

# Психология развития и педагогическая психология

УДК 373.1.012  
ББК 4421.2

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

А.А. Волочков

Представлено обоснование интегративного подхода к диагностике многокомпонентных системных образований. Рассматриваются принципы, направления и условия реализации интегративного подхода в диагностике универсальных (надпредметных) учебных действий школьников, развитие которых является приоритетом новых образовательных стандартов Российской Федерации.

Основные структурные элементы статьи: проблема психологической диагностики развития универсальных учебных действий; принципы интегративного подхода в диагностике многокомпонентных системных образований; активность субъекта сферы жизнедеятельности: понятие и теоретическая модель; учебная активность как предиктор развития универсальных учебных действий.

Приводятся результаты двух эмпирических исследований: 1) психометрического исследования «Вопросника учебной активности школьника» на выборке 1123 школьников 14–16 лет; 2) исследования психологических особенностей 299 подростков 13–14 лет в трех группах: с относительно высоким, средним и низким уровнями агрегированного индекса учебной активности.

*Ключевые слова:* интегративный подход в психодиагностике, учебная активность, универсальные учебные действия.

### Проблемы диагностики универсальных учебных действий в реализации новых образовательных стандартов

Новые образовательные стандарты школьного обучения ориентируются на приоритет личностных результатов обучения, так называемых универсальных учебных действий: «...развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [25]. Педагоги, психологи и администрация школ достаточно свободно ориентируются в диагностике предметных результатов обучения, но затрудняются в диагностике метапредметных, в особенности личностных, результатов. Между тем именно они связаны с уровнем развития универсальных учебных действий, которые отражают умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения опыта. В новых стан-

дартах четко обозначены четыре блока универсальных учебных действий: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный. Методологическая основа новых стандартов – системно-деятельностный подход, вся теория и практика которого направлены на создание условий для развития и саморазвития субъекта и субъектности в процессе обучения. Для педагога развивающего образования, организующего свою деятельность в соответствии с системой Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, такой акцент понятен: ключевым ориентиром и результатом обучения в этой системе являются умение ученика учиться самостоятельно; развитие субъекта и субъектности; активность самого ученика [1, 13, 23, 27, 28].

Заявленные в новых стандартах маркеры универсальных учебных действий (УУД) – психолого-педагогические феномены. Например, в составе блока «Личностные УУД» перечислены следующие позиции мониторинга:

учебная мотивация; характеристики самосознания; рефлексия; идентичность; уровень морально-нравственного развития с ориентацией на предложенную Л. Кольбергом периодизацию [32]; эмпатия; развитие эстетических чувств и др. Каждая из этих позиций имеет свою структуру, показатели, диагностический инструментарий. Проводить диагностику их сформированности могут только квалифицированные психологи. В этой связи возникают как минимум три проблемы:

1. Проблема наличия и квалификации кадров для диагностики УУД.

2. Проблема наличия и качества соответствующего диагностического инструментария.

3. Проблема масштаба и технологий предполагаемых измерений.

Остановимся на этих проблемах более подробно.

**1. Кадровая проблема.** Кто может и должен осуществлять мониторинг УУД? Ответ очевиден: имеющие специальную подготовку педагоги-психологи. Однако проблема статуса педагога-психолога и психологической службы образования в новых условиях финансирования образовательных учреждений привела к быстрому разрушению системы школьных психологических служб Российской Федерации. При министерствах образования федерального, областного и муниципального уровней отсутствуют управленческие должности, координирующие деятельность педагогов-психологов, повышение их квалификации, аттестацию, а также организацию и проведение психологических исследований. В такой ситуации ожидать квалифицированного мониторинга универсальных учебных действий не приходится.

**2. Проблема инструментария.** Имеющиеся или рекомендуемые диагностические методики в большинстве своем устарели и к тому же не имеют каких-либо психометрических параметров и норм [16].

**3. Проблема масштаба диагностической работы.** Даже при условии оперативной разработки нового инструментария возникает проблема объема мониторинга нескольких десятков компонентов УУД, выполнить который сложно даже специальной психодиагностической службе. Такой мониторинг будет скорее помехой в учебной и педагогической деятельности. Наконец, экстенсивный подход в диагностике УУД способен привести к дальнейшему падению авторитета педагога-

психолога и психологической службы образования.

