядка					
	до вращения			после вращения		
	1	2	3	1	2	3
САТ-1			-0,52			0,60
САТ-2	0,68			-0,72		
САТ-3			-0,76			0,76
САТ-4		0,70			0,72	
ОТеЦ-1	-0,74			0,75		
ОТеЦ-2		0,70			0,71	
Доля общей дисперсии	19,5%	17,4%	16,7%			

*Первый фактор* представляет оппозицию направленности на достижения в сфере профессиональной жизни, образования, семьи и увлечений ценностям самоактуализации, позитивного отношения к людям и познавательной потребности. Вектор демонстрирует явное противопоставление ценностей «Я» интересам и ценностям «Другого». Возможно, его следует охарактеризовать как «Я в конкуренции с Другим» или «Я за счет Другого». Соответствующие этим показателям участки профиля испытуемых с наиболее выраженными значениями первичных диагностических переменных по данному вторичному фактору подтверждают интерпретацию (рис. 17).

Во *втором факторе* прямо пропорционально связаны первичные факторы САТ–4 и ОТеЦ–2. Фактор выражает вектор направленности на престиж и материальное благополучие через творчество, саморазвитие и самореализацию.

*Третий фактор* представлен первичными факторами шкал самоактуализационного теста: САТ–1 и САТ–3. Он показывает связь интернальности, компетентности во времени, поведенческой гибкости и ряда других шкал САТ.

На основе факторов второго порядка для каждого участника были вычислены еще три факторные переменные (N1–N3) с нормализованными факторными оценками выраженности каждого из трех типов ценностной направленности. После этого из общей выборки ( $n=618$ ) были выделены три выборки участников с доминантой соответствующего вектора (типа) ценностной направленности личности. Для этого общая выборка была трижды проранжирована по выраженности индивидуальных факторных оценок факторов второго порядка. В итоге в каждой из трех выборок осталось по 70 участников, при этом исключалась возможность входить одновременно в две «типовые» выборки.

Поскольку все «сырые» диагностические баллы наших участников были стандартизированы с помощью  $Z$ -преобразования в шкалу Мак–Кола (среднее  $M=50$ ; стандартное отклонение  $\sigma=10$ ), мы получили возможность построения ценностных профилей для каждой из этих трех выборок (*рис. 17*). Каждый профиль детализирует обобщенный тип ценностной направленности личности и соответствующий *вектор смыслообразования*.

Ценностные профили разных по типу направленности выборок значительно различаются. Это показывает дифференцирующие способности предложенного способа их выделения (как типов направленности, так и отличающихся по этим типам выборок). Наиболее контрастны по выраженности представленных ценностей профили первого и второго типов направленности. Третий тип в какой–то мере является промежуточным (особенно это заметно по группе терминальных ценностей).

Далее на основе сравнительного анализа структур вторичных факторов и ценностных профилей была дана содержательная характеристика каждого типа ценностной направленности.

Первый тип ценностной направленности представляет фактор противопоставления ценностей своего мира (достижения, семья, хобби и т. п.) интересам и ценностям других людей. Анализ ценностного профиля студентов с явной выраженностью данного типа также показывает ряд очевидных экзистенциальных проблем. В таблице 14 приведен краткий анализ наиболее выраженных точек этого профиля.

**Особенности выраженности конкретных ценностей  
в профиле выборки «тип 1» ( $n = 70$ )**

Ценности, выраженные сильнее, чем в других типах	Ценности, выраженные слабее, чем в выборках с преобладанием других типов ценностной направленности
<b>S</b> – спонтанность <b>A</b> – принятие агрессии <b>C</b> – способность к близким контактам	Почти все они в составе фактора САТ–2: <b>Nc</b> – позитивное восприятие природы человека; <b>Sy</b> – синергия; <b>Cogn</b> – познавательная потребность; <b>SAV</b> – принятие ценностей самоактуализации; Все шкалы ОТеЦ, включая оба вторичных фактора, ниже, чем в профилях других типов. Особенно выражены духовная неудовлетворенность и отсутствие стремления к защите своей индивидуальности.

Первый тип ценностной направленности мы назвали *направленностью на экзистенциальный эскапизм*, избегание активной жизни и решения экзистенциальных проблем. На наш взгляд, выраженность такого типа косвенно свидетельствует о сниженной смыслообразующей активности. Данный тип оказался наиболее выраженным в нашей общей студенческой выборке, поскольку он связан с первым, наиболее значимым из вторичных ценностных факторов.



Профиль второго типа, напротив, расположен значительно выше других почти по всем «точкам ценностей». Особенно резкое преимущество у этого типа в выраженности всех терминальных ценностей по Г. И. Сенину, а также по большинству шкал САТ – компетентности во времени, интернальности, принятия ценностей самоактуализации, поведенческой гибкости, самосознания и самоуважения, позитивного восприятия других людей и противоречивости мира в целом и т. д. Данный тип выражает **направленность на ценности самоактуализации и самореализацию, высокую активность во всех жизненных сферах**. Кратко его можно охарактеризовать как активный тип. Очевидно, что этот тип связан с высоким уровнем смыслообразующей активности. К его недостаткам в нашей выборке можно отнести значительно меньший, чем в других типах, интерес к творчеству.

Третий профиль, характеризующий предпочтения ценностей в третьей «типовой» выборке, имеет средний уровень принятия и выраженности терминальных ценностей, а также противоречивый набор ценностей самоактуализации. С одной стороны, здесь сильнее, чем во всех остальных выборках, выражен интерес к ценностям творчества (Cr) и познания (Cogn). Представители этого типа ценностной направленности личности наиболее миролюбивы. С другой стороны, у них значительно слабее, чем у студентов иной направленности, выражены ценности самоактуализации и связанного с ней поведения: интернальность (I), рефлексивная аутосензитивность (Fr), ценность раскованного и спонтанного поведения (S) и другие.

Рассматриваемый тип характеризуется **выбором ценностей познания и творчества в ущерб ценностям самоактуализации**. Не думаем, чтобы это свидетельствовало об экзистенциальной дисгармонии, скорее – о выборе иного варианта жизни. В.Н. Дружинин подчеркивает, что вариант «жизнь как творчество» значительно отличается от самоактуализации, которая более относится к варианту «жизнь как целедостижение». Если первый вариант связывает направленность на внутренние ценности, то «самоактуализирующаяся личность направлена только вовне, и актуализация для нее важнее внутреннего созидания» (Дружинин, 2000, с. 58). Наши эмпирические данные поддерживают эту гипотезу.

Итак, факторный анализ позволил выделить три типа ценностной направленности, которые затем на основе анализа факторных структур и сравнения ценностных профилей в выборках наиболее «чистых» представителей этих типов были определены следующим образом:

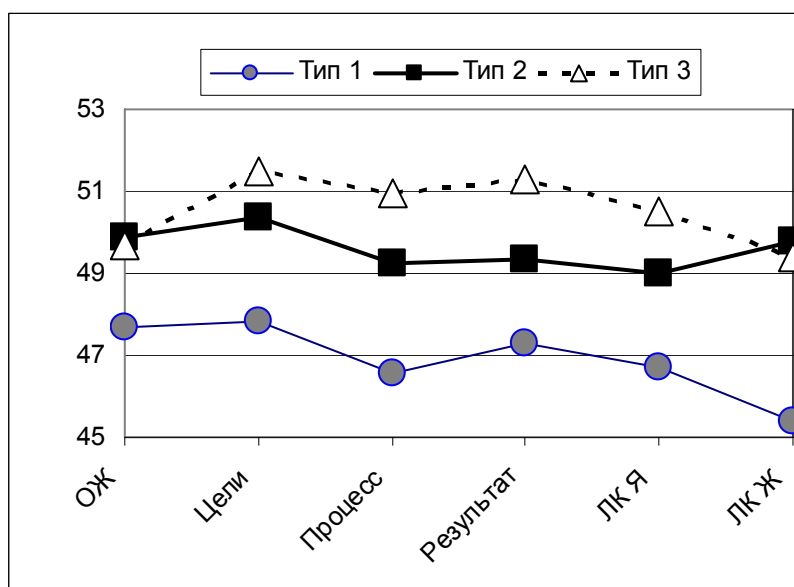
- **Первый тип (экзистенциальный эскапизм)** характеризуется избеганием активной жизни и решения экзистенциальных проблем, а также противопоставлением ценностей и интересов Я ценностям Других.

- **Второй тип (активная самореализация)** выражает направленность на ценности самоактуализации и самореализацию, высокую активность во всех жизненных сферах, но – меньший интерес к творчеству и познанию.

- **Третий тип (творчество и познание)** связан с выбором ценностей познания и творчества в ущерб многим ценностям самоактуализации.

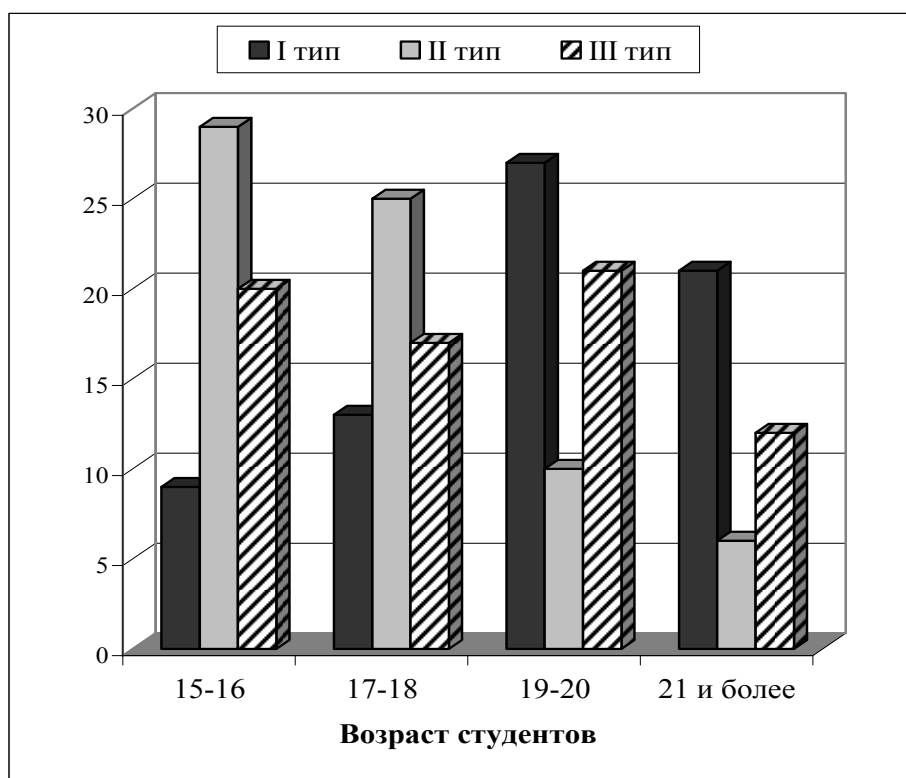
Все три типа ценностной направленности личности, на наш взгляд, являются результатом наиболее ортогональных, независимых друг от друга векторов смыслообразующей активности субъекта жизнедеятельности.

