

## ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ\*

С.С. Белова<sup>1,2</sup>, Е.М. Лаптева<sup>3</sup>, Е.А. Шепелева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Институт психологии РАН (Москва, Россия)

<sup>2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет  
(Москва, Россия)

<sup>3</sup> ФГАУ Федеральный институт развития образования (Москва, Россия)

**Резюме.** Статья представляет размышления, касающиеся эвристических возможностей психологической науки в разработке проблемы личностных результатов образования, сформулированных в ФГОС ООО. Констатируется, что на данном этапе глубина теоретической проработки психологических оснований личностных результатов образования является недостаточной. Это выражается в отсутствии универсальных психологических моделей, раскрывающих механизмы формирования личностных результатов образования с ясной предсказательной силой. Рассматриваются три психологических направления, которые могут представить подобные модели. Первое направление имеет основу в экзистенциальной психологии. Оно претендует на описание механизма формирования ценностных ориентаций современной молодежи, вершину иерархии которых составляет уникальная экзистенциальная позиция по отношению к собственному жизненному пути (жизненный проект). В контексте проблемы личностных результатов образования рассматривается экзистенциально-психологический подход В.Н. Дружинина к описанию разнообразия и типологий позиции человека по отношению к своей жизни. Второе направление фокусируется на методологическом вопросе диссоциации имплицитных и эксплицитных форм социальных установок, лежащих в основе социального поведения. Изучение согласованности имплицитных и эксплицитных установок, а также определяющих ее факторов перспективно для обоснования стратегии формирования целостной жизненной позиции. Третье направление рассматривает мотивационные модели, описывающие факторы, детерминирующие проявление активности личности и приложение ею усилий в ходе реализации своего жизненного проекта. Рассматривается разработка этой проблемы в социально-когнитивной парадигме. Признание субъектом необходимости и готовности к проявлению усилий по достижению поставленных целей можно считать одним из личностных результатов образования. Обсуждаются перспективы использования данных размышлений для изучения личностных результатов образования современной российской молодежи.

**Ключевые слова:** личностные результаты образования, ценностные ориентации, экзистенциальная психология, мотивация, имплицитные установки.

## PERSONAL RESULTS OF EDUCATION FROM THE POSITIONS OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

S.S. Belova<sup>1,2</sup>, E.M. Lapteva<sup>3</sup>, E.A. Shepeleva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institute of Psychology of RAS (Moscow, Russia)

<sup>2</sup> Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)

<sup>3</sup> Federal Institute of Development of Education (Moscow, Russia)

**Abstract.** The paper presents some considerations on the heuristic potential of psychological science with respect to theoretical elaboration of the problem of personal educational results formu-

\* Работа подготовлена в рамках проекта РНФ №17-78-30035

---

lated in Federal State Educational Standard for General Education. It is stated that at the moment there is a lack of relevant theoretical approaches in psychology that can provide universal models that highlight psychological mechanisms of development of educational outcomes of the personality growth with a clear predictive power. Three possible psychological approaches that can provide such models are considered. The first one is based on existential psychology. It aspires to describe the mechanism of the formation of the individual value system with a premise that it is unique personal existential attitude towards one's life (e.i. life project) that determines value system as a higher order factor. V.N. Druzhinin's approach to the description of the diversity and the typology of the individual's attitude towards his life is considered with respect to the problem of personal educational outcomes. The second direction focuses on methodological issue of dissociation of implicit and explicit forms of social attitudes that determine social behavior. The investigation of coherence of implicit and explicit social attitudes as well as factors that determine it seems to be promising for the validation of the strategy of the formation of attitude towards one's life. The third direction considers motivational models of factors that determine activity and persistence of the personality during the realization of the individual's life project. The development of this area within socio-cognitive perspective is presented. It is stated that the individual's awareness of the necessity to make every effort to achieve their life goals and their willingness to demonstrate them can be considered as one of educational outcomes of the personality's growth. We discuss the perspectives of the above mentioned considerations with respect to the study of educational outcomes of the personality's growth of youth and adolescents in modern Russia.

**Keywords:** educational outcomes, personality's growth, values, existential psychology, motivation, implicit attitudes.

