
Теоретико-эмпирические исследования

АКТИВНОСТЬ СУБЪЕКТА СФЕРЫ ЖИЗНИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ЭМПИРИКА

А.А. ВОЛОЧКОВ



Волочков Андрей Александрович — заведующий кафедрой практической психологии Пермского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор.

Автор более 100 трудов (в том числе трех монографий) в области психологии активности и психологии индивидуальности. Победитель Всероссийского конкурса на лучший пакет психодиагностических методик в системе образования Российской Федерации 2002 года. Победитель конкурса «Лучшая научная книга 2007 года» среди преподавателей высших учебных заведений России в номинации «Педагогика и психология».

Контакты: volochkov@pspu.ru

Резюме

В статье обозначена трехфакторная парадигма объяснения психического развития и поведения человека, в которой наряду с генотип-средовым взаимодействием учитывается фактор активности субъекта жизни. Предложен переход от экстенсивного изучения частных проявлений активности к интегративным моделям. На примере учебной и профессиональной активности представлена концепция активности субъекта сферы жизни, в которой каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической меры вклада в него со стороны субъекта в континууме объектность — субъектность. Представлены итоги эмпирических, в том числе психометрических и лонгитюдных, исследований учебной активности школьников и профессиональной активности учителя.

Ключевые слова: *активность, субъект, индивидуальность*

Активность как предмет психологического исследования

Этапы изучения активности в отечественной психологии

В научной истории исследований активности как в России, так и за рубежом наблюдались свои «пики» и падения. Начальный этап пришелся на первые десятилетия XX в. 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 не обходится 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 г. он сформулировал одно из классических определений активности: «...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 были проведены первые эмпирические исследования различных видов психической активности — моторной, интеллек-

туальной, эмоциональной, мотивационной и в особенности волевой. Этой же лабораторией предложены оригинальные способы измерения психической активности путем соотнесения привычного и максимального темпа моторных движений, восприятия и проговаривания. Спустя 70 лет они легли в основу диагностических процедур, разработанных сотрудниками лаборатории А.И. Крупнова (Крупнов, 1984). Под руководством А.Ф. Лазурского М.Я. Басов, в работах которого всегда содержалось «стремление к целостному пониманию личности, к исследованию всех явлений в их взаимной связи» (Вяткин, 2000, с. 9), 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 М.Я. Басова (Мерлин, 1986).

Однако в 1930–1950-е гг. интерес к проблеме активности резко упал. Доминирование бихевиоризма и психоанализа в западной психологии на долгие годы блокировало рассмотрение этой проблемы. В советской России исследования активности были прекращены вследствие деятельности редуционизма. Однако уже «на излете» этого периода С.Л. Рубинштейн сформулировал фундаментальные основы исследований активности как ключевой характеристики субъекта. В работе «Бытие и сознание» он развивает идею активного приоритета внутреннего в его отношениях с внешним миром, 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 гг. возрождается интерес к проблеме активности как формально-динамической характеристике. Он связан 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 гг. резко усилило интерес к проблеме субъекта и его активности. Своеобразным катализатором нового этапа стали работы А.И. Крупнова (Крупнов, 1984), И.А. Джидарьян (Джидарьян, 1988) и К.А. Абульхановой (Абульханова-Славская, 1991). Они стимулировали серию теоретических и эмпирических исследований активности субъекта жизни. Одновременно в пермской научной школе психологов организована серия исследований различных видов активности и ее стилей в структуре интегральной индивидуальности (Вяткин, 1992). В лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО развивается оригинальная концепция произвольной активности человека (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова). 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; Хайкин, 2000; Волочков, 2007).

*Активность и деятельность:
проблема соотношения категорий*

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 в. восприняла традиции и категориальный аппарат немецкой философии, где такое разделение имеется, поэтому в отечественной философии соотношение этих двух категорий составляет предмет оживленной дискуссии. Анализ различных вариантов соотношения содержится в работах И.А. Джидарьян (Джидарьян, 1988), А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1992), К.А. Абульхановой (Абульханова-Славская, 1991), А.А. Волоčkова (Волочков, 1997, 2007). Приведем лишь некоторые 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: рассмотрение активности как генеральной характеристики субъекта, как посредника между действиями личности и требованиями

общества, как характеристики взаимодействия систем или явлений, раскрывающей 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 (таблица 1).

Вместе с тем И.А. Джидарьян подчеркивает, что различия между категориями заключаются больше в

акцентах исследований, а не в том, что они отражают разные реальности (Джидарьян, 1988). Автор подчеркивает, что однозначно соотнести две категории по объему в рамках формальной логики невозможно: «Парадоксально, но активность и шире, и уже деятельности» (там же, с. 64). Этот парадокс нередко приводит к синонимичности в использовании двух понятий.

На наш взгляд, возможно следующее решение парадокса. Мы можем анализировать феномен активности *в двух основных планах*: 1) человек *проявляет* активность, и в этом случае на первый план выходит *качественная* сторона феномена — формы и способы взаимодействий

Таблица 1

Различия категорий «активность» и «деятельность»

Категория «активность»	Категория «деятельность»
1. Генеральная характеристика субъекта в его отношениях с миром, осуществляемых в деятельности, познании, общении, созерцании, поведении 2. Определяется потребностью личности во взаимодействиях 3. Направлена на деятельность и другие формы взаимодействия в соответствии с потребностями личности 4. Акцентирует принадлежность индивидуальному или коллективному субъекту 5. Акцентирует внутренние источники детерминации взаимодействий и самодвижение; генеральная характеристика субъекта как «источника причинения всего бытия» (Абульханова, 2005, с. 10) 6. Подчеркивает способность к развитию, выходу за пределы стандартных требований общества 7. Акцентирует субъективную результативность (удовлетворенность достижениями и т. п.)	1. Лишь одна из форм взаимодействий субъекта с миром 2. Определяется потребностью в предмете деятельности 3. Направлена на преобразование объектов в соответствии с социальными требованиями 4. Акцентирует общественный характер индивидуальных или коллективных взаимодействий 5. Акцент на внешних по отношению к субъекту источниках детерминации, на предметной деятельности, ее операционально-динамической, орудийной стороне 6. Акцентирует социальную нормативность, воспроизводство общества через воспроизводство деятельности 7. Акцентирует непосредственно наблюдаемую объективную результативность

субъекта с миром, среди которых С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957) и А.В. Брушлинский (Брушлинский, 1994) называют предметную деятельность, познание, общение, созерцание и поведение; 2) человек «действует активно», и в этом случае понимание активности смещается к *мере взаимодействия*, к тому, насколько активно субъект проявляет себя. 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. Здесь активность представляется более широкой по отношению к деятельности сущностью. Второй план ближе представителям «линии» А.Н. Леонтьева и позволяет проводить эмпирические исследования активности, например в конкретных видах деятельности, в познании, общении.

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

*Активность в психологии субъекта
и психологии интегральной
индивидуальности:
от абсолютизации к диалектике*

В современной российской психологии наблюдается интерес к интегративным концепциям в психоло-

гии. Проблемы системной организации индивидуальности, соотношения категорий «индивидуальность» — «личность» — «субъект жизни» снова в центре научных дискуссий (Базылевич, Белград, Кордюков, 2005). За «первенство» в плане интегративного потенциала, обеспечивающего целостность психического, «борются» такие категории, как «субъект», «личность», «индивидуальность» (Абульханова, 2009). Так, наблюдается выраженная тенденция перехода от определения «психология — наука о психике и психическом» к определению «психология — наука о человеке как субъекте психики и психической активности» (Татенко, 1996, с. 330). При таком подходе именно субъект интегрирует психические особенности, качества, модальности на разных уровнях его организации (Субъектный подход..., 2009). В центре новой предметности — субъект и субъектность. При этом индивидуальный субъект определяется как «высший интегративный уровень активности человека» (Брушлинский, 1992, с. 6). Тем самым категория «субъект» и вместе с ней психология субъекта оказываются неразрывно связанными с родовой для них категорией «активность».