### **Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий: основные принципы**

Возможен иной путь, способный сократить трудозатраты всех субъектов мониторинга путем *разработки интегративного диагностического инструментария*. Основными принципами его создания могут быть следующие:

1. *Принцип системности* в диагностике УУД. Очевидно, что УУД представляют собой системное образование с определенной иерархией подсистем и компонентов. Поскольку эта система, прежде всего, отражает *развитие* учащихся, она должна отражать особенности так называемых динамических систем [15].

2. *Принцип интегративности* в диагностике системных феноменов. Компоненты подсистем УУД определенным образом взаимосвязаны. Каждая шкала интегративного инструментария должна выражать эту закономерную интеграцию. Тем самым интегративные шкалы могут и должны выражать *основные звенья* системы УУД.

3. *Компактность и информативность*. Способность интегративных показателей имплицитно выражать меру развития сразу нескольких взаимосвязанных характеристик УУД обеспечивает столь необходимое практикам диалектическое сочетание максимальной компактности при достаточной информативности диагностики.

4. *Принцип приоритета измерения активности учащегося* в диагностике универсальных учебных действий. Шкалы такого интегративного диагностического инструментария должны выражать сущность УУД как определенного нормативно-ожидаемого вектора развития, заявленного авторами-разработчиками новых образовательных стандартов. Эта сущность заключается в признании активной роли учащегося в учении. «Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности» [16, с. 9]. Интегративная диагностика УУД должна выражать оценку становления и развитие учебной активности школьника, достижение умения учиться самостоятельно че-

рез овладение «...всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции» [16, с. 26].

### Учебная активность и универсальные учебные действия: опыт реализации интегративного подхода в диагностике

В отечественной психологии создание условий для развития активности учащегося все чаще осознается как *фактор* успешности современного образования: «Даже самое развивающее обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, – это определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка» [27, с. 88]. Так, лонгитюдные исследования развития 68 школьников, обучавшихся в условиях образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова достаточно убедительно показывают, что своеобразным «ключом» и маркером развития учебной самостоятельности является установка на поисковую активность [27, с. 84].

Итак, диагностика УУД должна отражать становление активности учащегося как субъекта учебной деятельности. Но о какой активности идет речь? Видов активности учащегося не меньше, чем соответствующих им компонентов УУД. Так, наряду с поисковой активностью в «общей» активности школьника выделяют активность мотивационную, познава-

тельную, интеллектуальную, моторную, эмоциональную, волевую, исполнительскую, творческую, смыслообразующую, социальную, коммуникативную и т. д. и т. п. Их изучение в психологической практике по-прежнему проводится поэлементно, на уровне частных случаев. Между тем очевидно, что виды активности (как и компоненты УУД) не проявляются рядоположенно и одновременно. Напротив, человек *одновременно* ставит и корректирует цели, концентрирует внимание, регулирует взаимодействия, познает, переживает, воспроизводит или творит, общается. **Сходная проблема возникает при диагностике универсальных учебных действий**, которые пока измеряются экстенсивно, поэлементно! Вместе с тем простая сумма отдельных диагностических показателей многочисленных проявлений УУД не способна объективно выразить развитие школьника. Необходима интегративная диагностика универсальных учебных действий как системного образования, характеризующего психическое развитие учащегося.

Интегративный подход был использован в ходе исследования *учебной активности* школьников и студентов [4–10]. Сам конструкт «учебная активность» является релевантным содержанием по меньшей мере трем из четырех блоков УУД (личностные, регулятивные и познавательные действия), а также основному «тренду» развития, который по новым стандартам предполагается диагностировать уже начиная с исследования учеников

Некоторые различия категорий «активность» и «деятельность»