У студентов с выраженным первым типом направленности эта активность заторможена; ответственность выбора, решение экзистенциальных проблем откладываются «до лучших времен». У представителей двух других типов направленности, напротив, наблюдается высокая интенсивность смыслообразующей активности в двух вариантах, качественно различных по содержанию. Об этом свидетельствует и то, что по выраженности шкал теста смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолика (в адаптации Д. А. Леонтьева) представители типов «активная самоактуализация» и «творчество и познание» (второй и третий типы) значительно превосходят выборку с выраженным эскапизмом в решении экзистенциальных проблем (рис. 18). При этом некоторое преимущество получает третий, «творческий» тип ценностной направленности.



*Рис. 18. Профили средних значений шкал теста СЖО в трех выборках студентов, различающихся по типу ценностной направленности*

Одной из наиболее очевидных задач нашего эмпирического исследования было определение возрастной динамики представительства указанных типов ценностной направленности личности. Для этого в каждой из трех типовых выборок выявлялось соотношение возрастных групп студентов (рис. 19 демонстрирует итоги этой работы).



*Рис. 19. Распределение испытуемых трех выборок, различающихся типом ценностной направленности, по возрастным группам студентов (в процентах от  $n = 618$ )*

К выпускным курсам нарастает число представителей с выраженным экзистенциальным эскапизмом и неумолимо сокращается направленность на ценности самоактуализации и активной жизни. Третий, «творческий» тип, связанный с ценностями познания, по количеству представителей на разных курсах более стабилен.

Такая картина свидетельствует об очевидном снижении интенсивности и качества смыслообразующей активности российского студенчества начала XXI в. Традиционно эта форма активности и связанный с ней всплеск рефлексии считаются важнейшими для данного возраста. Вероятно, время вносит в эти традиционные представления свои поправки. Возможно и другое объяснение: попав в вуз, типичный студент зачастую «успокаивается», откладывает решение экзистенциальных проблем, оказываясь к выпуску в ситуации экзистенциального вакуума. Не случайно как за рубежом, так и в нашей стране стремительно растет число юношеских суицидов, особенно у мужчин (Крайг, 2000, с. 634–635). Результаты наших исследований соответствуют наблюдениям К. А. Абульхановой (1999, с. 106–107), которая также констатирует исчезновение у многих людей подлинной идентичности с самим собой и ценности самовыражения. Автор связывает этот вывод с особенностями ушедшей социалистической эпохи, превращающими человека в стороннего наблюдателя. Однако с тех пор прошло уже почти 30 лет, а тенденции эскапизма остаются или даже нарастают. И, судя по суицидальной статистике, не только в нашей стране.



## *РЕЗЮМЕ*

1. Направленность личности связана с выбором ею тех ценностей, которые она может реализовывать, развивать или даже творить в зависимости от индивидуальных особенностей и средовых ограничений. В этом выборе проявляется активная индивидуальность, ставящая максимальную задачу «прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне... жизнь» (И. Бродский, Нобелевская лекция).

2. Особенности индивидуального набора ценностных предпочтений могут служить косвенным показателем смыслообразующей активности.

3. Наряду с общей направленностью личности следует выделить ценностную (аксиологическую) направленность личности – преобладающие для данного возраста, времени, места проживания и т. п. наиболее типичные ценностные векторы.

4. В выборке студенчества, охватывающей весь диапазон юношеского возраста, удалось выявить три наиболее общих типа ценностной направленности:

- на *экзистенциальный эскапизм*, связанный с избеганием активной жизни и решения экзистенциальных проблем, с диффузией идентичности;
- на *ценности самоактуализации и самореализации*, высокую активность во всех жизненных сферах (активная самореализация);
- на творчество и познание в ущерб самореализации.

6. Пик выраженности наиболее активных типов ценностной направленности в нашей выборке приходится на раннюю юность. В дальнейшем, к выпускным курсам, нарастает экзистенциальный эскапизм и снижается направленность на ценности самоактуализации и активной жизни.

7. Возрастная динамика ценностной направленности личности вскрывает очевидные проблемы современного юношества, связанные с особенностями его смыслообразующей активности. Интенсивность и качество смыслообразующей активности даже у наиболее активных представителей юношества – студентов – к старшим курсам обучения снижаются.

8. Возможно, такая динамика отражает ситуативные российские особенности эпохи перехода на рубеже двух веков от глубокого социально-экономического кризиса к его преодолению. С другой стороны, подобная динамика и связанное с ней нарастание юношеских суицидов (в особенности в мужской составляющей) наблюдается и в других странах мира.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный в Курсе лекций теоретический и эмпирический материал посвящен одной теме – теме возможностей человека на поле взаимодействия среды (социальной и природной), а также генетического слежка миллионов предшествующих «сред», заложенных в нас эволюцией живого. В этой связи для любого человека, а для педагога и психолога образования в особенности, возникает ряд фундаментальных вопросов, в значительной мере определяющих профессиональное мировоззрение. Что может сам человек? Каковы его реальные возможности в мире? Как эти возможности определить хотя бы приблизительно?

Иная сторона тех же вопросов – что человек ДОЛЖЕН? По отношению к себе, к обществу, природе? Не человек вообще, а человек индивидуальный, в своем времени, окружении, в своей квартире или доме? Среди относительного изобилия, где до поры ему все кажется вечным, где ему предоставлены неограниченные возможности, где говорится столько слов о его величии и творческих возможностях. Мы не разделяем этого всеобщего оптимизма. Можно согласиться с Б. Гребенщиковым, поющим о наступившей «эпохе юзеров», потребителей. Пророчески звучат слова Хосе Ортега-И-Гассета (1989, с. 48) о «заурядном человеке», который видит всевозможные удобства и привилегии, но... не имеет и понятия о том, каких трудов и жертв стоили эти достижения, эти инструменты, эта медицина, их изобретение и производство; он не подозревает о том, насколько сложна и хрупка организация самого государства; и потому не ощущает никакой благодарности и не признает за собой почти никаких обязанностей. Близкие оценки соотношения возможного и действительного дает Д. А. Леонтьев: «не всегда... и не у всех мы обнаруживаем какие бы то ни было цели, стратегии, рефлексивное сознание. Более типично, увы, детерминированное, программируемое и прогнозируемое существование, которое сводится к императивной необходимости и в котором не реализуется множество факультативных возможностей, являющихся частью собственно человеческого потенциала» (Леонтьев, 2010, с. 7). Так человек ДОЛЖЕН? И что он МОЖЕТ? Что, например, в психическом и физическом развитии зависит от активности учащегося в процессе обучения?

Поиск ответов на эти вопросы привел нас к исследованию активности человека. С самого начала мы не были удовлетворены той традицией, которая сложилась в этих исследованиях в отечественной и зарубежной психологии. Речь идет об экстенсивном изучении активности, когда каждый исследователь считает своим долгом открыть и описать еще один вид, форму или проявление активности. Такой подход представляется бесперспективным, поскольку бесконечно множит сущности, затрудняя их понимание.

Активность человека целостна. Как большая река, она состоит из многочисленных ручейков. Как любая река, она уникальна. Как изучать целостность? Насколько возможно исследование изменения, процесса, развития? Как соблюсти гармонию анализа и синтеза? Количественного и качественного анализа, идиографического и номотетического? Возможно ли объединение нарративной

герменевтики и философско-психологических спекуляций со строгостью эмпирического или даже экспериментального исследования?

Так или иначе, в этой книге мы пытались ответить на эти вопросы. В ней представлена концепция целостной активности субъекта конкретной сферы взаимодействий. Структурная модель и ряд понятий в рамках этой концепции прошли и продолжают проходить эмпирическую проверку. Прежде всего это касается создания диагностического инструментария измерения активности субъекта конкретных сфер взаимодействия. На сегодняшний день автор может представить научной общественности, психологам-практикам и студентам-психологам инструментарий для диагностики учебной активности младших школьников, подростков, старшеклассников и студентов, а также профессиональной активности учителя. Разработки в этом направлении продолжаются.

Создание валидного и надежного инструментария позволило получить ряд новых фактов. Среди них – картина возрастной динамики целостной активности субъекта в сфере учебных взаимодействий, построенная на основе шестилетнего лонгитюдного исследования.

В ходе исследования закономерностей учебной активности мы провели множество сравнительных исследований воздействия различных факторов на психическое развитие человека. Наша эмпирика неизменно показывает, что средовые факторы в развитии человека значимы, но не менее значимы усилия самого субъекта по овладению своими природными и социальными возможностями.

Мы полагаем, что изложенные варианты, алгоритмы и результаты исследований активности субъекта жизнедеятельности полезны для студентов, получающих психолого-педагогическое образование, преподавателей, а также практических психологов, поскольку открывают возможности не только для оперативной диагностики проявлений целостной активности субъекта конкретных сфер бытия, ее индивидуальных стилей, но и для проведения соответствующих консультативных или психотерапевтических мероприятий.

## Литература к лекциям

### ЛЕКЦИЯ 1. Психологические исследования активности в отечественной и зарубежной психологии

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990.
2. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
3. Волочков А. А. Проблема активности в отечественной психологии // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Шукин. – М.: Смысл, 2011. – С. 233–243.
4. Вяткин Б. А., Шукин М. Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Психологический журнал. 1997. – Т. 18, № 3. – С. 125–141.
5. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: Звезда, 2000. – 179 с.
6. Дорфман Л. Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. – Т. 3, № 3. – С. 3–34.
7. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. – № 3. – С. 25–32.
8. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / Коммент., примеч., прилож. Е. В. Левченко. – СПб.: Алетейя, 2001.
9. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. – № 1. – С. 3–27.
10. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
11. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
13. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.
14. Чайковский Ю. В. Активный связный мир. – М.: 2008.