Однако в психологии субъекта имеется ряд проблем, решение которых в ее рамках затруднительно, среди них: проблема соотношения активного и реактивного, субъектного и объектного в психологии; проблема филогенеза субъектности и субъекта; проблема организации системных эмпирических и экспериментальных исследований субъектности; проблема разработки диагностического инструментария, способного

на основе современной психометрики валидизировать ключевые конструкты психологии субъекта. В данной статье приведен краткий обзор двух из этих проблем, который может стать основой дальнейших дискуссий.

Проблема соотношения субъекта и объекта, активности и реактивности в психологии

На протяжении длительного времени в науке 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*¹. Такой подход предполагает другое понятие и 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 «бес-субъектной» психологии. Вместе с тем все более очевидна иная крайность – попытка построения «без-объектной 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.

В поиске целостного подхода к психологическому исследованию человека категория «индивидуальность» демонстрирует несомненный интегративный потенциал. В западной психологии одним из первых исследователей, обративших на это внимание, был В. Штерн, который рассматривал индивидуальность не только как уникальность и единичность, но одновременно и как неповторимое единство множества разноуровневых характеристик (Дерманова, 2009). В российской психологии исследования индивидуальности связаны прежде всего с научными школами Б.Г. Ананьева и В.С. Мерлина.

Интегральная индивидуальность (ИИ) в теории В.С. Мерлина – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, характеризующая

¹ 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.

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 только этот акцент! Нельзя согласиться со следующими указаниями на «исходные» ограничениями интегративного потенциала категории «ИИ» (по сравнению с категорией «субъект»): «уровни ИИ статично иерархизированы; кто или что обеспечивает в ИИ саму способность к интеграции и ее осуществление, кто интегрирует психические особенности, качества, модальности на разных уровнях... организации?» (там же).

Исходным и принципиально важным в теории В.С. Мерлина является иной акцент — на саморазвитии и саморегуляции ИИ. 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. Такое понимание основано на признании диалектического единства объекта и субъекта, активного и реактивного *в любом акте взаимодействия*. В психологии активности субъекта жизни 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, 1997, 2007). Мы выступаем за сохранение диалектики соотношения субъектного и объектного, активного и реактивного в психологии. И в этом плане сужение ее предмета до психологии субъекта и его активности, на наш взгляд, исходно ограничивает диалектику взаимодействий человека. Категория «интегральная индивидуальность» в этом случае оказывается достаточно адекватной для изучения и интерпретаций *реальной*, т. е. субъектной и объектной, активной и реактивной жизни человека.

Сходные представления об интегративном потенциале категории «индивидуальность», ее способности выступать как в объектных, так и в субъектных проявлениях заложены в исследованиях Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1968). Так, Л.А. Головей, рассматривая вклад Б.Г. Ананьева в психологию развития, отмечает, что «взрослый человек не просто действует в соответствии со сложившимися к данному моменту психологическими механизмами, но постоянно

изменяется, развивается как активно действующий субъект. Зрелая индивидуальность становится фактором собственного развития» (Головей, 2007, с. 67).

Таким образом, 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 системе взаимодействий с миром проявляет себя одновременно и как субъект, и как объект.

Проблема филогенеза субъекта и субъектности

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 противостоит 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.

Активность как фактор развития: на пути к трехфакторной парадигме

В психологии XX в. (особенно в первой его половине) основной акцент приходился на изучение двух факторов, «по отдельности» или в тесной взаимосвязи определяющих психическое развитие, поведение и индивидуальность человека, — био-

логического (генетического) и среднего (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. Классическая двухфакторная схема в развитии и поведении человека не оставляет места ему самому. Здесь нет субъекта, нет автора, нет саморазвития. Человек в такой схеме — не более чем пешка в «руках» среды и наследственности. *От него самого в его развитии и поведении почти ничего не зависит.*

Анализ наиболее очевидных проблем, которые эпигенетический подход порождает в современной психологии, опубликован нами ранее (Волочков, 2003, 2007). Поэтому приведем лишь общий вывод этих рассуждений: учет в единой системе активного взаимодействия *трех факторов* — генетического, среднего и активности самого субъекта — позволяет выстроить более реалистичную картину развития психики. Это требует перехода к новой, трехфакторной парадигме в психологии, которая, на наш взгляд, близка как для психологии интегральной индивидуальности, так и для психологии субъекта и человеческого бытия.

Основные принципы и положения трехфакторной концепции психического развития, ее преимущества в анализе данных эмпирических исследований были заявлены и публиковались нами также неоднократно (Волочков, 1994, 2003, 2007). Например, учет такого взаимодействия позволяет *перейти от фактов констатации* к описаниям

механизмов, объясняющих, почему индивидуальные стили деятельности и активности способны выполнять функцию звена, опосредующего разноуровневые связи в структуре интегральной индивидуальности. Именно активный субъект способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. И именно от него самого во многом зависит то, какой будет его относительная свобода и как он ей воспользуется. Выбор (и соответствующая зона неопределенности) есть у каждого.

В ряде публикаций зарубежных исследователей также ставится вопрос о необходимости новой, трехфакторной парадигмы. Например, Т. Бидел и К. Фишер приводят развернутую и аргументированную критику подхода, в котором роль активности субъекта в его развитии оказывается размытой. 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, Фишер, 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 жизни.

Теоретическая модель активности субъекта сферы жизни (на примере учебной активности)

От изучения отдельных видов к интегративным концепциям активности

Многообразие видов и форм активности человека поражает (Хайкин, 2000). Их изучение по-прежнему проводится поэлементно, на уровне частных случаев. Между тем очевидно, что виды активности не проявляются рядоположенно и одновременно. Напротив, человек одновременно ставит и корректирует цели, концентрирует внимание, регулирует взаимодействие, переживает, воспроизводит или творит. *Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и развитие субъекта.* В этой связи очевидна необходимость перехода от экстенсивного изучения отдельных проявлений к интегративным концепциям активности.

К пониманию этой необходимости привели итоги серии исследований стилей активности человека, организованных в конце 1980-х — начале 1990-х гг. под руководством проф. Б.А. Вяткина (Вяткин, 1992). Исходно они были объединены в цикл работ *применительно к контексту определенных видов деятельности* (спортивной, учебной, религиозной).

В российской психологии тенденции рассмотрения активности в системе ее проявлений прослеживаются в интегративных концепциях индивидуальности человека (Ананьев, 1977; Мерлин, 1986; Вяткин, 1992;

Дорфман, 1993; Толочек, 2004; Базылевич, 2005), а также в концепции психологии субъекта и психологии человеческого бытия (Знаков, 2005). В зарубежных исследованиях такая потребность отчетливо выражена в концепции распределенных систем В. Маунткласа (см.: Араkelов, 2004), в тенденции парадоксального слияния бихевиоризма и ментализма на основе единой рефлексивно-интенциональной модели RIMS (Лефевр, 2004).