DOI 10.24888/2073-8439-2018-41-1-20-33

### **Введение. Постановка проблемы**

Цель данной статьи состоит в представлении ряда размышлений о том, каким образом психологическая наука со своим теоретическим багажом, концептуальным аппаратом и методологическими разработками может быть продуктивно соотнесена с разработкой темы личностных результатов образования. Спектр возможных точек соприкосновения научной психологии и практики образования в области личностного развития велик, и они разноплановы – от частных, связанных с обращением к узким психологическим понятиям, до более общих, концептуальных рамок или парадигм. Безусловно, исчерпывающее описание всех возможностей стыковки психологии с проблемой личностных результатов лежит вне возможностей одной статьи. Мы остановимся на трех концептуальных линиях психологии, связанных с: 1) ценностными ориентациями, 2) дифференциацией имплицитных и эксплицитных социальных установок, 3) мотивационными переменными, полагая, что как фундаментальные психологические точки отсчета они обладают значительным эвристическим потенциалом при подходе к личностным результатам образования.

### **Разработанность проблемы психологических основ личностных результатов образования**

Личностные результаты образования представляют собой конвенциональные целевые ориентиры, к которым должно стремиться российское государственное образование в области воспитательной работы. Перечисленные в 15 позициях п. 7 раздела III федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [Федеральный государственный образовательный стандарт...], они представляют собой набор благоприятных личностных психологических образований, предположительно в определенной степени формируемых в ходе образовательного

процесса (табл. 1). Они включают российскую гражданскую идентичность, патриотизм, принятие традиционных национальных и общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей, сформированность научного мировоззрения, толерантность и навыки сотрудничества, готовность к самообразованию, эстетическое отношение к миру, принятие ценностей здорового образа жизни и т.д.

*Таблица 1*

**Личностные результаты образования, обозначенные в ФГОС (п.7, раздел III)**

Личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать:

- 1) российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн);
- 2) гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности;
- 3) готовность к служению Отечеству, его защите;
- 4) сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире;
- 5) сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;
- 6) толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;
- 7) навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности;
- 8) нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей;
- 9) готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;
- 10) эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений;
- 11) принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков;
- 12) бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь;
- 13) осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем;
- 14) сформированность экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого-направленной деятельности;
- 15) ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни.

---

Содержательное описание подобных целевых ориентиров во ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами образования, подчеркивает признание важности данной линии образования на государственном уровне. Действительно, личностные результаты, получаемые «на выходе» системы образования, становятся «входами» социально-экономических систем общества. Таким образом, образование частично (наряду с семьей и другими сторонами социального окружения) генерирует психологические факторы экономических и социальных достижений общества. Одним из наиболее крупных вызовов российскому обществу в последнюю четверть века является необходимость построения эффективной социально-экономической системы, не противоречащей при этом особенностям российского менталитета, а учитывающей их. Наряду с этим, личностные результаты, постулируемые ФГОС, представляют собой ценностную модель национального менталитета, подлежащую конструированию, т.е. не существующую в полном виде на настоящий момент. Для ответа на данные вызовы необходимо участие гуманитарных и социальных наук, в особенности психологии.

Какие же суждения и решения предлагает психологическая наука в отношении феномена личностных результатов образования? Как ни странно, крупных психологических реплик по этой проблеме представлено не так много. Поиск в научной электронной библиотеке [elibrary.ru](http://elibrary.ru) по ключевым словам «личностные результаты образования + психологи\*» без ограничения временного интервала дает в качестве результата 12 (!) публикаций. При ближайшем рассмотрении оказывается, что в большинстве своем, безусловно являясь релевантными тематике личностного развития и социализации, формированию безопасной образовательной среды, данные работы развивают акценты, свойственные либо психологическому, либо педагогическому научному взгляду как таковому, но не фокусируются на механизмах связи психологического феномена и феномена образования – личностных результатов. При этом, безусловно, психологических исследований, посвященных формированию ценностей, установок, мотивационных характеристик и т.п., релевантных проблематике личностных результатов, представлено достаточно.