### ЛЕКЦИЯ 2. Проблемы исследования активности

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблемы активности личности // Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности. – М., 1988. – С. 5–27
3. Бидел Т., Фишер К. Между природой и воспитанием: активность человека в эпигенезе интеллекта // Психогенетика: Хрестоматия. – М.: Академия, 2006. – С. 382–430.
4. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994.

5. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
6. *Волочков А. А.* Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22–31.
7. *Волочков А. А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
8. *Вяткин Б. А., Щукин М. Р.* Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Психологический журнал. 1997. – Т. 18, № 3. – С. 125–141.
9. *Джидарьян И. А.* Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 56–88.
10. *Дорфман Л. Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. – М.: Смысл, 1993.
11. *Знаков В. В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 9–45.
12. *Крупнов А. И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. – № 3. – С. 25–32.
13. *Купер К.* Индивидуальные различия. – М.: Аспект Пресс, 2000. – С. 527.
14. *Леонтьев Д. А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. – № 1. – С. 3–27.
15. *Лефевр В. А.* Ментализм и бихевиоризм: слияние? // Психологический журнал. 2004. – Т. 25, № 2. – С. 116–127.
16. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
17. *Моросанова В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
18. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 258 с.
19. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд. АН СССР, 1957. – С. 328.
20. *Сергиенко Е. А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. – Т. 28, № 1. – С. 17–27.

*ЛЕКЦИЯ 3. Интегративный подход в исследовании  
целостной активности индивидуальности*

1. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.

2. *Волочков А. А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т.7, № 1. – С. 12–45.

3. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.

4. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

5. *Попов А. Ю., Волочков А. А.* Исследование целостной активности субъекта жизнедеятельности: проблемы и результаты // Вестник ПГПУ. Сер. 1. «Психология». 2007. – № 1. – С. 23–37.

#### *ЛЕКЦИЯ 4. Интегративная диагностика активности субъекта жизнедеятельности*

1. *Волочков А. А.* Вопросник учебной активности. – Пермь: ПГПУ, 2002. – 58 с.

2. *Волочков А. А.* Субъект активности и развитие индивидуальности подростка (теория, практика, диагностика): Учебное пособие. – Пермь: ПОИПКРО, 2002. – 262 с.

3. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.

4. *Волочков А. А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т.7 № 1.– С. 12–45.

5. *Волочков А. А.* Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – Выпуск 17.2012, № 19 (273). – С. 58–68.

6. *Попов А. Ю., Волочков А. А.* Диагностика целостной активности субъекта жизнедеятельности: методологические, статистические и психометрические аспекты // Высшее образование сегодня. 2008. – № 2. – С. 46–49.

#### *ЛЕКЦИЯ 5. Учебная активность школьника: особенности, закономерности и пути развития*

1. *Волочков А. А.* Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. – Пермь: изд-во ПОИПКРО, 2003. – 100 с.

2. *Волочков А. А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т.7, № 1. – С. 12– 45.

3. *Волочков А. А.* Учебная активность: от инновационной идеи к психологии активности субъекта жизни / Сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин / Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа. – М: Смысл, 2011. – С. 305–317.

4. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. – №№ 3–4. – С. 14–19.
5. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 196 с.
6. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
7. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Дозорцева А. В., Рязанова Т. Б. Близнецы от рождения до трех лет / Под ред. Е. А. Сергиенко. – М.: Когито-Центр, 2002.
8. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.
9. Цукерман Г. А., Венегер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. – № 4. – С. 77–90.

*ЛЕКЦИЯ 6. Профессиональная активность  
как ресурс совладания и психологического здоровья*

1. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
2. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса – Часть 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению» // Психологический журнал. 2006. – Т. 27, № 1. – С. 122–133; Часть 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. – Т. 27, № 2. – С. 113–123; Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. – Т. 27, № 3. – С. 106–116
4. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
5. Волочков А. А. Профессиональная активность и психологическое здоровье в стрессоопасных профессиях // Психологическая наука и практика – современное состояние и перспективы развития: Материалы 2 Форума психологов Прикамья (1–2 ноября 2012 г.). – Пермь, ПГНИУ, 2012. С. 9–18
6. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля: Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова – М.: Смысл, 2009.
7. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

## *ЛЕКЦИЯ 7. Стиль активности в структуре интегральной индивидуальности*

1. Антер М. Дж. Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. 1987. – № 1. – С. 162–199.
2. Башурова О. В. Стили учебной активности студентов-психологов // Ярмарка научно-практических инициатив студентов: Материалы межрегиональной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Ярмарка научно-практических инициатив студентов» 2006, 2007 года. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – с.53–55.
3. Волочков А. А., Вяткин Б. А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1999. – № 5. – С. 10–21.
4. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
5. Волочков А. А. Индивидуальный стиль учебной активности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. – М.: ИП РАН, 1999. – с. 255–275.
6. Волочков А. А. Проблема соотношения объектного и субъектного в исследованиях индивидуального стиля деятельности / Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин – М.: Смысл, 2011. – С. 213–219.
7. Вяткин Б. А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения, 1992. – Пермь: ПГПИ. – С. 36–55
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Щукин М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. 1995. – Т. 16, № 2. – С. 103–113.
10. Щукин М. Р. Проблема развития стиля деятельности в свете новых фактов // Вестник Пермского гос. пед. ун-та. Серия «Психология». 2000. – № 1–2. – С. 21–34.

## *ЛЕКЦИЯ 8. Смыслообразующая активность в векторах ценностной направленности личности*

1. Волочков А. А., Ермоленко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. – Т. 25, № 2 – С. 17–33.
2. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
3. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
4. Кацов А. В. Психологическая аксиометрия // Психологическая диагностика. 2011. – № 4. – С 4–128.
5. Франкл В. Э. Доктор и душа. – СПб.: Ювента, 1997. – 287 с.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

### **Цель изучения и основные требования к результатам освоения дисциплины «Психология активности»**

#### ***Цель изучения дисциплины***

В формировании профессиональной направленности личности будущего педагога необходимо уделить достаточное внимание соотношению основных факторов развития в процессе обучения и воспитания. Традиционный (эпигенетический) подход со времен В. Штерна в объяснении и предсказании феноменов развития учитывает и рассчитывает эффекты конвергенции двух факторов – различных форм средового воздействия (в том числе обучения) и наследственности. Однако современное состояние психологической и педагогической науки все больше склоняется к пониманию роли еще одного фактора развития – активности самого субъекта жизни. Дисциплина «Психология активности» призвана показать структуру и функции активности субъекта конкретных сфер жизни (учебной, профессиональной педагогической и др.) на примере ряда авторских теоретико-эмпирических исследований. Ее изучение поможет педагогу-психологу осознать возможности и меру ответственности ученика или студента в собственном развитии, а также наметить пути развития учебной или профессиональной активности в процессе обучения.

#### ***Место дисциплины в структуре общеобразовательной программы***

Дисциплина относится к *вариативной* части *профессионального* цикла (БЗ.В.ДВ.2).

Для освоения дисциплины «Психология активности» студенты используют знания, умения, навыки, сформированные при изучении следующих дисциплин:

1. Общая и экспериментальная психология (2–4 семестры);
2. Психология развития (3 семестр);
3. Педагогическая психология (3 семестр).

Освоение дисциплины «Психология активности» является необходимой основой для последующего изучения следующих дисциплин:

1. Методологические основы психологии (8 семестр);
2. Психология профессионального развития (8 семестр);
3. Актуальные проблемы психологии образования (8 семестр);
4. Психология социальной работы.

## **Требования к результатам освоения дисциплины «Психология активности»**

Дисциплина «Психология активности» способствует формированию следующих компетенций, предусмотренных ФГОС по направлению подготовки ВПО «психолого-педагогическое образование» (профиль «психология образования»):

– способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12);

– способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6).

В результате изучения дисциплины студент должен **знать**: основные концепции активности в психологии и тенденции их развития; **уметь**: использовать результаты исследований в области психологии активности в практической деятельности психолога образования; **владеть**: основными теориями, концепциями и интерпретационными методами современной психологии активности.

### **Распределение часов по темам и видам учебной работы**

№ п/п	Раздел/тема	Неделя семестра	Всего час.	Виды учебной работы студентов и трудоемкость (в часах)					
				Аудиторная работа				Сам. работа	
				Лек.	Сем.	Пр.	Лаб.	Обяз.	Доп.
<b>Раздел 1. Активность человека как предмет психологического исследования</b>									
1	Психологические исследования активности в отечественной и зарубежной психологии	2	10	2	2			6	
2	Проблемы исследования активности	3-4	20	2	4			10	
<b>Раздел 2. Целостная активность индивидуальности: теоретическая модель, пути исследования и диагностика</b>									
3	Интегративный подход в исследовании целостной активности индивидуальности	5	12	2	2			8	
4	Диагностика активности: интегративный подход	6	6	2				4	
<b>Раздел 3. Активность субъектов образовательных взаимодействий</b>									
5	Учебная активность школьника: особенности, закономерности и пути развития	7	8	2	2			4	
6	Профессиональная активность как ресурс совладания и психологического здоровья	8	8	2	2			6	

**Распределение часов по темам и видам учебной работы**  
(продолжение)

№ п/ п	Раздел/тема	Неде- ля семе- стра	Все- го час.	Виды учебной работы студентов и трудоемкость (в часах)					
				Аудиторная работа				Сам. работа	
				Лек.	Сем.	Пр.	Лаб.	Обяз.	Доп.
<b>Раздел 4. Стиль активности</b>									
7	Стиль активности в структуре интегральной индивидуальности	19	8	2	2			6	
<b>Раздел 5. Аксиологическое измерение активности человека</b>									
8	Смыслообразующая активность в векторах ценностной направленности личности	10		2				2	
<b>Итого часов:</b>			72	12	14			46	

## Опросник учебной активности школьника

**Инструкция:** Вам предлагается ответить на вопросы, связанные со школьной жизнью. При этом помните – здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов.

Оцените каждое из 70 утверждений по пятибалльной системе в зависимости от того, насколько оно может быть отнесено именно к Вам:

- 1 – Совершенно не согласен.
- 2 – Скорее, не согласен
- 3 – Не уверен.
- 4 – Пожалуй, могу согласиться.
- 5 – Полностью согласен.