Можно ли ставить вопрос об интеграции проявлений активности, о целостной активности субъекта? Каковы границы этой целостности? Среди вариантов интегративных исследований активности наиболее перспективными представляются следующие: 1) изучение активности как общей интеграции векторов наиболее типичных для определенного возраста форм взаимодействия в контексте пространства бытия; 2) изучение 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 активности субъекта в контексте конкретной сферы жизни, например учебной активности школьника, студента или профессиональной активности учителя, менеджера или ученого. В прикладном аспекте, в плане понимания и прогнозирования индивидуального поведения и развития этот вариант представляется наиболее перспективным. Данный подход

разрабатывался нами *на примере учебной активности*.

Структурная модель активности субъекта сферы жизни

В основу модели учебной активности легли следующие положения:

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

2. Учебная активность (как и активность любой сферы жизни) — *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 в гегелевском цикле-триаде: тезис – антитезис – синтез. В отечественной психологии особенности динамических систем рассматривались в работах Б.Ф. Ломова и Д.Н. Завалишиной (Завалишина, 1990).

3. Системная динамическая модель структуры учебной активности должна содержать в себе источник саморазвития как на уровне системы в целом, так и на уровне ее подсистем.

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 наиболее существенных для этой сферы видов активности.

На этой основе была разработана модель учебной активности в виде динамического ряда подсистем: потенциал — регуляция — реализация —

результат. Итоговая структурная модель учебной активности (как разновидности активности сферы бытия) представлена на рисунке 1. Применительно к учебной активности модель раскрывает ее как циклический процесс, характеризующийся в развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал — его реализация — новый потенциал и т. д., т. е. по пути циклического спиралевидного развития в гегелевском понимании. *Единицей анализа* активности является *цикл активности*.

В соответствии с этой моделью учебная активность — мера того шага в учебной деятельности и ее развитии,

Рисунок 1

Структурная модель активности субъекта сферы жизни



который делает сам ученик или студент как субъект активности (ее инициатор и творец). *Потенциал активности* выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг; *регуляция активности* — соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; *реализация активности* — особенности непосредственно наблюдаемой исполнительской и творческой динамики деятельности, а *результат* воплощает в себе итог движения и залог его постоянного возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности.

Структурная модель 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 других авторов. Так, в каждом из компонентов общепсихологической структуры активности, представленной К.А. Абульхановой как интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, тоже отражена их внутренняя противоречивость (Абульханова, 1991, 2005). Предложенная структура имеет также аналогии с трехкомпонентной структурой активности по А.И. Крупнову: мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный (Крупнов, 1984). Вместе с тем структурная модель активности субъекта сферы жизни имеет сущест-

венные особенности, связанные с позицией рассмотрения активности как особого процесса самодвижения деятельности.

Исследование 1.

Диагностика учебной активности

Цель этого исследования — разработка диагностического инструментария, соответствующего теоретической модели активности субъекта сферы жизни. В измерении учебной активности младших школьников использовалась батарея 16 тестов и вопросников (Волочков, 1997), однако этот способ трудоемок и непрактичен. Поэтому для диагностики учебной активности подростков и старшеклассников был разработан «Вопросник учебной активности школьника» (ВУАШ).

Метод

Процедура

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 по классической шкале Лайкерта в диапазоне от 1 до 5 баллов. Оценки по шкалам располагаются в диапазоне 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 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. В нашем исследовании одновременно опрашивался учебный класс. Каждый участник получал отдельную тестовую тетрадь, расходный бланк и после короткой инструкции приступал к выполнению.

Участники

Исследование ВУАШ 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).

Результаты

Дескриптивная статистика шкал вопросника свидетельствует о близости к нормальному распределению (Волочков, 2002а).

Надежность шкал ВУАШ: коэффициенты внутренней согласованности (по Л. 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 теста (выборка — 379 участников, интервал — один 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, 2002б, 2007).

Структурная валидность ВУАШ определялась средствами факторного анализа по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением. По критерию Кайзера–Гутмана и критерию «осыпи» по Р. Кэттеллу в ходе факторизации корреляционной матрицы 70 пунктов вопросника выделились 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.

Обсуждение

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 *семифакторном решении* первый и шестой факторы соответствуют исполнительской (темп) и творческой динамике реализации учебной активности, второй и четвертый факторы — особенностям регуляции, третий фактор характеризует выраженность учебной мотивации, пятый соответствует компоненту «Обучаемость», седьмой — «Результату активности». В *четырёхфакторном решении* третий фактор соответствует подсистеме «Потенциал учебной активности» (несколько пунктов имеют значимые нагрузки в других факторах). Первый фактор соответствует регулятивной подсистеме активности. Третий нагружен пунктами непосредственно наблюдаемой динамики реализации.

Оба решения свидетельствуют об удовлетворительной структурной валидности ВУАШ. В *четырёхфакторном* 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..., 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 источ-

никам детерминации активность. При этом количественно более высокий индекс активности свидетельствует о более высоком качественном ее уровне, по крайней мере в подростковом и юношеском возрасте (Волочков, 1997, 2002б, 2007).

Следующим этапом валидации структурной модели учебной активности стала разработка «Вопросника учебной активности студента». Психометрическая проверка пятой версии вопросника в выборке 856 студентов университетов Перми, Поволжья и Кузбасса также показала соответствие теоретической модели и пригодность к использованию в сравнительных исследованиях эффективности вузов страны и их подразделений (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.

Исследование 2.

Учебная активность в структуре индивидуальности школьника

В традициях пермской научной школы психологов (школы В.С. Мерлина) — поиск звеньев, опосредующих межуровневые взаимосвязи в структуре интегральной индивидуальности (ИИ). Обычно в качестве таких звеньев называют стиль деятельности или активности.

Серия эмпирических исследований (Волочков, 1997–2007) предоставила

достаточно фактов относительно предположения о том, что различный количественный уровень агрегированного индекса учебной активности (высокий — средний — низкий) способен также выражать ее качественный уровень (степень самодетерминации, творчества, плотности и гармоничности взаимодействия компонентов и т. д.). Это позволяет поставить и эмпирически тестировать гипотезу о способности активности на разных уровнях ее качественно-количественной выраженности опосредовать разноуровневые взаимосвязи в структуре ИИ. Эта гипотеза проверялась в выборках младших школьников и подростков (Волочков, 1997, 2002б, 2007). Остановимся на результатах исследования в группе подростков.

Метод

Участники

Участники исследования — 358 старших подростков, учащиеся восьмых классов (возраст — 13–14 лет) трех массовых школ г. Перми. После проверки данных по шкалам *Социальной желательности, наличия выраженных артефактов и т. д.* в итоговом анализе были оставлены данные 299 подростков (152 мальчиков и 147 девочек).

Инструментарий

Учебная активность диагностировалась Вопросником учебной активности школьника (ВУАШ). 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 (Подмазин, 1994). 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* в структуре интегральной индивидуальности (Мерлин, 1986) после отбора в ходе факторного анализа наиболее представительных из первоначальных 22 показателей 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 ЕРІj, по С. Айзенк).

Особенности *когнитивного уровня* свойств ИИ диагностировались по «Краткому отборочному тесту» (Бужин, 1998), фактору В опросника Р. Кэттелла, а также тесту вербальной креативности «Необычное использование» Дж. Гилфорда (Аверина, Щепланова, 1996).