Рассмотрим упомянутые крупные реплики. К ним стоит отнести, прежде всего, работы А.Г. Асмолова, который рассматривает образование как институт социализации, выполняющий ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения (например, Асмолов, 2008). Очерчивая проблемное поле своего подхода, автор ставит вопросы о природе социальных и ментальных эффектов образования, таких как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности в поликультурном обществе, конструирование социальных норм толерантности и доверия, успешной социализации. Достижение именно этих результатов автор относит к центральной задаче образования как социального института и выступает за разработку соответствующих образовательных программ. Рассуждения А.Г. Асмолова, безусловно основанные на фундаменте психологических категорий (социализация, ценности, идентичность), тем не менее лежат в плоскости социальных макроэффектов образования как социального института, рисков недооценки его социальных и ментальных эффектов в государственной политике и управлении, конструирования стратегий модернизации образования и анализа затрудняющих ее причин. Иначе говоря, автор прорабатывает теоретическую социально-конструктивистскую линию в подходе к психологически фундированной модели личностных результатов образования, оставляя за скобками ее индивидуально-психологические механизмы.

Коллектив авторов под руководством Д.В. Ушакова осуществил разработку проблематики социально-личностной компетентности, которая также была соотнесена с

---

---

феноменом личностных результатов образования [Ушаков, 2010]. Так, предложенная авторами модель позволяет дать определение социально-личностной компетентности через обозначение пути ее формирования: это результат распределения интеллектуального и творческого потенциала индивида в область социального познания и социальных взаимодействий, включающий формирование специальных способностей по переработке социального материала и приобретение необходимого для успешного функционирования в этой области объема знаний и навыков [Белова и др., 2010, 2012]. Данная модель послужила отправной точкой для разработки модели прогностической диагностики социально-личностной компетентности, включающей три направления: 1) оценка мотивации и направленности интересов; 2) диагностика общих способностей (потенциала); 3) диагностика специальных способностей. Были предложены поурочные технологии развития социально-личностной компетентности, направленные на развитие интегрального умения применять имеющиеся знания к ситуациям, требующим социально-личностной включенности через их восприятие, анализ и построение действий в ситуации с учетом личностно значимой информации и собственной позиции [Коробкина, Лаптева, 2010].

Тему психологических основ личностных результатов образования развивал А.В. Милехин [Милехин, 2011а, 2011б]. Ключевое психологическое понятие данного подхода – социализация, в опыте научного изучения которого автор выделяет философский, социально-психологический и психолого-педагогический уровни. Подробно описывая проблемное поле психологической науки в области изучения механизмов, факторов, динамики и новообразований социализации, А.В. Милехин приходит к заключению о продуктивности включения учебной дисциплины «Психология» в образовательную программу старшей школы как конкретной образовательной технологии, направленной на оптимизацию процессов социализации старших подростков. Автор аргументирует, что ее содержание способствует построению осознанных представлений старшеклассников о собственных личностных результатах освоения основной образовательной программы [Милехин, 2011а].

Данный небольшой обзор показывает специфику рефлексии психологического научного сообщества в отношении разработки научных основ подхода к личностным результатам образования. Мы стремились охватить работы, предлагающие относительно универсальные модели, которые бы описывали механизмы детерминации личностных образовательных результатов психологическими феноменами. И необходимо признать, что их не так много. Нельзя не отметить, что значительное количество работ методического плана (как измерить личностные результаты образования?), узкопредметных и частных (в чем заключаются личностные результаты образования при изучении иностранных языков?), связанных с возрастными и педагогическими закономерностями образования, намеренно оставлены за пределами нашего рассмотрения.

### **Ценностные ориентации как компонент личностных результатов образования: психологические vs экзистенциально-психологические основания**

Личностные результаты образования представляются ярко окрашенными ценностно. Какими бы крупными психологическими категориями мы ни оперировали – идентичность, личностно-социальная компетентность, социализация, невозможно абстрагироваться от содержательно-ценностной составляющей социального поведения человека.

На концептуальном уровне ценностные ориентации рассматриваются как «важный компонент мировоззрения личности, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных обобщенных человеческих цен-

---

ностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.)» [Большой психологический словарь, 2003]. Опыт изучения ценностных ориентаций социальной психологией представлен многочисленными работами по описанию их культурно-универсальных и культурно-специфичных вариаций, национальной динамики, взаимосвязи с социально-экономическими показателями стран, педагогических технологий формирования. Три крупных международных проекта пришли к общему выводу: ценности, принимаемые населением страны, сильно коррелируют с экономическими и социальными достижениями. Вслед за Г. Хофстеде, который начал свою работу в 1960-х гг., свои подходы предложили исследовательские группы Р. Инглхарта и Ш. Шварца. Ценности связаны с такими показателями, как ВВП (индивидуализм, по Г. Хофстеде; независимость, по Ш. Шварцу), коррупцией (независимость, по Ш. Шварцу), имущественным расслоением и применением насилия во внутренней политике (дистанция власти, по Г. Хофстеде). Корреляции во многих случаях превосходят уровень  $r=0,70$ .