Выбранную цифру поставьте в пустую клетку Бланка ответов напротив номера утверждения. Будьте внимательны. Все клетки должны быть заполнены *точно в соответствии с Вашим выбором*.

Неопределенный ответ (3 балла) используйте, по возможности, реже.

1. Я не могу быстро усвоить пропущенный по болезни или другой причине материал.
2. Обычно я пытаюсь найти свой способ решения задачи, о котором в школе не говорили.
3. От допущенных ошибок я сильно расстраиваюсь и не могу сразу продолжать работу.
4. Если бы это зависело только от меня, я не стал бы учиться.
5. Когда я готовлю уроки, мне нужно время от времени переключаться на что-нибудь другое.
6. В школе я стараюсь заниматься на полную мощность.
7. Я не доволен результатами своей учебы.
8. Я легко «нагоняю» пропущенный по болезни материал.
9. Обычно я обращаю внимание на вопросы и задания в конце параграфа, даже если они не заданы.
10. Когда у меня в школе неудача, мысли о ней еще долго не дают мне покоя.
11. Если бы я сам мог выбирать, учиться мне или нет, я бы выбрал учебу.
12. Я не переключаюсь на другие дела, пока не подготовлю все уроки.
13. В учебе я не слишком-то усердствую.
14. Я доволен своей учебой.
15. У меня плохие способности к усвоению точных наук.
16. По некоторым предметам в классе и дома я делаю заданий даже больше, чем требуется.
17. Досадные ошибки и двойки надолго выбивают меня из колеи.
18. Я учусь, потому что в моем возрасте нет другого выбора.
19. Решая сложную задачу или пример, я время от времени переключаюсь на другие дела.
20. На уроках я работаю в полную силу.
21. Меня устраивают мои школьные достижения.
22. У меня хорошие способности к усвоению точных наук (математика, физика, химия и т. п.).
23. Мне и в голову не придет делать на уроках или дома что-то дополнительно, если это не задано.
24. Я совершенно теряюсь, когда учитель во время ответа указывает на мою ошибку.
25. Учиться приходится, потому что заставляют (жизнь, учителя, родители).
26. Во время выполнения трудного задания я настолько поглощен им, что обычно у меня не возникает даже мысли переключиться на что-нибудь другое.
27. Учебой я занимаюсь далеко не в полную силу.

28. Меня не устраивает то, как складываются мои школьные дела.
29. Я быстро запоминаю новый материал по основным предметам.
30. На уроке и дома я могу сделать что-то дополнительно, даже если эти задания не были заданы.
31. Когда я получаю плохую отметку, мне потом весь урок трудно заниматься.
32. Я учусь ровно настолько, чтобы взрослые (учителя, родители) оставили меня в покое.
33. Меня трудно отвлечь, когда я выполняю важную работу.
34. Я не особенно стараюсь на уроках в школе.
35. Я доволен тем, как складываются мои школьные дела.
36. Я редко с первого раза запоминаю новый материал, особенно по математике.
37. Меня не интересуют вопросы и задания в конце параграфа, если они не заданы.
38. Если я готовился к уроку, а ответил неудачно, потом это долго не выходит из головы и мешает работать.
39. В моей жизни учеба по важности на одном из первых мест.
40. Я не могу долго учить что-то одно – мне нужно переключаться на другие дела.
41. Даже по основным предметам я мало использую свои способности в учебе.
42. Родители обычно довольны моей учебой.
43. На уроках я выполняю задания быстро и без ошибок.
44. Мне нравятся задания, которые требуют поиска по дополнительной литературе.
45. Я быстро забываю о неудаче, переключаясь на новые дела.
46. Я учусь, потому что все учатся.
47. Когда я готовлю уроки, я не отвлекаюсь на другие занятия.
48. По основным предметам я занимаюсь с полной отдачей.
49. Обычно родители недовольны моей учебой.
50. У меня хорошие способности к учебе.
51. Я предпочитаю задания, которые не требуют использования дополнительной литературы.
52. Если во время ответа я ошибаюсь, то так расстраиваюсь, что мне бывает трудно продолжать отвечать.
53. Для меня учеба – скучная обязанность, от которой никуда не денешься.
54. Когда я учу новый материал, мне нужны перерывы, чтобы заняться еще чем-нибудь.
55. На уроках по основным предметам я стараюсь максимально использовать свои способности.
56. Я хорошо учусь.
57. Мне трудно с первого раза понять и усвоить новый материал по математике.
58. Я с удовольствием посещаю (или посещал бы) кружок или факультатив по одному из учебных предметов.
59. Если по рассеянности я забываю дома что-то важное (тетрадь с заданиями и т. п.), меня еще долго не покидает чувство досады и мешает заниматься.
60. Для меня учеба как наказание, из-за нее я не чувствую себя свободным.
61. Когда я выполняю важную работу, я настолько погружаюсь в нее, что даже забываю делать перерывы для отдыха.
62. В своей учебе я предпочитаю не «выкладываться», даже если это основные предметы.
63. В последнее время учеба меня чаще только расстраивает.
64. Я без труда усваиваю новый материал по алгебре или геометрии.
65. Кружки и факультативы, связанные с учебой, меня не привлекают.
66. Если мою работу оценивают как совершенно неудовлетворительную, это еще долго мешает мне нормально заниматься.
67. Мне приходится просто терпеть учебу как неизбежное.

**68.** Мне удобнее, когда во время важной работы я на какое-то время переключаюсь на другие дела.

**69.** Я занимаюсь учебой по минимуму.

**70.** В последнее время учеба приносит мне больше радостей, чем огорчений.

*Благодарим Вас за участие в опросе!*

## Расходные бланки «Опросника учебной активности школьника»

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа, класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

По пятибалльной системе оцените, насколько  
каждое из предложенных утверждений может быть  
отнесено именно к Вам.

По возможности реже используйте оценку в 3 балла.

**1** - Совершенно не согласен.

**2** - Скорее, не согласен.

**3** - Не уверен.

**4** - Пожалуй, могу согласиться.

**5** - Полностью согласен.

1		11		21		31		41		51		61	
2		12		22		32		42		52		62	
3		13		23		33		43		53		63	
4		14		24		34		44		54		64	
5		15		25		35		45		55		65	
6		16		26		36		46		56		66	
7		17		27		37		47		57		67	
8		18		28		38		48		58		68	
9		19		29		39		49		59		69	
10		20		30		40		50		60		70	

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа, класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

По пятибалльной системе оцените, насколько  
каждое из предложенных утверждений может быть  
отнесено именно к Вам.

По возможности реже используйте оценку в 3 балла.

**1** - Совершенно не согласен.

**2** - Скорее, не согласен.

**3** - Не уверен.

**4** - Пожалуй, могу согласиться.

**5** - Полностью согласен.

1		11		21		31		41		51		61	
2		12		22		32		42		52		62	
3		13		23		33		43		53		63	
4		14		24		34		44		54		64	
5		15		25		35		45		55		65	
6		16		26		36		46		56		66	
7		17		27		37		47		57		67	
8		18		28		38		48		58		68	
9		19		29		39		49		59		69	
10		20		30		40		50		60		70	

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Школа, класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

По пятибалльной системе оцените, насколько  
каждое из предложенных утверждений может быть  
отнесено именно к Вам.

По возможности реже используйте оценку в 3 балла.

**1** - Совершенно не согласен.

**2** - Скорее, не согласен.

**3** - Не уверен.

**4** - Пожалуй, могу согласиться.

**5** - Полностью согласен.

1		11		21		31		41		51		61	
2		12		22		32		42		52		62	
3		13		23		33		43		53		63	
4		14		24		34		44		54		64	
5		15		25		35		45		55		65	
6		16		26		36		46		56		66	
7		17		27		37		47		57		67	
8		18		28		38		48		58		68	
9		19		29		39		49		59		69	
10		20		30		40		50		60		70	

Каждый из 70 вопросов (пунктов) «Опросника учебной активности школьника» относится к одной из семи первичных шкал, которые определяются в соответствии с ключом (табл. 1).

Таблица 1

**Ключ к «Опроснику учебной активности школьников»  
(первичные шкалы)**

Шкалы	Краткая характеристика шкал	Пункты <sup>7</sup>
<b>1. ОБМ</b> Обучаемость	Самооценка обучаемости (способностей к обучению).	<b>1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 57, 64</b>
<b>2. Д взм</b> Динамика видоизменения деятельности	Динамика видоизменения учебной деятельности (УД) в сочетании с выраженностью внутренней (познавательной) мотивации УД (творческая динамика в УД).	<b>2, 9, 16, 23, 30, 37, 44, 51, 58, 65</b>
<b>3. КДн</b> Контроль действий при неудаче	Сохранение способности действовать при неудаче в ходе УД (фрустрационная толерантность).	<b>3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 59, 66</b>
<b>4. УМ</b> Учебная мотивация	Учебная мотивация, (отсутствие избегания учебной деятельности).	<b>4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53, 60, 67</b>
<b>5. КДр</b> Контроль действий при реализации	Контроль за действием при реализации (настойчивость, целеустремленность – аналог волевой активности применительно к ситуациям УД).	<b>5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54, 61, 68</b>
<b>6. Д исп</b> Активность исполнительной динамики	Уровень исполнительной (репродуктивной) динамики УД – интенсивность, темп и т. п.	<b>6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 55, 62, 69</b>
<b>7. УАрез</b> Результат учебной активности	Результативный компонент учебной активности (синтез двух позиций: а) объективной результативности – отметок, похвалы учителей, родителей, поддержка одноклассников, сверстников; б) степень внутренней удовлетворенности своими результатами учебы. Например, у отличников эти две составляющих могут значительно расходиться).	<b>7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63, 70</b>

<sup>7</sup> Жирным шрифтом отмечены номера тех пунктов, по которым требуется так называемое обращение, т.е. если испытуемый данный пункт оценил в 5 баллов, мы считаем 1 балл, 4=2, 3=3, 2=4, а 1=5.