Характеристики *подсистемы психических свойств личности* диагностировались опросником HSPQ Р. Кэттелла (Рукавишников, Соколова, 1995). Использовались также подростковая «Шкала реактивной и личностной тревожности» по Ч. Спилбергеру и Ю.Л. Ханину (Ханин, 1976); «Опросник контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина (Шапкин, 1997); опросник

«Автономность — зависимость» по Г.С. Прыгину (Прыгин, 1984). Самооценка подростков и старшекласников измерялась с использованием методик Г.Н. Казанцевой (см.: Реан, 1999) и Т.В. Дембо.

Для диагностики *системы социально-психологических индивидуальных свойств* использовались шкалы Теста Лири, вопросник А. Басса и А. Дарки и параметрическая социометрия с вычислением усредненного индекса социометрического статуса.

В итоге было получено около 150 переменных, характеризующих разноуровневые свойства ИИ. Часть из них использована в дальнейшем анализе. «Сырые» баллы диагностических шкал были переведены в стандартизированные 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.

Результаты

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 (рисунки 2–5). Во всех трех выборках зафиксированы многочисленные, в том числе много-многозначные взаимосвязи. По сравнению с младшими школьниками, их стало намного больше (Волочков, 2002а), что согласуется с выводами В.С. Мерлина относительно закономерностей возрастной динамики ИИ (Мерлин, 1986).

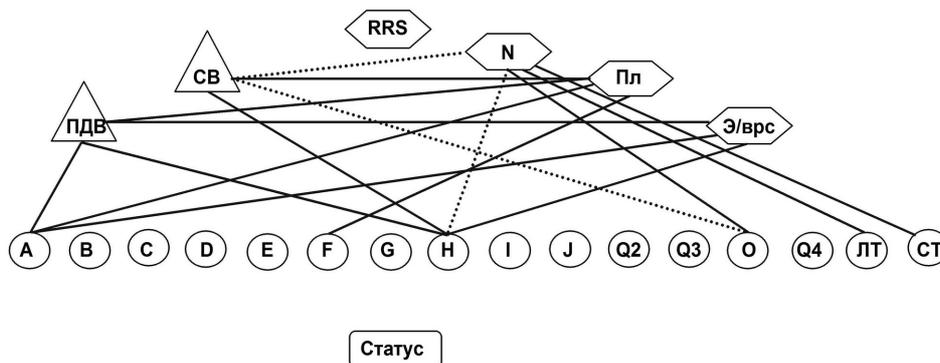
Наибольшее количество значимых разноуровневых взаимосвязей зафиксировано в контрастных по уровню активности выборках подростков, наименьшее — у «среднеактивных». Подобная картина соотношения наблюдалась и в младшем школьном возрасте (Волочков, 1997).

В каждой из выборок имеются как особенные (уникальные), так и общие (универсальные) разноуровневые взаимосвязи. Для их анализа мы использовали прием отделения общих и особенных связей. Общие для трех выборок взаимосвязи разноуровневых свойств ИИ представлены на рисунке 2.

На схеме видно, что особую роль в организации ИИ старших подростков играют свойства нейро- и психодинамики, а на личностном уровне особое место в «универсальных» связях принадлежит факторам «Н» (социальная смелость, общительность) и «А» (открытость). Они дают картину разнообразных, по-настоящему многозначных взаимосвязей структуры ИИ, обеспечивающих ее гармонию и целостность. Кроме того, эти связи наглядно подчеркивают «коммуникативную» сущность возраста.

Рисунок 2

Значимые корреляционные связи разноуровневых свойств ИИ, общие для трех выборок



Примечание. Здесь и далее: **ПДВ** и **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); **A–Q4** — личностные факторы (по Р. Кэттеллу); **ЛТ** и **СТ** — шкалы тревожности (по Ч. Спилбергеру, Л. Ханину); **Статус** — индекс социометрического статуса.

Наряду с общими связями в структуре ИИ подростков выделялись и *особенные* для каждой выборки разноуровневые взаимосвязи. Их наличие, плотность и направленность как раз и позволяют ответить на вопрос относительно возможности опосредования учебной активностью разноуровневых связей в структуре ИИ. В выборке активных подростков обнаружено 11 таких «уникальных» связей (рисунок 3). *Только в этой выборке* обнаружены взаимосвязи всех уровней ИИ: нейродинамика оказывается связанной с психодинамическими свойствами и свойствами личности², психодинамика связана с индексом социо-

метрического статуса и т. д. Структуру ИИ этих подростков характеризует прежде всего много-многозначность, что говорит о высоком потенциале их развития. 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.

У подростков со средним уровнем учебной активности обнаружено 10 «уникальных» разноуровневых связей. Они качественно иные: преобладают

² В традициях пермской школы психологов мы разделяем свойства темперамента и собственно свойства личности (Мерлин, 1986; и др.).

Рисунок 3

«Уникальные» разноуровневые взаимосвязи в выборке подростков с высокой учебной активностью

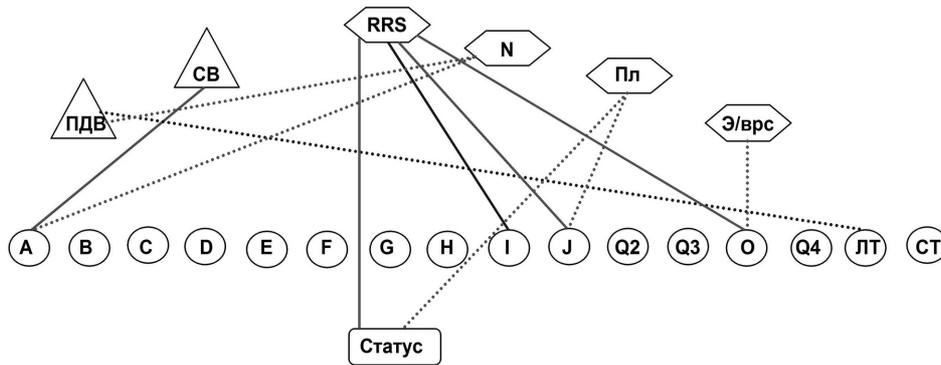


Рисунок 4

«Уникальные» разноуровневые взаимосвязи свойств ИИ в выборке подростков со средним уровнем учебной активности

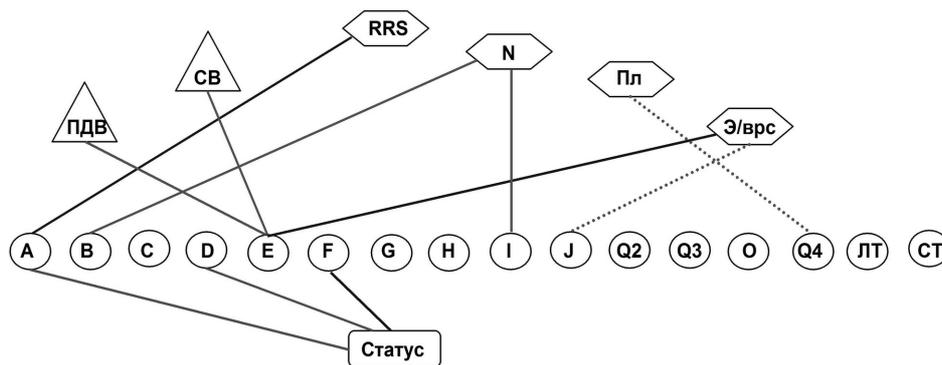
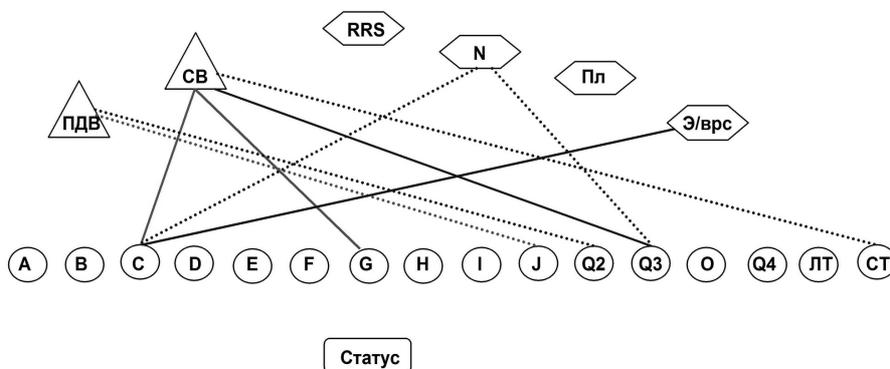