Категория «активность»	Категория «деятельность»
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Генеральная характеристика субъекта в его отношениях с миром, осуществляемых в деятельности, познании, общении, созерцании, поведении.</li> <li>2. Определяется потребностью личности во взаимодействиях.</li> <li>3. Направлена на деятельность и другие формы взаимодействия в соответствии с потребностями личности.</li> <li>4. Акцентирует принадлежность индивидуальному или коллективному субъекту.</li> <li>5. Акцентирует внутренние источники детерминации взаимодействий и самодвижение; генеральная характеристика субъекта как «источника причинения всего бытия» [1, с. 10].</li> <li>6. Подчеркивает способность к развитию, выходу за пределы стандартных требований общества.</li> <li>7. Акцентирует субъективную результативность (удовлетворенность достижениями и т. п.)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лишь одна из форм взаимодействий субъекта с миром.</li> <li>2. Определяется потребностью в предмете деятельности.</li> <li>3. Направлена на преобразование объектов в соответствии с социальными требованиями.</li> <li>4. Акцентирует общественный характер индивидуальных или коллективных взаимодействий.</li> <li>5. Акцент на внешних по отношению к субъекту источниках детерминации, на предметной деятельности, ее операционально-динамической, орудийной стороне.</li> <li>6. Акцентирует социальную нормативность, воспроизводство общества через воспроизводство деятельности.</li> <li>7. Акцентирует непосредственно наблюдаемую объективную результативность (успеваемость, производительность и т. п.)</li> </ol>

начальной школы (активность учащегося в учебной деятельности, его умение учиться самостоятельно).

Учебная деятельность и учебная активность не противопоставлены друг другу, а выражают скорее разные стороны единого феномена – феномена взаимодействия индивидуального и коллективного субъектов [12]. 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 саморазвитию своей индивидуальности (см. таблицу).

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. Этот феномен **интегрирует** наиболее существенные для учения виды активности: интеллектуальную, познавательную, волевою, эмоциональную, исполнительскую, творческую и др. Как и в ситуации с универсальными учебными действиями, очевидно, что простое суммирование баллов диагностических показателей наиболее существенных проявлений активности ученика приводит к появлению нетестируемой, громоздкой и непрактичной модели. **Предпочтительна интегративная модель**, которая может и должна обобщенно выражать диалектический синтез наиболее существенных для этой сферы видов активности. Вариант такой модели представлен на рис. 1. Мо-

дель представляет активность (в том числе и учебную) в виде динамического ряда подсистем: потенциал – регуляция – реализация – результат и раскрывает ее как циклический процесс, характеризуемый 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* [7].

Применительно к учебной активности в этой модели достаточно очевидно представлен ряд блоков и маркеров УУД – личностных результатов обучения (учебная мотивация, рефлексивная самооценка учебной результативности), а также познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Наконец, понимание учебной активности как меры шага, который ученик в образовательной среде делает самостоятельно, по внутреннему побуждению, выражает меру его субъектности, меру овладения учебной деятельностью и способности к ее творческому видоизменению.

В контексте темы статьи подчеркнем, что данная модель избавляет от необходимости поэлементно измерять десятки взаимосвязанных параметров познавательной, волевой, эмоциональной, мотивационной, интеллектуальной и других видов активности, очевидно, важных в структуре учебной активности. Они представлены в модели имплицитно, интегративно, в логике целостного акта взаимодействия ученика с образовательной средой.

### 1. Потенциал активности:

#### *Мотивация*

(прежде всего потребность во взаимодействии)

#### *Способности*

(самооценка ресурсов реализации)

### 2. Регуляция активности:

#### *Эмоциональная регуляция*

Ориентация на состояние:  
спонтанная, произвольная, эмоциональная  
регуляция

#### *Произвольная, волевая регуляция*

Ориентация на действие:  
планомерная инициация, контроль стресса,  
настойчивость

### 3. Реализация активности:

#### *Воспроизводство стандартов*

(точность и динамика воспроизведения:  
темпы и др.).

#### *Видоизменение деятельности*

(творческая динамика: гибкость,  
продуктивность и др.).

### 4. Результат активности:

#### *Объективные результаты*

(успеваемость, производительность)

#### *Субъективная результативность*

(удовлетворенность результатами)

Рис. 1. Динамическая модель активности субъекта сферы жизни

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 позволила создать компактный диагностический инструментарий, необходимый педагогам, психологам и организаторам образования для диагностики по меньшей мере трех из четырех блоков УУД. Вопросники компактны и позволяют 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 также агрегированные шкалы: 8) потенциал учебной активности; 9) регуляция активности; 10) реализация активности; 11) общий индекс учебной активности.