**Формулы вычисления производных, агрегированных показателей  
«Опросника учебной активности школьников»<sup>8</sup>**

<b>Шкалы</b>	<b>Краткая характеристика шкал</b>	<b>Формулы подсчета суммарных шкал<sup>9</sup></b>
8. УА птц	Потенциал УА	$УА_{птц} = (УМ + ОБМ)/2$
9. УА рег	Регулятивный компонент УА	$УА_{рег} = (КДн + КДр)/2$
10. УА дин	Общая динамика УА	$УА_{дин} = (ДИН_{исп} + ДИН_{взм})/2$
11. УА	Суммарная шкала УА	$УА = (УА_{птц} + УА_{рег} + УА_{дин} + УА_{рез})/4$

Ниже приводится более подробная характеристика первичных и суммарных шкал УАШ (табл. 3). Эта характеристика применима и для интерпретации соответствующих шкал, получаемых в ходе применения экспресс-диагностики.

<sup>8</sup> Для удобства вычислений шкал автором разработана компьютерная программа обработки данных, предварительно занесенных в «сыром» виде по 70 столбцам электронной таблицы Excel (каждый столбец соответствует определенному вопросу теста без предварительной сортировки).

<sup>9</sup> В формулах использована компьютерная форма записи. Косая черта / соответствует знаку деления.

**Характеристика шкал  
«Опросника учебной активности школьников»**

Шкалы	Характеристика шкал Опросника УАШ
УМ	Первичная шкала « <i>учебная мотивация</i> ». Образована пунктами, составленными преимущественно в негативном плане (например, пункт 4: «Если бы это зависело только от меня, я не стал бы учиться»). Если 8 из 10 пунктов этой шкалы не обращать, получим выраженность неприятия учебной деятельности, ее избегания, негативной мотивации. После обращения в соответствии с ключом результат по шкале интерпретируется как выраженность общего принятия учебной деятельности. Шкала высоко значимо ( $p < 0,001$ ) коррелирует с усредненным по шести предметам показателем текущей школьной успеваемости учащихся 7–9 классов, а также с показателями познавательной активности (по Андреевой) и отношением к учебе (по тесту незаконченных предложений в модификации Подмазина). У старшеклассников корреляция УМ с успеваемостью снижается, но остается значимой.
ОБМ	Первичная шкала « <i>обучаемость</i> ». Характеризует самооценку обучаемости, легкости усвоения. Психометрические исследования нескольких вариантов УАШ показали, что невозможно создать независимые шкалы обучаемости по точным, естественно-научным и гуманитарным дисциплинам. В наибольшей степени самооценка способностей к обучению у подростков и старшеклассников связана с оценкой обучаемости по математическим, точным дисциплинам. Поэтому среди пунктов, наполняющих шкалу, преобладают вопросы относительно соответствующих дисциплин.
УА птц	Суммарная шкала « <i>потенциал учебной активности</i> ». Является одной из самых информативных, валидных и надежных шкал УАШ. Образована усреднением шкал УМ и ОБМ. Выражает индивидуальные особенности соотношения учебной мотивации («хочу учиться») и обучаемости («могу учиться»), скрытую готовность к включению и реализации других структурных компонентов учебной активности. Эта шкала по итогам лонгитюдного исследования отличается наибольшей стабильностью в структуре УА от 2-го к 9-му классу ( $r_{Sp} = 0,374$ ; $p < 0,001$ ), имеет высокую прогностическую и ретровалидность. Шкала высоко значимо коррелирует с учебной успеваемостью ( $p < 0,001$ ), всеми шкалами теста смысловых жизненных ориентаций ( $p < 0,001$ ), шкалами опросника «Эмоциональное отношение к учению» по Андреевой ( $p < 0,001$ ).
КДн	Первичная шкала « <i>контроль действий в ситуации учебных неудач</i> ». Диагностирует фрустрационную устойчивость школьника в учебных ситуациях, т.е. умение сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуации неудачи, способность не «застрывать» эмоционально после досадных ошибок, низких оценок или замечаний учителя. Как правило, это связано с преобладанием произвольного, волевого, рефлексивного самоконтроля. При низких значениях по шкале учебная деятельность при неудаче (в ситуации фрустрации) «разваливается» и с трудом, после относительно длительных перерывов, восстанавливается.
КДр	Первичная шкала « <i>контроль реализации учебных действий</i> ». Шкала диагностирует способность длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, стремление доводить начатую учебную работу (в школе или дома) до конца, несмотря на возможные препятствия или соблазны. Шкала высоко значимо коррелирует с аналогичной шкалой опросника НАКЕМР Ю. Куля, а также со шкалами волевой активности, настойчивости.

Шкалы	Характеристика шкал Опросника УАШ
УА рег	Суммарная шкала <i>«регулятивный компонент учебной активности»</i> . Образована усреднением двух предыдущих шкал (КДн и КДр). Характеризует индивидуальные особенности саморегуляции, самоконтроля учебной активности, в том числе соотношение произвольной, волевой, рефлексивной и – непроизвольной, эмоциональной, импульсивной саморегуляции школьника. Чем выше значения по шкале, тем больше это свидетельствует о способности учащегося к произвольной, адекватной особенностям учебной деятельности, устойчивой саморегуляции, самоконтролю.
Д исп	Первичная шкала <i>«исполнительская динамика реализации учебной активности»</i> . Выраженность интенсивности, темпа, стремления работать с полной отдачей, быть занятым на уроках. Шкала значимо коррелирует со шкалами психодинамической эргичности (по Русалову) и текущей успеваемостью.
Д взм	Первичная шкала <i>«динамика видоизменения учебной деятельности»</i> . Характеризует стремление к проявлениям творчества в учебной деятельности, вариативность, интерес к дополнительным творческим занятиям. Шкала высоко значимо коррелирует со шкалами вербальной креативности по тесту «Необычное использование» Д. Гилфорда.
УА дин	Суммарная шкала <i>«динамика учебной активности»</i> . Образована усреднением двух предыдущих шкал. Характеризует общий уровень непосредственно наблюдаемой динамики реализации учебной активности, воспроизведения, развертывания и развития учебной деятельности.
УА рез	Первичная шкала <i>«результативный компонент учебной активности»</i> . Включает в себя пункты, направленные на выявление самооценки обученности (уровня усвоения, успешности, успеваемости) и эмоциональной удовлетворенности своей учебной деятельностью. Создать две независимые шкалы самооценки объективной результативности и удовлетворенности не удалось, поэтому в составе шкалы преобладают пункты, относящиеся к обученности, но есть и вопросы, характеризующие самооценку удовлетворенности. Шкала высоко значимо и прямо пропорционально коррелирует с показателями текущей успеваемости ( $p < 0,001$ ), а также обратно пропорционально – с показателями ситуативной школьной и личностной тревожности ( $p < 0,001$ ).
УА	<i>Интегральный показатель</i> выраженности общего уровня учебной активности. Является усредненным результатом своеобразного многоборья четырех шкал, характеризующих основные структурные подсистемы учебной активности (потенциал, саморегуляция, динамика и результат). Является достаточно устойчивым от 2-го к 9-му классу ( $r_{Sp} = 0,245$ ; $p < 0,01$ ), умеренно коррелирует с показателем интеллектуального развития теста КОТ и вербальной креативности по Д. Гилфорду, высоко значимо со шкалами тестов СЖО, ЭОУ, ШРЛТд, автономности в учебной деятельности и НАКЕМР. Отдельные исследования свидетельствуют, что этот показатель действительно способен отражать преимущественно субъектную, т. е. внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность учащегося в процессе обучения.

### Опросник учебной активности студента

Перед Вами набор утверждений о студенческой жизни. В Бланке ответов по шкале от 1 до 5 укажите, в какой степени Вы согласны с данными утверждениями. Для этого напротив номера каждого утверждения напишите в Бланке ответов соответствующую цифру.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

- 
1. Я с удовольствием занимался бы (или уже занимаюсь) в студенческом научном кружке или обществе.
  2. Я легко усваиваю предметы, которые считаются сложными.
  3. Обычно я не позволяю себе заниматься чем-то другим, пока не подготовлены семинары, лабораторные и т. п.
  4. Неудача на первом экзамене способна выбить меня из колеи до конца сессии.
  5. По результатам сессий я хорошо учусь.
  6. Обычно при подготовке к занятиям я пытаюсь что-то самостоятельно придумать или вывести.
  7. Я совершенно теряюсь во время быстрых лекций или докладов.
  8. Специальность нашего факультета интересует меня все меньше и меньше.
  9. Даже специальную литературу я понимаю достаточно быстро.
  10. Как правило, я не прекращаю выполнение важного задания до тех пор, пока оно не сделано.
  11. Я легко забываю о плохой оценке, переключаясь на другие дела.
  12. В моей зачетке преобладают тройки.
  13. Для подготовки к занятиям предпочитаю использовать готовые материалы, а не «изобретать велосипед».
  14. Я успеваю конспектировать даже самые быстрые лекции.
  15. Мне хотелось бы участвовать в студенческих научных мероприятиях.
  16. Обычно я с легкостью наверстываю пропущенный материал.
  17. Большинство моих начинаний в учебе так и остаются незавершенными.
  18. Я быстро забываю о своих «промахах» на занятиях.
  19. В моей зачетке – только «отлично» и «хорошо».
  20. Даже при нехватке времени я пытаюсь найти свой способ решения.
  21. Я успеваю воспринимать речь быстро говорящего докладчика.
  22. Меня привлекает научная карьера по специальности нашего факультета.
  23. Мне для подготовки к экзамену обычно достаточно один-два раза просмотреть материал.
  24. В этом семестре я никак не могу заставить себя заниматься.
  25. Неожиданно низкая оценка моей работы не может надолго выбить меня из колеи.
  26. По итогам сессий я учусь далеко не блестяще.
  27. Если в ходе работы есть выбор: сделать свой вариант или использовать готовый, я делаю свой вариант.
  28. Я не успеваю конспектировать, когда преподаватель быстро читает лекцию.
  29. Студенческие исследования вызывают у меня скорее неприятие, чем интерес.
  30. Я легче других понимаю трудные темы.
  31. Обычно я бросаю даже серьезное занятие, если появляется что-то более привлекательное.