Рисунок 5

«Уникальные» разноуровневые взаимосвязи свойств ИИ в выборке подростков с низким уровнем учебной активности



одно-однозначные и одно-многозначные (рисунок 4). В отличие от высокоактивных подростков, в этой выборке нет связей свойств нейро- и психодинамики. Зато индекс социометрического статуса связан со свойствами личности. При этом наряду с гармоничной, но слабой связью статуса с фактором А (открытость, доброжелательность) статус оказывается связан также с факторами F (беспечность) и D (реактивная возбудимость). Кроме того, здесь в структуре ИИ большую роль играет фактор Е (доминантность).

В выборке пассивных подростков обнаружено девять «уникальных» взаимосвязей (рисунок 5). 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 изолированным от других подсистем ИИ.

Наибольшую роль в структуре ИИ 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 ИИ. С повышением уровня учебной активности эта функция становится все более очевидной, при этом структура ИИ гармони-

зируется. Это выражается в нарастании количества и силы много-многозначных взаимосвязей при снижении противоречий в их характере.

Итоги сравнения средних значений показателей разноуровневых свойств индивидуальности у подростков с различным уровнем учебной активности

Наиболее значимые различия «разноактивных» выборок зафиксированы в подсистеме свойств личности и межличностного взаимодействия. Наглядное представление об этом дают профили средних значений (рисунок 6). В контрастных по уровню активности выборках зафиксированы значимые различия по 27 из 30 возможных пунктов. Все они в пользу активных, у которых значительно выше сила Я, эмоциональная зрелость, доброжелательность и открытость (А), ответственность (G), социальная смелость (H) и самоконтроль (Q3). Рост учебной активности приводит к снижению негативных эмоций и нарастанию произвольного самоконтроля. Активные подростки значительно более доброжелательны (по Т. Лири) и менее агрессивны (по А. Бассу и А. Дарки). Наконец, несмотря на известную критичность подростков относительно учебной деятельности, именно активные школьники имеют также и высокий (55 Т-баллов) социометрический статус.

Обсуждение

Анализ факторных и корреляционных матриц, итоги сравнения средних значений показателей разноуровневых свойств ИИ свидетельствуют

Рисунок 6

Профили средних значений показателей разноуровневых индивидуальных свойств
восьмиклассников с различным уровнем учебной активности
($n_1 = n_2 = n_3 = 80$)



Примечание. **УА** — учебная активность (по Волочкову); **ПТ** — показатель интеллектуального развития, связанного с обучаемостью по тесту КОТ (по Вандерлику–Бузину); **Бегл**, **Гибк**, **Ориг** — показатели вербальной креативности по тесту «Необычное использование» (по Гилфорду–Щеблановой); **А–Q4** — факторы личностного вопросника НSPQ (по Р. Кэттеллу); **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.

о том, что учебная активность в подростковом возрасте играет существенную роль как на уровне организации структуры ИИ (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 ИИ подрост-

ков, по сравнению с младшим школьным возрастом, нарастает. Активные в сфере учебных взаимодействий подростки получают очевидные преимущества. Речь идет об активности, детерминированной преимущественно самим субъектом, т. е. о достаточно выраженном смещении в континууме активность субъекта — реактивность объекта к полюсу активности.

Исследование 3. Возрастная динамика учебной активности

Метод

Организация и участники исследования

Возрастная динамика учебной активности школьников 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 (вне зависимости от их поведения или успеваемости) 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 (изучение индивидуальности) и в любой момент мог прекратить участие в исследованиях. Эффект повторного тестирования контролировался длительным временным интервалом между срезами. Фактор статистической регрессии и «отбора испытуемых» контролировался случайным отбором школ и классов. Отсев участников также контролировался и анализировался (Волочков, 2002б).

Инструментарий

Показатели учебной активности у подростков и старшеклассников были получены с помощью Вопросника учебной активности школьника (ВУАШ).

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*. Отдельно изучалась сопоставимость, прогностическая и ретроспективная валидность этих двух способов измерения (Волочков, 2002а, 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 «Регуляция» и «Реализация 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 этих показателей от второго к восьмому

классу по правилу «Было — Стало»; 2) оценка динамики учебной активности высоко-, средне- и низкоактивных восьмиклассников по правилу «Стало – Было».

Динамика учебной активности высоко-, средне- и низкоактивных второклассников представлена в таблице 2.

У когда-то среднеактивных школьников значимых сдвигов за шесть лет не обнаружено. Напротив, в контрастных выборках все динамично, причем тенденции «встречные». У когда-то

Таблица 2

Оценка сдвига средних значений показателей учебной активности в выборках, контрастных по ее выраженности во втором классе обучения

Показатели учебной активности и текущей успеваемости участников лонгитюда	Уровни учебной активности во втором классе обучения					
	Высокий (n = 36)			Низкий (n = 36)		
	средние значения	t	p	средние значения	t	p
УМ/2 (учебная мотивация, второй класс) УМ/8	60.5 51.3	4.4	0.000	41.0 46.4	-2.9	0.007
ОБМ/2 (обучаемость, второй класс) ОБМ/8	59.4 55.9	1.7	0.094	42.2 46.0	-3.1	0.004
УА птц/2 (потенциал активности, второй класс) УА птц/8	59.9 54.5	2.5	0.019	41.6 45.3	-2.6	0.012
УА рег/2 (регуляция активности, второй класс) УА рег/8	58.5 52.5	2.4	0.020	43.1 49.8	-3.2	0.003
Д исп/2 (исполнительская динамика, второй класс) Д исп/8	57.4 51.7	2.6	0.013	42.3 48.2	-3.3	0.002
Д взм/2 (творческая динамика, второй класс) Д взм/8	59.3 51.0	4.1	0.000	42.2 49.3	-4.0	0.000
УА дин/2 (реализация активности, второй класс) УА дин/8	58.3 51.6	3.2	0.003	42.3 48.5	-3.6	0.001
УА рез/2 (результат активности, второй класс) УА рез/8	60.4 54.5	3.3	0.002	42.0 47.7	-4.1	0.000
УА/2 (суммарный индекс активности, второй класс) УА/8	59.3 54.5	2.2	0.033	42.2 47.0	-3.5	0.001
УСП/2 (текущая успеваемость, второй класс) УСП/8	61.9 59.0	1.9	0.066	40.6 44.3	-2.3	0.027

активных второклассников к восьмому классу почти по всем подсистемам учебной активности происходит значительное снижение, особенно по шкалам *Учебной мотивации* и *Творческой динамики*. 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 (таблица 3). Этот вариант также не выявил значимых сдвигов у «середняков». Наиболее активные восьмиклассники и в начальных классах отличались высокой активностью. Но именно они совершили настоящий рывок *по всем компонентам учебной активности*. Пассивные восьмиклассники, напротив, «сдали» по всем подсистемам активности в этой сфере жизни. К тому же и успеваемость у них снизилась на половину стандартного отклонения.