### **Исследование 1. Психометрические характеристики «Вопросника учебной активности школьников» (ВУАШ)**

Интегративная диагностика системных феноменов предъясвляет повышенные требования к надежности и особенно к валидности инструментария. Психометрическое исследование ВУАШ проходило в выборке 1123 учащихся 8–11-х классов массовых школ, гимназий и лицеев г. Перми ( $n = 873$ ), а также малых городов и сел Пермского края ( $n = 250$ ).

*Дескриптивная статистика* шкал вопросника свидетельствует о близости к нормальному распределению [8].

*Надежность* шкал ВУАШ: значения коэффициентов внутренней согласованности (по Л. Кронбаху) находятся в диапазоне от 0,770 до 0,915, коэффициентов ретестовой надежности (интервал 2 месяца) – в диапазоне от 0,731 до 0,892.

*Структурная валидность* ВУАШ определялась средствами эксплораторного факторного анализа. Эмпирическая структура взаимосвязей пунктов вопросника *совпадает*

*с теоретически ожидаемой структурой* как по количеству выделенных факторов, так и по их составу. Это свидетельствует об удовлетворительной структурной валидности ВУАШ.

В ходе психометрической проверки также определялись критериальная, прогностическая и ретроспективная валидность вопросника.

Серия эмпирических исследований, направленных на кроссвалидизацию ВУАШ, представила достаточно фактов в поддержку гипотезы о том, что различный количественный уровень агрегированного индекса учебной активности (высокий – средний – низкий) также способен выражать ее качественный уровень (меру самодетерминации, автономности, творчества в учебной деятельности и т. д.). Итоги проверки этой гипотезы в выборках младших школьников и подростков опубликованы в [5–8, 10].

### **Исследование 2. Психологические особенности подростков с высоким, средним и низким уровнями учебной активности (УА)**

Цель данного исследования – выявление особенностей когнитивной сферы, свойств личности, саморегуляции и межличностных отношений школьников-подростков, различающихся выраженностью общего индекса УА. Тем самым определялись дифференцирующие способности ВУАШ по отношению к указанным группам психологических феноменов.

#### **Участники**

299 учащихся 8-х классов (возраст 13–14 лет) трех массовых школ г. Перми по выраженности общего индекса УА были разделены на три выборки: высоко-, средне- и низкоактивные школьники. В каждой из выборок по 80 участников. Все «сырые» баллы шкал ВУАШ и других диагностических методик в этом исследовании были стандартизованы и переведены в Т-баллы ( $M = 50$ ;  $SD = 10$ ). Диапазон стандартизованных значений общего индекса УА в выборке подростков с высоким уровнем УА составил 55,4–79 Т-баллов; в «средней» выборке – 46,4–52,12 Т-баллов; в выборке низкоактивных – от 15,34 до 43,2 Т-баллов. В целях повышения контраста данные 59 участников с промежуточными, «буферными» значениями индекса учебной активности были удалены.

**Инструментарий**

В диагностике учебной активности подростков использовались «Вопросник учебной активности школьника» [8] и «Вопросник эмоционального отношения к учению» [2].

Когнитивные характеристики диагностировались по «Краткому отборочному тесту» Э.Ф. Вандерлика в адаптации В.Н. Бузина [3], вопроснику Р. Кеттелла [24] и тесту вербальной креативности «Необычное использование» Дж. Гилфорда [31].

В диагностике свойств личности использовались: вопросник HSPQ Р. Кеттелла [24], детский вариант «Шкалы реактивной и личностной тревожности» Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [26], вопросник А. Басса и А. Дарки [20], вопросник «Автономность – зависимость» Г.С. Прыгина [22], вопросник общей самооценки по Г.Н. Казанцевой [22], графические шкалы самооценки по Т.В. Дембо [18].