32. В случае неудачи я не «зависаю» в переживаниях, а продолжаю что-то делать.
33. Я не могу похвастаться высокими результатами своей учебы.
34. Обычно в ходе подготовки занятий мне удается найти что-то необычное, свое.
35. Даже на самых быстрых лекциях я не теряю мысль преподавателя.
36. Ученым я быть не собираюсь, по крайней мере, в рамках нашей специальности.
37. Большинство наших предметов я смог(ла) бы освоить самостоятельно.
38. У меня случаются академические задолженности, которые потом приходится ликвидировать.
39. Я долго переживаю, если в учебе что-то не ладится.
40. Последнюю сессию я сдал(а) очень успешно.
41. Я не вижу смысла изобретать что-то свое во время подготовки к занятиям.
42. Когда преподаватель говорит в высоком темпе, я перестаю воспринимать материал.
43. Меня все больше интересует исследовательская работа по специальности.
44. Я легко разбираюсь в текстах, насыщенных терминологией нашей специальности.
45. В учебе я предпочитаю все делать своевременно, несмотря на болезни или настроение.
46. После серьезной неудачи на занятиях или экзамене у меня начинается полоса неудач.
47. Думаю, в моем дипломе об окончании вуза троек не будет.
48. У меня пока нет стремления делать в учебе что-то по-своему.
49. В случае необходимости я успеваю записывать даже по ходу быстрой лекции.
50. Меня не привлекают студенческие кружки или научные объединения.
51. Сложные задания даются мне без особого труда.
52. В последнее время я не успеваю сдавать в срок зачеты, рефераты и т. п.
53. Если моя работа получает низкую оценку, у меня надолго опускаются руки.
54. Мои близкие довольны результатами моей учебы.
55. Меня не привлекает поиск своих способов решения известных задач.
56. Я с трудом успеваю хоть что-то понять, когда преподаватель излагает материал без пауз.
57. Меня все больше привлекает специальность, которую я получаю.
58. При желании я легко смог(ла) бы завершить учебу экстерном (досрочно).
59. Я учусь без долгов и «хвостов».
60. После жесткой критики со стороны преподавателя я так переживаю, что весь день не могу взять себя в руки
61. В моем дипломе, вероятно, будет троек пять или больше.
62. Лучше я все сделаю по-своему, чем буду искать для занятий чьи-то готовые материалы.
63. Мне удобнее работать с неторопливым преподавателем.
64. Студенческая наука не вызывает у меня интереса
65. При необходимости я за день-два могу овладеть таким объемом информации, который другим и за месяц не усвоить.
66. Если уж я берусь за какое-то учебное задание, работаю по максимуму.
67. Ошибка во время ответа способна так расстроить меня, что я не могу дальше работать.
68. У родителей нет повода гордиться моими успехами в обучении.
69. В учебе я ищу любую возможность сделать работу по-своему.
70. На занятиях я предпочитаю быстрый темп.

## Расходные бланки «Опросника учебной активности студента»

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

По пятибалльной шкале оцените  
степень Вашего согласия  
с предложенными утверждениями

- 1 = Нет  
2 = Скорее нет  
3 = Затрудняюсь ответить  
4 = Скорее да  
5 = Да

1 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/>	56 <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/>	57 <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/>	58 <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/>	59 <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	20 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/>	60 <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/>

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

По пятибалльной шкале оцените  
степень Вашего согласия  
с предложенными утверждениями

- 1 = Нет  
2 = Скорее нет  
3 = Затрудняюсь ответить  
4 = Скорее да  
5 = Да

1 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/>	56 <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/>	57 <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/>	58 <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/>	59 <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	20 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/>	60 <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/>

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

По пятибалльной шкале оцените  
степень Вашего согласия  
с предложенными утверждениями

- 1 = Нет  
2 = Скорее нет  
3 = Затрудняюсь ответить  
4 = Скорее да  
5 = Да

1 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/>	56 <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/>	57 <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/>	58 <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/>	59 <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	20 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/>	60 <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/>

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

По пятибалльной шкале оцените  
степень Вашего согласия  
с предложенными утверждениями

- 1 = Нет  
2 = Скорее нет  
3 = Затрудняюсь ответить  
4 = Скорее да  
5 = Да

1 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	21 <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/>	61 <input type="checkbox"/>
2 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	22 <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/>	62 <input type="checkbox"/>
3 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	23 <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/>	63 <input type="checkbox"/>
4 <input type="checkbox"/>	14 <input type="checkbox"/>	24 <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/>	64 <input type="checkbox"/>
5 <input type="checkbox"/>	15 <input type="checkbox"/>	25 <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/>	65 <input type="checkbox"/>
6 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>	26 <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/>	56 <input type="checkbox"/>	66 <input type="checkbox"/>
7 <input type="checkbox"/>	17 <input type="checkbox"/>	27 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/>	57 <input type="checkbox"/>	67 <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	18 <input type="checkbox"/>	28 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/>	58 <input type="checkbox"/>	68 <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	19 <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/>	59 <input type="checkbox"/>	69 <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	20 <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/>	60 <input type="checkbox"/>	70 <input type="checkbox"/>

### Ключ «Опросника учебной активности студентов» (EAQst)

Шкалы, аббревиатуры и краткие пояснения	Номера пунктов по тестовой тетради									
	1	8	1	2	2	3	4	5	5	6
1. <b>УМ</b> (учебная мотивация)	1	<b>8</b>	5	2	<b>9</b>	<b>6</b>	3	<b>0</b>	7	<b>4</b>
2. <b>ОБМ</b> (самооценка обучаемости студента)	2	9	6	3	0	7	4	1	8	5
3. <b>КД рлз</b> (контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость)	3	1	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	4	<b>5</b>	5	6
4. <b>КД ндч</b> (контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности)	4	1	1	2	3	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
5. <b>УА рез</b> (самооценка результатов учебной активности)	5	<b>1</b>	1	<b>2</b>	<b>3</b>	4	4	5	<b>6</b>	<b>6</b>
6. <b>ДИН взм</b> (динамика видоизменения уч. деят-ти, творческая, авторская динамика в ходе учебной деятельности)	6	<b>1</b>	2	2	3	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	6	6
7. <b>ДИН исп</b> (исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы)	7	1	2	<b>2</b>	3	<b>4</b>	4	<b>5</b>	<b>6</b>	7
		4	1	<b>8</b>	5	<b>2</b>	9	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Крупным жирным шрифтом и курсивом выделены пункты, которые необходимо под-  
вергнуть обращению, т. е. 1=5; 2=4; 3=3; 4=2; 5=1.

Производные (агрегированные) шкалы:

1. Потенциал учебной активности студента:

$$\mathbf{УА\ ptц} = (\mathbf{УМ} + \mathbf{ОБМ})/2;$$

2. Регулятивный компонент учебной активности:

$$\mathbf{УА\ рег} = (\mathbf{КД\ рлз} + \mathbf{КД\ ндч})/2;$$

3. Динамика непосредственной реализации учебной активности:

$$\mathbf{УА\ дин} = (\mathbf{ДИН\ исп} + \mathbf{ДИН\ взм})/2;$$

4. Суммарный индекс учебной активности студента:

$$\mathbf{УА} = (\mathbf{УА\ ptц} + \mathbf{УА\ рег} + \mathbf{УА\ дин} + \mathbf{УА\ рез})/4$$

### Опросник профессиональной активности учителя

Перед Вами набор утверждений о различных сторонах профессиональной жизни учителя.

Напротив каждого утверждения по шкале от 1 до 5 укажите, в какой степени Вы согласны с данным утверждением. Зачеркните соответствующую цифру.

---

1. В школе я продолжаю работать больше по привычке, чем по своему желанию.
2. Я могу доступно объяснить материал любой сложности.
3. Если что-то в школе портит мне настроение, я уже не могу дальше нормально работать.
4. Я с удовольствием придумываю наглядные пособия.
5. Мой класс давно не радуется своей учебной работой.
6. Я плохо представляю себя в другой, не учительской, профессии.
7. Когда урок подготовлен, его проведение никакой сложности для меня не представляет.
8. Когда что-то серьезно расстраивает меня на работе, у меня пропадает всякое желание что-либо делать.
9. Уже месяц или даже больше я не использую в своей работе ничего нового.
10. Я доволен(на) результатами своей работы.
11. У меня есть гораздо более важные приоритеты, чем ученики, класс, школа.
12. Я легко улавливаю настроение класса и отдельных учеников.
13. Даже когда что-то в школе меня сильно огорчит, я могу нормально продолжать свою работу.
14. Я стараюсь по возможности ничего не менять в своей работе.
15. Мои подопечные хорошо учатся.
16. В этом месяце я постоянно ловлю себя на мысли: «Надо уходить из школы».
17. Если ученик не выполнил задание, я добьюсь того, чтобы он его сделал.
18. Если я долго готовилась, а уроки не получились, у меня надолго опускаются руки.
19. За последний месяц я попробовал(а) несколько новых способов работы с учащимися.
20. Пока у меня нет повода радоваться своим профессиональным достижениям.
21. Все-таки я поступил(а) правильно, придя работать в школу.
22. Как правило, мне удается на уроке сделать все задуманное, даже если что-то мешает.
23. После неприятного разговора с родителями учащегося я быстро прихожу в себя и продолжаю нормально работать.
24. На уроках я предпочитаю использовать привычные для меня способы работы.
25. У меня накапливается неудовлетворенность результатами своей работы.
26. Даже если будут выгодные предложения, я останусь в школе.
27. У меня достаточно терпения репетировать с детьми внеклассное мероприятие до тех пор, пока все не начнет получаться как надо.
28. После неудачи на уроке я сразу беру себя в руки и могу работать как ни в чем не бывало.
29. Даже на обычных уроках я постоянно использую какие-то новые для себя приемы и способы работы.
30. В последнее время поведение моих учеников чаще огорчает и настораживает.
31. Я продолжаю работать учителем только потому, что у меня нет другого выбора.
32. Если я ставлю перед классом какую-то задачу, обычно добиваюсь ее выполнения.



33. Я недолго переживаю, если кто-то из администрации раскритиковал меня или сделал замечание.
34. Я постоянно что-то изменяю в своей работе.
35. В этом полугодии я не вижу каких-то ощутимых результатов своих профессиональных усилий.
36. Учительская профессия меня устраивает, несмотря на все ее сложности.
37. Я буду объяснять новый материал до тех пор, пока его не поймут все ученики.
38. Даже если дурное настроение не отпускает меня, я могу работать как обычно.
39. Я все время пробую новые методы и формы работы на уроках.
40. Моя работа не отличается особой результативностью.
41. Мне трудно представить свою жизнь без школы, без учеников.
42. В школе я не расслабляюсь до тех пор, пока не сделаю все запланированное.
43. После какой-нибудь неудачи в школе я быстро мобилизуюсь и работаю даже лучше.
44. Мой арсенал приемов и способов работы постоянно меняется.
45. Моя работа дает очевидные результаты в учебе и развитии учащихся.