Таблица 3

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

Показатели учебной активности и текущей успеваемости участников лонгитюда	Уровни учебной активности во втором классе обучения					
	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, второй класс) УМ/8	53.5 59.7	-3.8	0.001	48.0 43.3	1.8	0.08
ОБМ/2 (обучаемость, второй класс) ОБМ/8	53.9 59.5	-4.4	0.000	48.1 42.1	3.0	0.006
УА птц/2 (потенциал активности, второй 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, второй 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, второй 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, второй 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, второй 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, второй 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, второй класс) УА/8	52.8 66.5	-13.7	0.000	48.6 37.0	7.8	0.000
УСП/2 (текущая успеваемость, второй класс) УСП/8	53.9 56.5	-1.7	0.095	49.0 44.1	2.8	0.008

Обсуждение

Результаты лонгитюдного исследования возрастной динамики учебной активности показывают, что она является разновидностью *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, самостоятельным принятием учения и со временем он только укрепился.

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.

Исследование 4. Профессиональная активность учителя как фактор совладания со стрессом³

История и проблема исследования

В 2006–2008 гг. Институт психологии ПГПУ (Пермь) участвовал в кросскультурном исследовании стресса учителя при взаимодействии с проблемным учеником. В проектах, организованных Кейсом ван дер Вольфом (Нидерланды), участвовали ученые восьми стран — Нидерландов, США, Италии, Китая, Южной Африки, Индии, Суринама и России (Пермский край). Ниже приведены некоторые результаты российской части исследования.

Вызывающее поведение проблемного ученика — один из самых острых стрессоров в учительской профессии. 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, Волочков, 2007). Обычно в этом взаимодействии исследователи и практики акцентируют фактор организации образовательной среды (модель обучения, статус учреждения,

³ Публикация результатов данного исследования подготовлена совместно с нашим аспирантом А.Ю. Поповым.

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 активность самого учителя (независимо от того, в какой учебной среде он оказывается)? 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 стрессового взаимодействия с проблемными учениками? Внешние или внутренние ресурсы являются решающими в таком эффективном совладании со стрессом?

Метод

Участники

Пермская выборка (572 участника) репрезентативно отражает территориальную и демографическую неоднородность 34 административных единиц Пермского края. Учитывались пропорции массовых, элитных и специализированных школ, соотношение традиционных и новых образовательных моделей. Усреднен-

ный стаж учительской работы в нашей выборке 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. 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 Р. Грином, Р. Абидином и К. Кметцом (Greene, Abidin, Kmetz, 1997). Опросник был адаптирован для кросс-культурных выборок группой голландских исследователей под руководством К. ван дер Вольфа и Х. Эвераерта (van der Wolf, Everaert, 2003). Инструмент включает шесть шкал *частоты проблемного поведения* и шесть соответствующих им *шкал стрессогенности*. Шкалы характеризуют шесть типов проблемного поведения ученика в классе, изучаемых 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

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 Гольдбергу) и *Оценки учительского восприятия субъектов образовательной среды*.

В пермской выборке дополнительно к тестовой батарее «Учителя и ученики» был проведен Вопросник профессиональной активности учителя (ТАQ), разработанный в соответствии с концепцией активности субъекта сферы жизни (Волочков, 1994–2007). Вопросник состоит из 45 пунктов, образующих пять первичных шкал: 1) *Мотивация профессиональной активности*; 2) *Самооценка профессиональных способностей*; 3) *Регуляция профессиональной активности (прежде всего в ситуации неудач)*; 4) *Динамика профессиональной активности (ригидное воспроизводство – творческое видоизменение деятельности)*; 5) *Результат профессиональной активности*. На основе этих пяти шкал формируются две агрегированные шкалы: 1) *Потенциал профессиональной активности учителя* и 2) *Суммарный индекс «Профессиональная активность учителя»*.

В выборке 572 учителей Пермского края вопросник показал высокие психометрические качества. Особое внимание уделялось оценке конструктивной валидности. Эксплораторный факторный анализ показал, что 49 пунктов вопросника образуют пять ортогональных факторов, соответствующих теоретическому кон-

рукту. Надежность шкал оценивалась по внутренней согласованности. Коэффициенты альфа-Кронбаха первичных шкал находятся в диапазоне от 0.746 (шкала *Самооценка профессиональных способностей учителя*) до 0.860 (шкала *Профессиональная мотивация*). Коэффициент альфа-Кронбаха по агрегированной шкале *Профессиональная активность учителя* – 0.915. Усредненные межпунктовые корреляции по шкалам находятся в пределах нормы (от 0.196 в целом по вопроснику до 0.413 по мотивационной шкале). Отметим также, что агрегированные (суммарные) шкалы вопросника ТАQ показали близкое к нормальному распределение.

Дизайн и переменные

Использовались четыре серии многомерного ковариационного анализа MANCOVA с дальнейшим сопоставлением величин эффекта. Каждый анализ предварялся первичной обработкой данных: анализировались паттерн распределения пропущенных данных, нормальность внутригрупповых распределений, нормальность ковариатов, выбросы, однородность дисперсий ковариационных матриц и регрессионных коэффициентов, мультиколлинеарность. После каждого анализа, выявившего значимый многомерный эффект, для его конкретизации проводился дискриминантный анализ.

Результаты, приведенные в данной публикации, 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 обучение 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 (ТАQ). 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 «стрессогенность 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.

Результаты

Общий многомерный эффект пятиуровневого фактора *Образовательная модель* на шесть шкал *Частотности проблемного поведения ученика* оказался (после вычитания эффектов учительского стажа и места проживания) статистически значимым и довольно значительным: Pillai's Trace $F(24, 812) = 1.878$, $p < 0.01$, $\eta = 0.23$. Ни один из ковариатов не имеет статистически достоверного эффекта. Дискриминантный анализ показывает, что для предсказания групповых различий по переменной *Образовательная модель* статистически достоверное значение имеет лишь одна линейная комбинация шкал *Частотности проблемного поведения ученика*, при этом в данной комбинации наибольший вес имеют такие шкалы, как *Нуждается в особом внимании, слабый ученик, Против шерсти, Агрессивный, враждебный*. Таким образом, 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, который типичен 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 *Стрессогенности проблемного поведения ученика* оказался статистически незначимым: Pillai's Trace $F(24, 2232) = 1.149$, n.s., $\eta = 0.10$. По абсолютной величине данный эффект является также незначительным, объясняя лишь 0.012% общего разброса данных.

Многомерный эффект фактора *Профессиональная активность учителя* на шесть шкал *Частотности проблемного поведения* оказался 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 одно-

мерных анализах ANOVA было показано, что активные учителя несколько реже встречаются с оппозиционным поведением и синдромом неудачника.

Многомерный эффект фактора *Профессиональная активность учителя* на шесть шкал *Стрессогенности проблемного поведения* оказался (после вычитания эффектов учительского стажа и места проживания) статистически значимым и неожиданно значительным: Pillai's Trace $F(12, 458) = 3.968$, $p < 0.001$, $\eta = 0.97$. Такая большая величина эффекта была получена, несмотря даже на то, что один из ковариатов (учительский стаж) также оказался значимым. 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 (таблица 4).