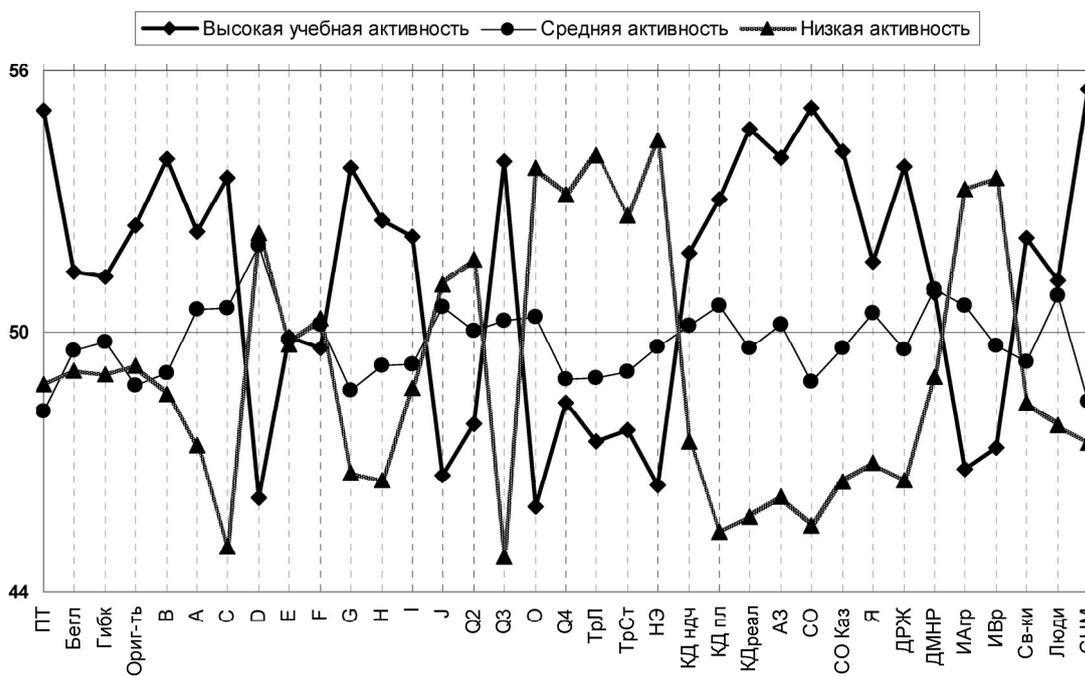
Особенности саморегуляции подростков измерялись с помощью «Вопросника контроля за действием» Ю. Куля, в адаптации С.А. Шапкина [29].

В диагностике межличностных отношений использовались: «Тест Т. Лири» [30], проективная методика «Обобщенные смысловые установки» [20] и параметрическая социометрия с вычислением усредненного по трем критериям индекса социометрического статуса [6].

**Результаты и их обсуждение**

Сравнение средних значений показателей разноуровневых свойств индивидуальности подростков в трех выборках проводилось по критерию Стьюдента (рис. 2).

Высокоактивные школьники, по сравнению с низко- и среднеактивными, отличаются значительно более высокой обучаемостью, интеллектуальными способностями и вербальной креативностью ( $p < 0,001$ ). В контрастных по уровню активности выборках обнаружены статистически достоверные различия по 27 из 30 измеренных показателей свойств личности и межличностных отношений. Все они – в пользу подростков с высоким уровнем учебной активности. Так, по факторам вопросника Р. Кеттелла эти



**Рис. 2. Профили средних значений показателей разноуровневых индивидуальных свойств учащихся с высокой, средней и низкой учебной активностью ( $n_1 = n_2 = n_3 = 80$ ):**

ПТ – обучаемость, по Э. Вандерлику; Бегл, Гибк, Ориг-ть – показатели вербальной креативности по Д. Гилфорду; А, В, С, D – Q4 – свойства личности по тесту Р. Кеттелла; TrЛ, TrСт – личностная и ситуативная тревожность по Ч. Спилбергеру; НЭ – негативные эмоции в учении по А.Л. Андреевой; КД<sub>ндч</sub>, КД<sub>пл</sub>, КД<sub>реал</sub> – контроль поведения при неудаче, планировании и реализации по Ю. Кулю; АЗ – автономность – зависимость в учении по Г.С. Прыгину; СО – усредненный индекс самооценки по Т. Дембо; СО Каз – самооценка по Г.Н. Казанцевой; ДРЖ, ДМНР – показатели дружелюбия и доминирования по Т. Лири; ИАгр, ИВр – индексы агрессивности и враждебности по А. Бассу и А. Дарки; Я, Св-ки; Люди – отношение к себе, сверстникам и другим людям по С.И. Подмазину; СЦМ – усредненный по трем критериям индекс социометрического статуса

школьники более открыты и доброжелательны (А), эмоционально более устойчивы (С), уравновешены (D) и самостоятельны (Q2). Высокоактивные подростки значительно лучше контролируют свое поведение (Q3), проявляют значительно больший интерес к участию в общих делах (J), отличаются большей ответственностью (G) и социальной смелостью (H), меньшей тревожностью (O) и напряженностью (Q4).