***ПОЖАЛУЙСТА, ПРОВЕРЬТЕ, НА ВСЕ ЛИ ВОПРОСЫ ДАН ОТВЕТ***

## Ключ «Опросника профессиональной активности учителя» (ТАQ)<sup>10</sup>

Показатель по каждой шкале определяется суммой баллов в соответствии с ключом.

Масштаб всех шкал имеет одинаковую размерность: от 9 до 45 баллов.

Шкалы	Пункты вопросника								
<b>1. М.проф.</b> (профессиональная мотивация)	<i>1</i>	6	<i>11</i>	<i>16</i>	21	26	<i>31</i>	36	41
<b>2. СП</b> (самооценка способностей к педагогическим взаимодействиям)	2	7	12	17	22	27	32	37	42
<b>3. ПАУ рег</b> (регулятивный компонент активности учителя)	<i>3</i>	<i>8</i>	13	<i>18</i>	23	28	33	38	43
<b>4. ПАУ дин</b> (динамический компонент активности учителя)	4	<i>9</i>	<i>14</i>	19	<i>24</i>	29	34	39	44
<b>5. ПАУ рез</b> (результативный компонент профессиональной активности учителя)	<i>5</i>	10	15	<i>20</i>	<i>25</i>	<i>30</i>	<i>35</i>	<i>40</i>	45

*Примечание:* жирным шрифтом и курсивом выделены пункты, требующие обращения, т. е. 5 баллов = 1 баллу, 4=2, 3=3, 2=4; 1=5.

Суммарные (агрегированные) шкалы:

ПАУ птц – (потенциал проф. активности учителя) = (М. проф. + Спос)/2;

ПАУ – суммарный показатель = (ПАУ птц + ПАУ рег + ПАУ дин + ПАУ рез)/4

<sup>10</sup> Английская аббревиатура: The questionnaire of activity of the teacher (TAQ)

## Вопросы к зачету по курсу «Психология активность»

Вопросы к зачету приведены в порядке содержания лекционных тем. Каждую группу вопросов можно использовать для самоконтроля и внешнего контроля усвоения учебного материала разделов курса.

Для итогового зачета рекомендуется отобрать по 3 вопроса каждой лекционной темы, в этом случае общее число таких вопросов итогового контроля составит 24 задания.

### *ЛЕКЦИЯ 1. Психологические исследования активности в отечественной и зарубежной психологии*

1. Перечислите и охарактеризуйте основные этапы исследования активности в отечественной психологии.
2. Особенности, этапы и направления исследований активности индивидуальности в Пермской научной школе В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина.
3. Основные тенденции зарубежной психологии активности.
4. Характеристика концепций психической активности в зарубежной психологии (на выбор одна или две концепции).

### *ЛЕКЦИЯ 2. Проблемы исследования активности*

5. Перечислите и кратко охарактеризуйте современные проблемы психологии активности.
6. Основные признаки категории активность. Философское и общепсихологическое понятие активность.
7. Функции активности.
8. Охарактеризуйте проблему соотношения понятий активность и деятельность. Дайте характеристику линиям А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна в соотнесении этих понятий.
9. Основные различия понятий активность и деятельность.
10. Охарактеризуйте «парадокс Джидарьян» и возможные пути его решения.
11. Обоснуйте необходимость перехода от экстенсивного подхода к интегративным концепциям активности в психологии.
12. Основные пути исследования целостной активности субъекта жизнедеятельности.
13. Проблема соотнесения субъекта и объекта, активности и реактивности в современной психологии.
14. Как соотносятся понятия активность субъекта жизнедеятельности и активность интегральной индивидуальности?
15. Охарактеризуйте проблему филогенеза психической активности.
16. Эпигенетический подход и основные проблемы двухфакторной парадигмы в психологии.
17. Трехфакторная парадигма в психологии: аргументы за и против.

*ЛЕКЦИЯ 3. Интегративный подход в исследовании  
целостной активности индивидуальности*

18. Общая характеристика факторно-аналитической модели целостной активности субъекта жизнедеятельности.

19. Общая характеристика перспектив изучения целостной активности как вектора взаимодействия подсистем интегральной индивидуальности.

20. Положения, лежащие в основе теоретической модели активности субъекта сферы жизнедеятельности.

21. Краткая характеристика структурных компонентов активности сферы жизнедеятельности по А. А. Волочкову (на примере учебной или профессиональной активности).

*ЛЕКЦИЯ 4. Интегративная диагностика  
активности субъекта жизнедеятельности*

22. Общая характеристика интегративного подхода в психодиагностике.

23. Опишите инструментарий диагностики учебной активности школьника или студента (на выбор).

24. Опишите «Опросник профессиональной активности учителя».

25. Общая характеристика диагностического инструментария измерения учебной активности школьника и студента.

*ЛЕКЦИЯ 5. Учебная активность школьника:  
особенности, закономерности и пути развития*

26. В чем особенности много-многозначных (полиморфных) связей в структуре интегральной индивидуальности? На примере исследований в подростковой выборке приведите свидетельства в пользу гипотезы о системообразующей функции учебной активности в структуре индивидуальности (анализ схем разноуровневых взаимосвязей в активной, нормативной и пассивной выборках).

27. Какие преимущества получают подростки с высоким уровнем учебной активности (сравнительный анализ профилей средних значений показателей разноуровневых свойств ИИ в активной, нормативной и пассивной выборках).

28. Проанализируйте возрастной сдвиг параметров учебной активности по результатам лонгитюдного исследования в выборках активных второклассников и активных восьмиклассников (статистические таблицы для анализа выдаются преподавателем).

29. Охарактеризуйте тенденции развития учебной активности по итогам шестилетнего лонгитюда (от второго к восьмому классу) в классах развивающего и традиционного обучения.

30. Общая характеристика результатов эмпирических исследований роли факторов «организация образовательной среды» и «учебная активность» в психическом развитии школьника.

31. Раскройте принцип оптимума противодействия в обучении и воспитании.

*ЛЕКЦИЯ 6. Профессиональная активность  
как ресурс совладания и психологического здоровья*

32. Профессиональная активность учителя: понятие и структура.
33. Типология деструктивной активности учащихся (по Грину, Абидину, Кметцу).
34. (по Грину, Абидину, Кметцу и Ван дер Вульффу).
35. Основные итоги исследования профессиональной активности учителя в совладании со стрессом.

*ЛЕКЦИЯ 7. Стиль активности в структуре  
интегральной индивидуальности*

36. Стиль деятельности и стиль активности в исследованиях пермских психологов (основные этапы и тенденции).
37. Уровни активности и стиля активности.
38. Особенности и общие черты стилей активности и стилей деятельности.
39. Как устроен стиль активности (структура, компоненты).
40. Технологический алгоритм выделения стиля активности (по А. А. Волочкову).
41. Характеристика стилей учебной активности младших школьников.
42. Стили учебной активности подростков.
43. Особенности стилей учебной активности студентов.
44. На примере эмпирических исследований покажите системообразующую функцию стиля учебной активности.

*ЛЕКЦИЯ 8. Смыслообразующая активность  
в векторах ценностной направленности личности*

45. Раскройте понятие направленность личности. Связь ценностей и направленности личности.
46. Опишите исследовательский алгоритм ценностной направленности личности в работе А. А. Волоčkова и Е. Г. Ермоленко.
47. Охарактеризуйте типы ценностной направленности личности для российских студентов начала XXI в.

### Тематика докладов и эссе

Самостоятельная работа студентов предполагает составления глоссария понятий, а также подготовку докладов и эссе.

Тематика возможных докладов приведена в соответствии со структурой лекционного курса.

#### *ЛЕКЦИЯ 1. Психологические исследования активности в отечественной и зарубежной психологии*

1. Активность личности в трудах А. Ф. Лазурского.
2. Человек активный в философии Шопэнгауэра, Ницше и творчестве Д. Лондона.
3. Активность как форма и способ существования метаиндивидуального мира (по Л. Я. Дорфману).
4. Концепция неадаптивной активности (по В. А. Петровскому)
5. Теория установки и психическая активность (по Д. Н. Узнадзе).
6. Салютогенез и активность субъекта в концепции Арона Антоновски.
7. Проактивность в зарубежных теориях личности XX в.
8. Активность субъекта в рефлексивно-интенциональной модели: слияние бихевиоризма и ментализма? (по В. А. Лефевру).
9. Концепции самодетерминации в зарубежной психологии.

#### *ЛЕКЦИЯ 2. Проблемы исследования активности*

1. Активный связный мир (об активности в живой и неживой природе).
2. «Парадокс Джидарьян»: диалектика соотношения категорий активность и деятельность.
3. Активный субъект в современной психогенетике (по Т. Биделу и К. Фишеру).
4. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы (М.: Смысл, 1993).
5. Активность в психологии субъекта и психологии интегральной индивидуальности.
6. Активность и личностный потенциал: от необходимого к возможному (по Д. А. Леонтьеву)

#### *ЛЕКЦИЯ 3. Интегративный подход в исследовании целостной активности индивидуальности*

1. Проблема целостности в теории интегральной индивидуальности (по Л. Я. Дорфману и Б. А. Вяткину).
2. Системная модель произвольной активности саморегуляции в концепции О. А. Конопкина – В. И. Моросановой.

3. Системно-функциональная модель активности человека по А. И. Крупнову.
4. Основные принципы и пути интегративного подхода к изучению целостной активности человека по А. А. Волочкову.

*ЛЕКЦИЯ 4. Интегративная диагностика  
активности субъекта жизнедеятельности*

1. Особенности и психометрические характеристики «Опросника учебной активности школьника» (по А. А. Волочкову).
2. «Опросник учебной активности студента»: теоретическая модель, диагностические шкалы и психометрика.
3. «Опросник профессиональной активности учителя» и его применение.
4. «Пермский вопросник Я» Л. Я. Дорфмана и вопросники активности по А. А. Волочкову: точки пересечения двух подходов к активности личности.
5. Интегративная диагностика активности студента по А. Ю. Попову – А. А. Волочкову (диагностическая система ДАС).