Таблица 4

Дискриминативный потенциал фактора «Профессиональная активность учителя» по отношению к оценке учителем стрессогенности проблемного поведения учеников: структурная матрица с вращением ($n = 239$)

Шкалы вопросника ITS	Функции	
	1	2
Полон активности, легко отвлекается	0.802*	0.395
Нуждается во внимании, слабый ученик	0.784*	-0.095
Против шерсти	0.591*	-0.230
Легко расстраивается	0.546*	-0.186
Агрессивный, враждебный	0.410*	0.160
Синдром неудачника, перфекционизм	0.394*	0.355

Примечание. Только первая функция является значимой. Звездочкой (*) обозначены наибольшие абсолютные корреляции между переменными и дискриминативными функциями.

Обсуждение

В числе статистик MANCOVA в соответствии с поставленной проблемой особое внимание уделялось коэффициенту η – стандартизированному «эта-коэффициенту», в котором учтены поправки на численность выборки, переменных и т. д. Его также называют «абсолютной величиной эффекта». Эти величины сопоставимы в различных исследованиях, выполненных в разных условиях и на разных выборках. Именно такие коэффициенты используются в метаанализе. По смыслу и интерпретации η идентичен коэффициенту корреляции Ч. Пирсона. Возведенный в квадрат, эта-коэффициент показывает процент общей вариации зависимых переменных, определяемый эффектом фактора (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).

Итоги сравнения четырех параллельных серий MANCOVA, обобщенные на уровне эта-коэффициентов, представлены в таблице 5.

Эффекты среды обучения (образовательной модели) на частоту и

стрессогенность проблемного поведения ученика, а также эффект активности учителя на частоту проблемного поведения ученика являются сопоставимыми по величине и приблизительно одинаковыми. С другой стороны, в этой картине взаимосвязей 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 (рисунки 7–8). Первый из них демонстрирует парадоксальную закономерность: чем активнее профессионал, тем больше его поведение мотивирует наиболее очевидный стрессор – самый проблемный ученик! Активный профессионал *принимает враждебный вызов*. Похоже, такая активность является наиболее эффективным механизмом совладания с деструктивной активностью. Это согласуется с исследованиями

Таблица 5

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

Факторы	Зависимые переменные	
	Частота	Стресс
Среда обучения	0.23	0.10
Профессиональная активность	0.197	0.97

Примечание. Величины эффекта представлены эта-коэффициентами (η).

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).

Профессиональная активность учителя непосредственно отражается также на оценке нарушений эмоционального здоровья, проявлений «эмоционального выгорания» по Гольдберг (рисунок 8). При этом наиболее активные учителя чувствуют себя самыми здоровыми среди коллег по профессии. Очевидно, что «неуязвимость» по отношению к стрессу связана прежде всего с основным внут-

ренним ресурсом совладания — с активностью профессионала.

Таким образом, именно активность субъекта, а не особенности организации обучения, территория проживания, отбор учащихся и т. п. играет наибольшую роль в преодолении стрессогенного воздействия фактора *Поведение наиболее проблемного ученика*. Активные учителя принимают вызов со стороны субъектов противодействующей, деструктивной активности. В итоге их личность, психическое здоровье и профессиональная деятельность оказываются намного устойчивее, чем у средне- и низкоактивных профессионалов, превращающихся в объекты деструктивной активности проблемных учеников.

Рисунок 7

Эффект фактора «Активность учителя» на шкалу «Проблемный ученик меня вдохновляет и мотивирует»

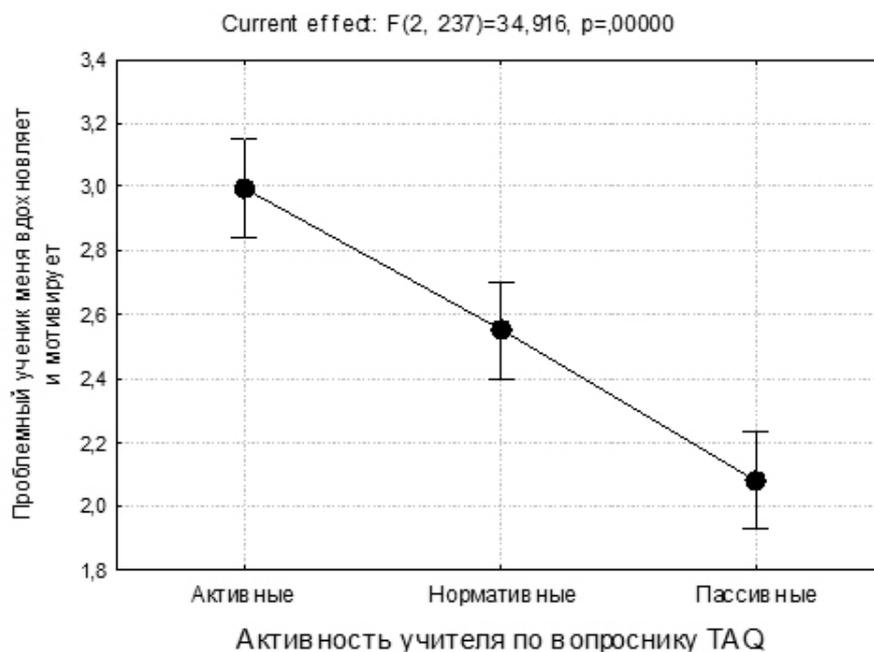
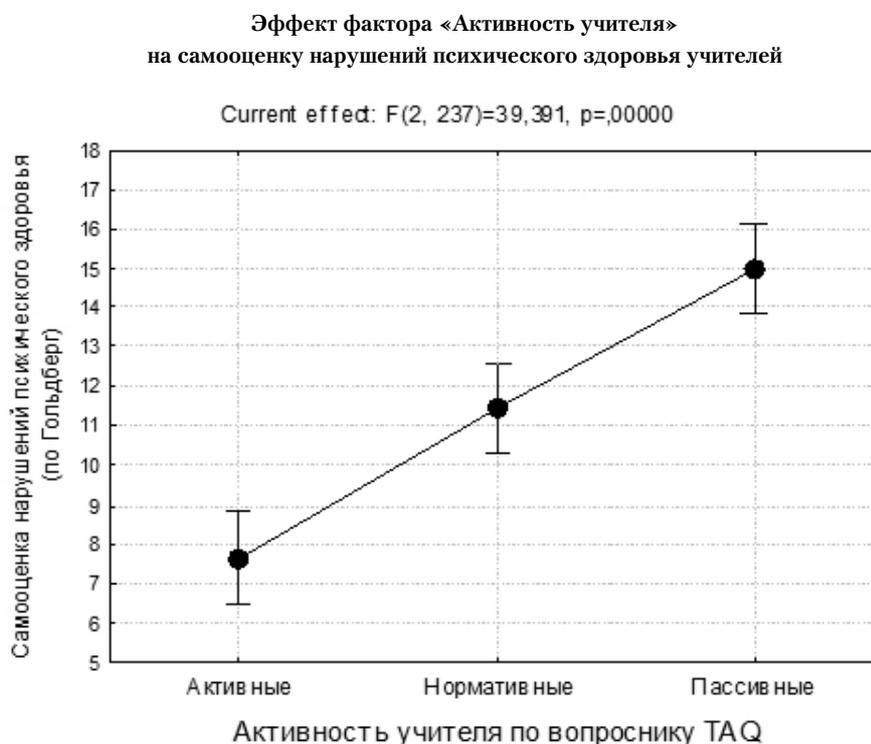


Рисунок 8



Активность субъекта сферы жизни (в данном случае профессиональная активность учителя) является ресурсом и внутренним механизмом наиболее эффективных стратегий копинг-поведения — стратегий активного преобразования стрессовых ситуаций. 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 ко-

торой наряду с генетическим и средовым факторами значительную, а порой ведущую роль играет активность самого субъекта жизни.