Подростки с высоким уровнем общего индекса учебной активности отличаются значительно меньшей ситуативной (ТрСТ) и личностной тревожностью (ТрЛ). У них значительно меньше, чем у низко- и среднеактивных школьников, выражены негативные эмоции по отношению к учению (НЭ). У активных школьников значительно выше произвольный контроль действий в ситуациях планирования (КДпл) и реализации (КДрлз), а также в условиях неудачи (КДндч). Кроме того, более высокий уровень учебной активности приводит к более высокой выраженности общей самооценки (СО и СО Каз).

Средние значения показателей, характеризующих межличностные отношения трех выборок восьмиклассников, – также в пользу высокоактивных школьников. По тесту Т. Лири они значительно более дружелюбны (ДРЖ), менее агрессивны и враждебны по агрегированным индексам вопросника А. Басса и А. Дарки, значительно лучше относятся к сверстникам, людям и к себе по шкалам проективного теста «Обобщенные смысловые установки». Наконец, именно активные школьники имеют также и наиболее высокий (55 Т-баллов) индекс социометрического статуса.

Таким образом, более высокий уровень учебной активности, диагностируемый в исследовании с помощью ВУАШ, связан с очевидными преимуществами в плане интеллектуального развития, развития личности, саморегуляции и межличностных отношений. С одной стороны, это характеризует валидность ВУАШ по целому ряду критериев, с другой – его применимость для интегративной оценки сформированности универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Итоги других исследований, проведенных в выборках младших школьников, старшекласников и студентов, показывают сходные результаты [5, 7].

### Основные направления реализации интегративного подхода в диагностике универсальных учебных действий

Конечно, сводить мониторинг УУД лишь к диагностике учебной активности не следует. В представленной модели учебной активности отсутствует такая важная подсистема УУД, как коммуникативные учебные действия, связанная с развитием коммуникативной активности школьника. Кроме того, необходимы отдельные исследования эмпирических структур компонентов УУД у школьников различного возраста, поиск возможных инвариантных «ядер» этих структур и наиболее изменчивых элементов. Поэтому, наряду с интегративными исследованиями таких системных феноменов, как «учебная активность», необходима реализация ряда направлений в решении проблемы качества инструментария и объема мониторинга универсальных учебных действий.

Основная линия в создании эффективного мониторинга УУД должна отражать два процесса и соответствующие им этапы:

1. Переход от экстенсивной (поэлементной) диагностики к интегративной диагностике, предполагающей значительное сокращение числа параметров мониторинга за счет выделения «системообразующих звеньев» развития УУД для тех или иных возрастов.

2. Разработка компактного диагностического инструментария для измерения соответствующих «звеньев» на основе современных психометрических технологий.

Оба эти этапа требуют масштабной исследовательской работы, которая, в свою очередь, может идти в нескольких направлениях:

1. *Исследование эмпирической структуры универсальных учебных действий.*

В рамках данного направления возможно использование уже имеющегося инструментария для диагностики личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных действий. Одновременно необходима проверка и уточнение психометрических характеристик уже имеющегося инструментария. Возможные этапы и результаты этой работы:

1) «очистка пространства» многочисленных характеристик УУД от неинформативных или дублирующих друг друга;

2) выявление «структурных» особенностей и приоритетов диагностики УУД в зависимости от ряда факторов (возраст, условия обучения, индивидуальные особенности учащегося и др.);

3) выявление наиболее значимых звеньев структуры компонентов УУД и возможных инвариантов этой структуры;

4) создание по итогам этих этапов компактных тестовых батарей, учитывающих как возможное «инвариантное ядро», так и ряд особенностей (возрастных, индивидуальных и т. п.);

5) психометрическая проверка, уточнение и лицензирование соответствующего инструментария;

6) обучение педагогов и педагогов-психологов грамотному использованию нового инструментария в ходе мониторинга развития учащихся.