*ЛЕКЦИЯ 5. Учебная активность школьника:  
особенности, закономерности и пути развития*

1. Особенности проявлений учебной активности младшего школьника и старшего подростка (сравнительный анализ).
2. Особенности интегральной индивидуальности младших школьников с различным уровнем их учебной активности.
3. Потенциал учебной активности в развитии индивидуальности подростка или о преимуществах активных школьников.
4. Прямые и отложенные эффекты рафинирования образовательной среды и модели образования на развитие школьника.

*ЛЕКЦИЯ 6. Профессиональная активность  
как ресурс совладания и психологического здоровья*

1. Совладающее поведение как форма активности субъекта жизнедеятельности: понятие, стратегии, стили.
2. Диагностика совладающего поведения.
3. Концепция поведенческих нарушений наиболее проблемного ученика (по Грину, Абидину, Кметцу и Ван дер Вульф).
4. Результаты исследования особенностей восприятия стресса взаимодействия с проблемным учеником в зависимости от различных факторов (образовательная среда, уровень профессиональной активности учителя и др.).

*ЛЕКЦИЯ 7. Стилль активности в структуре  
интегральной индивидуальности*

1. Теория реверсивности и человеческая активность (по М. Аптеру).
2. Стили активности студентов в трехфакторной парадигме.

3. Стили деятельности: концепция взаимодействия внешних и внутренних условий стиля (по М. Р. Щукину).
4. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности (по Б. А. Вяткину).
5. Особенности стиля активности и технологии его выделения (по А. А. Волочкову).

*ЛЕКЦИЯ 8. Смыслообразующая активность  
в векторах ценностной направленности личности*

1. Жизнь и творчество В. Франкла: на пути к теории смыслообразования.
2. Смысл и смыслообразование в концепции Д. А. Леонтьева.
3. Концепция аксиологической направленности личности (по А. В. Капцову).



**Тестовые задания для проверки уровня  
сформированности компетенций,  
заявленных в рамках дисциплины «Психология активности»**

**Компетенция ОПК-12:**

*«способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства».*

1. Синонимом копинг-поведения является поведение:

- 1) агрессивное;
- 2) конформистское;
- 3) совладающее;
- 4) деструктивное.

2. Типология поведенческих проявлений проблемного ученика связана с именами:

- 1) Грина, Абидина, Кметца;
- 2) Лоренца, Майера, Свенсона;
- 3) Горндайка, Уотсона, Райнер;
- 4) Ананьева, Мерлина, Теплова.

3. Исключите лишнее из перечня типичных поведенческих проявлений наиболее проблемного ученика (по К. Ван дер Вольфу)

- 1) «против шерсти»;
- 2) гиперактивен, легко отвлекается;
- 3) слабый ученик;
- 4) замкнут, малообщителен;
- 5) беспомощность;
- 6) легко расстраивается.

4. Наибольший стресс при взаимодействии с проблемным учеником наблюдается у педагогов с ... уровнем профессиональной педагогической активности.

- 1) повышенным;
- 2) высоким;
- 3) нормативным;
- 4) низким.

5. Наиболее значимый эффект на стресс учителя, вызываемый поведением проблемного ученика, и учительскую оценку взаимодействия субъектов образовательного пространства в исследованиях А. А. Волочкова показал фактор:

- 1) территория проживания (город – село – деревня);
- 2) модель образования;
- 3) профессиональная активность учителя;
- 4) педагогический стаж учителя.

6. Сравнительные исследования (по А. А. Волочкову) показали, что в условиях развивающего образования школьников с 3–4 группами здоровья по сравнению со школьниками традиционного обучения:

- 1) значительно меньше;
- 2) значительно больше;
- 3) примерно одинаково.
- 4) только модель Эльконина – Давыдова имеет достоверные преимущества.

7. Сравнительные исследования (США, 1967–1981 и по А. А. Волочкову) показали, что эффекты развивающего образования на интеллектуальное и личностное развитие младшего школьника к 10-му классу:

- 1) становятся более значимыми;
- 2) остаются стабильными;
- 3) полностью исчезают;
- 4) сохраняются в развитии вербального интеллекта.

8. Наиболее эффективным с позиций здоровьесбережения, по исследованиям А. А. Волоčkова, является ... стиль активности школьника или студента.

- 1) метацелевой;
- 2) целевой (направленный на результат);
- 3) динамический (процессуальный);
- 4) интеллектуальный (акцентирующий познавательные процессы).

9. Силем учебной активности, приводящим к наибольшим противоречиям в структуре интегральной индивидуальности школьника, в исследованиях А. А. Волоčkова является ... стиль.

- 1) метацелевой;
- 2) целевой (направленный на результат);
- 3) динамический (процессуальный);
- 4) интеллектуальный (акцентирующий познавательные процессы).

10. Среди шкал «Вопросника активности учителя» (по А. А. Волочкову) нет шкалы:

- 1) Профессиональная мотивация;
- 2) Оценка профессиональных способностей;
- 3) Регуляция активности;
- 4) Процесс активности.

#### **КОМПЕТЕНЦИЯ ПКПП-6:**

*«способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности».*

1. Положение о ведущей активности и ее возможностях в развитии индивидуальности впервые было сформулировано:

- 1) А. А. Волочковым;
- 2) Б. А. Вяткиным;
- 3) М. Р. Щукиным;

4) Л. Я. Дорфманом.

2. Начиная с младшего подросткового возраста особую роль в развитии психики начинает играть фактор:

- 1) разделенной среды;
- б) индивидуальной (неразделенной среды);
- в) наследственности;
- г) спонтанности.

3. Эмпирические исследования показывают, что для развития детей, не имеющих возможность проявлять учебную активность (не посещавших или бросивших школу), характерны:

- 1) ускоренное развитие эмпирического мышления;
- 2) остановка, стабилизация их интеллектуального роста;
- 3) более высокие характеристики креативности;
- 4) большая гибкость мышления.

4. Первым исследователем проблемы активности в нашей стране был:

- 1) Л. С. Выготский;
- 2) М. Я. Басов;
- 3) А. Ф. Лазурский;
- 4) К. Н. Корнилов.

5. Установите соответствие форм активности и типов детерминации в концепции Л. Я. Дорфмана

<b>Формы активности</b>	<b>Тип детерминации</b>
1. Ментальное поведение 2. Экоповедение 3. Самодеятельность 4. Экодеятельность	А. Телеологическая Б. Каузальная

Ответы: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_

Ответ: 1 – А; 2 – А; 3 – Б; 4 – Б.

6. Установите соответствие форм активности и локализации источника детерминации в концепции Л. Я. Дорфмана.

<b>Формы активности</b>	<b>Источник детерминации</b>
1. Ментальное поведение 2. Экоповедение 3. Самодеятельность 4. Экодеятельность	А. Интринсивная (внутренняя) Б. Экстринсивная (внешняя)

Ответы: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_

Ответ: 1 – А; 2 – Б; 3 – А; 4 – Б.

### 7. Установите соответствие

Структура активности	Компоненты или подсистемы
1. по А. А. Волочкову 2. по А. И. Крупнову 3. по В. А. Петровскому	А. Мотивационный, операционально-динамический, продуктивно-результативный; Б. Мотивационный, целевой, инструментальный, результативный; В. Потенциал, регуляция, реализация, результат.

Ответы: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_

Ответ: 1 – В; 2 – А; 3 – В.

### 8. Установите соответствие

Формы активности (по И. Крупнову)	Сферы их поведенческого проявления
1. моторная 2. познавательная 3. волевая 4. коммуникативная	А. регуляция поведения; Б. общение; В. движение; Г. познание.

Ответы: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_

Ответ: 1 – В; 2 – Г; 3 – А; 4 – Б.

9. Среди структурных компонентов учебной активности наиболее значимые эффекты на личностные характеристики индивидуальности в исследованиях А. А. Волочкова имеют эффекты уровня выраженности:

- 1) потенциала активности;
- 2) регуляции активности;
- 3) реализации активности;
- 4) результата активности.

### 10. Установите соответствие

Подсистемы структуры активности субъекта сферы жизни (по А. А. Волочкову)	Их компоненты
1. потенциал активности 2. регуляция активности 3. реализация активности 4. результат активности	А. спонтанная саморегуляция – произвольный контроль; Б. непосредственно наблюдаемые итоги – удовлетворенность активностью; В. мотивация – способности; Г. исполнительская – творческая динамика деятельности.

Ответы: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_

Ответ: 1 – В ; 2 – Г ; 3 – А; 4 – Б.

11. Наибольшую стабильность общего уровня учебной активности и выраженности отдельных ее компонентов в ходе лонгитюдного исследования А.А.Волочкова была обнаружена у тех школьников, кто во 2 классе был:

- 1) высокоактивным;
- 2) среднеактивным (нормативным);
- 3) пассивным;
- 4) нестабильным.

12. Наибольшее снижение учебной активности к 9-му классу ходе лонгитюдного исследования А. А. Волочкова было обнаружено у тех школьников, кто во 2 классе был в выборке:

- 1) самых активных;
- 2) среднеактивных (нормативных);
- 3) пассивных;
- 4) нестабильных.

13. С какими шкалами «Пермского вопросника Я» (по Л. Я. Дорфману) наиболее значимо и прямо пропорционально коррелируют шкалы «Вопросников активности» (по А. А. Волочкову) – укажите все правильные ответы.

- 1) Я-авторское;
- 2) Я-вторящее;
- 3) Я-воплощенное;
- 4) Я-превращенное.

*Учебное издание*

**Волочков А. А.**

**ПСИХОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ:  
КУРС ЛЕКЦИЙ**

Редактор *О. В. Вязова*  
Технический редактор *С. С. Дубровских*

**ИБ № 566**

Свидетельство о государственной аккредитации вуза  
№ 1806 от 11.03.2009 г.

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001 г.

Подписано в печать 25.06.2013. Формат 60x90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать цифровая  
Усл. печ. л. 8,81. Уч.-изд. л. 7,61.  
Тираж 20 экз. Заказ № 20896

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,  
тел. (342) 238-63-12

Отпечатано в ООО «ПК «АСТЕР»  
614064, г. Пермь, ул. Усольская, 15, тел.: (342) 206-06-86