Заключение

Интерес к исследованиям активности человека заметен не только в отечественной психологии, где категории «активность» и «деятельность» традиционно и все больше дифференцируются, но и в зарубежной науке, где явной дифференциации категорий не наблюдается. Одной из ведущих тенденций этих исследований является понимание бесперспективности классического двухфакторного эпигенетического подхода

и необходимость перехода к новой исследовательской парадигме в объяснении психического развития и поведения человека. Речь идет о парадигме, учитывающей наряду с классическими факторами наследственности и среды фактор активности самого субъекта.

Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий его целостность и постоянное развитие. В этой связи необходим еще один переход — от экстенсивного изучения бесчисленных видов и проявлений активности к интегративным концепциям. В статье на примере учебной и профессиональной активности представлена одна из таких концепций. В модели активности субъекта сферы жизни каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической меры вклада в него со стороны субъекта. Меры в континууме субъектности — объектности, активности — реактивности. Такое понимание основано на признании диалектического единства объектного и субъектного, активного и реактивного. В традициях школы В.С. Мерлина активность представлена как форма и способ существования интегральной индивидуальности, которая в полисистемном взаимодействии с миром проявляет себя одновременно и как субъект, и как объект.

Литература

Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 5. С. 26–45.

Абульханова К.А. Состояние современной психологии: субъектная парадиг-

ма // Предмет и метод психологии. М., 2005. С. 428–500.

Теоретическая модель активности субъекта сферы жизни раскрывает ее как циклический процесс самодвижения по пути: начальный потенциал — его реализация — новый потенциал и т. д., т. е. по пути спиралевидного развития в гегелевском понимании. Единицей анализа активности в этом случае является цикл активности.

Серия исследований учебной активности школьников и профессиональной активности учителя представляет ряд эмпирических свидетельств в пользу валидности заявленной теоретической модели. Прежде всего это касается итогов психометрических исследований соответствующего диагностического инструментария, а также исследований с его использованием. Эти результаты, на наш взгляд, убедительно поддерживают гипотезу о системообразующей и гармонизирующей функции активности субъекта сферы жизни в структуре интегральной индивидуальности. На примере исследования профессиональной активности учителя получен ряд убедительных фактов, свидетельствующих о ведущей (по сравнению с фактором средовой организации) роли фактора профессиональной активности в совладании со стрессом деструктивного поведения наиболее проблемного ученика.

Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991.

Аверина И.С., Щебланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления

«Необычное использование». М.: Соборъ, 1996.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968.

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Андреева А.Л. Диагностика эмоционального отношения к учебе в среднем и старшем школьном возрасте // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987. С. 56–69.

Аракелов Г.Г. Нейронауки — основа развития психологии // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 89–92.

Базылевич Т.Ф., Белград С.Д., Кордюков В.Ф. Парадоксы биосоциальных детерминант индивидуальности // Мир психологии. 2005. № 4. С. 65–75.

Бидел Т., Фишер К. Между природой и воспитанием: активность человека в эпигенезе интеллекта // Психогенетика: Хрестоматия. М.: Академия, 2006. С. 382–430.

Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 1. С. 3–15.

Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.

Бузин В.Н. Краткий отборочный тест. М., Смысл, 1998.

Волочков А.А. К вопросу об исследовании психической активности с позиций теории интегральной индивидуальности // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. Вторая научная конференция, посвященная памяти профессора З.И. Файнбурга. Пермь, 1994. С. 140–141.

Волочков А.А. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности (на материале младших школьников): Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1997.

Волочков А.А. Вопросник учебной активности. Пермь: ПГПУ, 2002а.

Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности: Дис. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002б.

Волочков А.А. Активность субъекта и развитие учащегося: Теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. Пермь: ПОИПКРО, 2003.

Волочков А.А. Понятие «субъект» и категория «активность» в рамках дискуссии о предмете современной психологии // XX Мерлинские чтения: «В.С. Мерлин и системное исследование индивидуальности человека». Материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции, 19–20 мая 2005 г. Пермь. В 3 ч. Часть 1 / Науч. ред. Б.А. Вяткин; отв. ред. А.А. Волочков. Пермь: ПГПУ, 2005. С. 121–130.

Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: ПГПУ, 2007.

Вяткин Б.А. Стили активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: ПГПИ, 1992. С. 36–55.

Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 3. С. 125–141.

Головей Л.А. Вклад Б.Г. Ананьева в психологию развития // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2007» / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.А. Головей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 67–79.

Дерманова И.Б. Субъект, личность, индивидуальность // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной,

- Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 82–93.
- Джидарьян И.А.* Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М.: Наука, 1988. С. 56–88.
- Дорфман Л.Я.* Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993.
- Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 5. С. 72–80.
- Завалишина Д.Н.* Принцип иерархии в психологии // Принцип системности в психологических исследованиях. М.: Наука, 1990. С. 25–33.
- Знаков В.В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 9–45.
- Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 25–32.
- Ксанфомалити Л.* Темная энергия // Наука и жизнь. 2005. № 5. С. 58–69.
- Лазурский А.Ф.* К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные. М., 1916.
- Лефевр В.А.* Ментализм и бихевиоризм: слияние? // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 116–127.
- Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992.
- Подмазин С.И.* Тесты акцентуаций характера подростков. Киев: «Перспектива», НИИ психологии АПН Украины, 1994.
- Попов А.Ю., Волочков А.А.* Исследование целостной активности субъекта жизнедеятельности: проблемы и результаты // Вестник ПГПУ. Сер. 1. «Психология». 2007. № 1. С. 23–37.
- Прыгин Г.С.* Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984. № 2. С. 48–52.
- Реан А.А.* Психология изучения личности. СПб, 1999
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Рукавишников А.А., Соколова М.В.* Факторный личностный опросник Р. Кеттелла – 95. СПб.: Имотон, 1995.
- Селиванов В.В.* Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: Институт психологии РАН; ПЕР СЭ, 2002. С. 310–328.
- Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. Киев: Просвіта, 1996.
- Толочек В.А.* «Квазидиагностика» и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–112.
- Хайкин В.Л.* Активность: (Характеристики и развитие). М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.
- Ханин Ю.Л.* Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: НИИ физической культуры, 1976.
- Чайковский Ю.В.* Активный связанный мир. М., 2008.

Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.

Everaert H.A. Het meten van de meester. [Measuring Teacher Stress] // K. van der Wolf (ed.). Het hoofd van de meester. Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2003. P. 33–61.

Greene R.W., Abidin R.R., Kmetz C. The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility // J. of School Psychology. 1997. 35. 3. 239–259.

Tabachnick B.G., Fidell L.S. Using Multivariate Statistics. Fifth Edition. Pearson International Edition, 2007.

Taylor S.E. Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation // American Psychologist. 1983. 38. 1161–1173.

Volition and Personality: Action vs. state orientation / J. Kuhl, J. Beckmann (eds.). Göttingen: Hogrefe, 1994.

Wolf K. van der, Everaert H. Teacher Stress, Challenging Parents and Problem Students // School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes / S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (eds.). Gdąnsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdąnskiego, 2003. P. 135–146.