Данное направление позволит получить эмпирическую структуру УУД и выявить меру ее соответствия исходной теоретической четырехкомпонентной структуре (личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные действия). Внутренней проблемой реализации данного направления может быть состав исследовательских тестовых батарей и качество их наполнения (прежде всего качество отдельных инструментов). Очевидной проблемой реализации направления также являются трудоемкость и масштабность – в каждой возрастной группе школьников необходимо хотя бы несколько сотен участников.

Эффективная реализация данного направления возможна при условии координации усилий нескольких исследовательских центров, объединенных общим (федеральным?) заказом и проектом.

*2. Мониторинг ключевых факторов, гипотетически определяющих развитие УУД.*

Поиск таких факторов и соответствующих маркеров характерен для отечественной психологии. Выше уже анализировалось соотношение учебной активности и ее диагностических параметров с системой УУД. На наш взгляд, конструктивной и полезной может быть организация исследований взаимосвязи учебной активности в целом и ее отдельных компонентов с компонентами УУД в различных школьных возрастах.

Как уже отмечалось, ряд исследований убедительно показывает, что ключевым фактором саморазвития, определяющим учебную самостоятельность и в целом умение учиться, является активность самого школьника (прежде всего поисковая активность) [27, 28]. Вместе с тем считать доказанным то, что именно поисковая активность детерминирует учебную самостоятельность и в целом умение

учиться, преждевременно, поскольку результаты лонгитюдного исследования были получены авторами на чрезвычайно малой и нерепрезентативной выборке 68 школьников.

Полезной в диагностике УУД может быть также мониторинг уровня рефлексивности, который тоже достаточно убедительно претендует на интегральность и метакогнитивную универсальность [17]. Вместе с тем место и функции рефлексивности и поисковой активности среди других компонентов УУД пока не изучены. То же относится к такому перспективному в плане интегративного подхода феномену, как саморегуляция произвольной активности [19]. Поэтому для использования показателей соответствующих методик в качестве ключевых факторов, определяющих развитие УУД, пока нет оснований. Проверка соответствующих гипотез возможна в ходе уточнения эмпирической структуры УУД.

Итогом реализации указанных направлений интегративного подхода в диагностике УУД может стать создание компактного и психометрически обоснованного инструментария, необходимого современной школе, а также уточнение и валидизация ряда указанных конструкторов (учебная активность, поисковая активность, рефлексивность, саморегуляция произвольной активности и т. д.).

### Выводы

1. В организации мониторинга УУД необходимо оперативное решение трех проблем: наличия и квалификации кадров для проведения мониторинга; наличия и качества диагностического инструментария; масштаба (объема) предполагаемых измерений.

2. Решение проблемы специалистов для проведения мониторинга УУД связано с острой необходимостью уточнить юридический и финансово-экономический статус педагога-психолога, остановить наблюдаемый в последние годы «исход» педагогов-психологов из образовательных учреждений, наладить управленческую координацию психологических служб образования от местного до федерального уровня, повысить психометрическую квалификацию психологов образования.

3. Экстенсивная диагностика десятков компонентов универсальных учебных действий препятствует эффективной реализации новых образовательных стандартов и деятельности психологической службы образования. В целях предотвращения «мониторинг-

гового терроризма» необходим переход от экстенсивной, поэлементной диагностики компонентов УУД к интегративной диагностике, когда множество взаимосвязанных параметров развития имплицитно выражены в соответствующих интегративных диагностических шкалах.

4. Интегративный подход к диагностике универсальных учебных действий предполагает реализацию принципов системности, интегративности, сочетания компактности и информативности диагностических шкал, а также приоритета характеристик субъектности, активности учащегося в структуре УУД.

5. Итоги психометрической проверки и опыт использования «Вопросника учебной активности школьника» в сравнительных исследованиях развития подростков показывают его применимость для интегративной оценки сформированности универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

6. Разработка инструментария мониторинга УУД может идти в двух направлениях:

1) создание новых методик на основе исследования структуры взаимосвязей компонентов УУД (с использованием уже имеющихся методик);

2) исследование места и функций ключевых звеньев-факторов, гипотетически определяющих векторы, уровень развития и динамику УУД (учебной, поисковой активности, рефлексивности, саморегуляции произвольной активности и т. п.).

7. Необходим государственный заказ и координация усилий компетентных научных лабораторий в планировании и проведении ряда масштабных исследовательских проектов, направленных на оперативное создание и апробацию компактного, валидного и надежного интегративного инструментария мониторинга универсальных учебных действий.

### Литература

1. Абульханова, К.А. Ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн // *Проблема субъекта в психологической науке*. – М.: ИП РАН, 2000. – С. 13–27.
2. Андреева, А.Л. Диагностика эмоционального отношения к учебе в среднем и старшем школьном возрасте / А.Л. Андреева // *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога*. – М.: Просвещение, 1987. – С. 129–146.
3. Бузин, В.Н. *Краткий отборочный тест* / В.Н. Бузин. – М.: Смысл, 1998. – 26 с.
4. Волочков, А.А. *Психодиагностика универсальных учебных действий: новый подход* / А.А. Волочков // *XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня образования ПГПУ, г. Пермь, 20–22 сент. 2011 г.* / науч. ред. Б.А. Вяткин; ПГПУ. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2011. – С. 11–14.
5. Волочков, А.А. *Активность субъекта бытия: Интегративный подход* / А.А. Волочков. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2007. – 375 с.
6. Волочков, А.А. *Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий* / А.А. Волочков. – Пермь: ПОИПКРО, 2003. – 100 с.
7. Волочков, А.А. *Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика* / А.А. Волочков // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
8. Волочков, А.А. *Вопросник учебной активности* / А.А. Волочков. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2002. – 46 с.
9. Волочков, А.А. *Диагностика универсальных учебных действий: от экстенсивного к интегративному подходу* / А.А. Волочков // *Научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности психолога образования: сб. науч. ст. / под ред. Н.В. Нижегородцевой*. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 44–55.
10. Волочков, А.А. *Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности (на материале младших школьников): автореф. дис. ... канд. психол. наук*. – Пермь, 1997. – 210 с.
11. Давыдов, В.В. *Теория развивающего обучения* / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
12. Джидарьян, И.А. *Категория активности и ее место в системе психологического знания* / И.А. Джидарьян // *Категории материалистической диалектики в психологии*. – М.: Наука, 1988. – С. 56–88.
13. Дусаевичкий, А.К. *Развитие личности в учебной деятельности* / А.К. Дусаевичкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
14. *Ежегодник профессиональных рецензий и обзоров. Методики психологической диагностики и измерения*. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2010. – Т. 1.
15. Завалишина, Д.Н. *Принцип иерархии в психологии* / Д.Н. Завалишина // *Принцип сис-*

- темности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 25–33.
16. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
17. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. – 352 с.
18. Ключникова, Г.А. Методика изучения самооценки школьников / Г.А. Ключникова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 111–113.
19. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
20. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: МГУ, 1989. – 334 с.
21. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.
22. Реан, А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
23. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
24. Рукавишников, А.А. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла: Руководство по использованию / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – СПб.: ИМАТОН, 1995. – 89 с.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: МинОбрНауки РФ, 2009. – 41 с.
26. Ханин, Ю.Л. Диагностика состояния тревоги и личностной тревожности у детей и подростков: метод. рекомендации / Ю.Л. Ханин. – Вильнюс, 1988. – 18 с.
27. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
28. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – М.: ОИРО, 2010. – 432 с.
29. Шапкин, С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С.А. Шапкин. – М.: Смысл: ИП РАН, 1997. – 140 с.
30. Шнайдер, Л.Б. Основы психодиагностики: учеб.-метод. пособие / Л.Б. Шнайдер. – М.: МОСУ, 1994. – 205 с.
31. Щепланова, Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: пособие для школьных психологов / Е.И. Щепланова. – М.: Соборъ, 1996. – 132 с.
32. Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order / L. Kohlberg // Vita Humana. – 1963. – № 6. – P. 11–35.

Поступила в редакцию 02.05.2012 г.

**Волочков Андрей Александрович.** Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии, заместитель директора Института психологии, Пермский государственный педагогический университет. E-mail: volochkov@pspu.ru

**Andrey A. Volochkov.** Doctor of psychology, professor, head of the department of practical psychology, vice director of the Institute of Psychology, Perm State Pedagogical University. E-mail: volochkov@pspu.ru