Однако социально-психологический ракурс изучения ценностей является не единственно возможным, а общепсихологический предполагает вариации, связанные с концептуальным пониманием личности. Одна из таких вариаций может быть построена на понятиях экзистенциальной психологии, которая рассматривает в качестве базовых и определяющих личность процессов ее отношение к жизни и смерти, времени, собственному существованию в этом мире. Имеющая истоки в экзистенциальной философии экзистенциальная психология как научное направление представлена как зарубежной (Р. Мэй, В. Франкл, Л. Бинсвангер, А. Лэнгле), так и отечественной психологией (Д.А. Леонтьев, В.Н. Дружинин).

В контексте проблемы личностных результатов образования представляется важным потенциал экзистенциальной психологии к описанию разнообразия и типологий позиции человека по отношению к своей жизни [Дружинин, 2000]. Если предположить, что ценности и установки личности формируют целостную систему, которая обладает внутренней устойчивостью и зависимостью одних элементов от других, то общая экзистенциальная позиция человека по отношению к собственной жизни выступает основой для более частных ценностных установок к отдельным аспектам этой жизни. Так, отношение к удовольствию зависит от более общего ценностного образования, например, от отношения к жизни в целом как к череде усилий на пути к достижениям или как к творчеству. При этом отдельные частные установки, связанные с образом жизни человека, могут обладать специальной мотивирующей силой, которая обеспечивает определенную устойчивость этим установкам и их обратное влияние на жизненные ценности. В этой связи изучение типологии экзистенциальных позиций современных молодых людей к собственной жизни, конструированию своего уникального жизненного пути является эвристически ценным шагом, который может дать осмысленное описание ценностной динамики общества – описание, построенное не столько на констатации расклада ценностей на плоскости российского менталитета, сколько на иерархической модели, описывающей истоки подобного расклада.

В.Н. Дружининым были описаны так называемые «варианты жизни», варианты отношения человека к собственному существованию: «жизнь как предисловие» (жизнь начинается завтра), жизнь как творчество, «погоня за горизонтом» (жизнь как достижение), «жизнь – трата времени», «жизнь по правилам» и другие [Дружинин, 2000]. Уже сами названия создают представление о возможном разнообразии акцентов в интерпретации смысла своего существования человеком конца 90-х годов XX века. Можно предположить, что подобные представления достаточно динамичны, чувствительны к социально-культурному и экономическому контексту жизни и на данный момент не

---

---

описаны с психологической глубиной для современного поколения учащихся старшей школы, в отношении которых ставится вопрос о личностных результатах образования. Подобное описание представляется эмпирически возможным и позволяющим выйти на традиционные ценностные индикаторы личностных результатов образования. Согласно предлагаемой концепции, общая экзистенциальная позиция современных молодых людей формируется в свете представления о перспективе жизненного пути личности: осознание перспективы жизненного пути и временная глубина этого осознания определяют вырабатываемую систему ценностей. Однако нельзя отрицать, что и экзистенциальная позиция, и определяемые ею ценностные ориентации и поведенческие установки могут обладать разной степенью осознанности, что ставит следующий методологический вопрос о возможности диссоциации соответствующих эксплицитных и имплицитных содержаний.

### **Эксплицитные и имплицитные социальные установки: источники поведения, основанного на ценностных ориентациях**

Когда говорим о личностных результатах образования, мы, в конечном счете, заинтересованы в определенных особенностях поведения человека. В работах школы NewLook было показано, что за поведением стоит сразу ряд внутренних переменных: знания, чувства, ценности и ожидания индивида [Bruner, 1957]. При этом часть влияющих аспектов является осознаваемой, а другая часть не может быть осознана. В русле диагностики личностных результатов образования данная дилемма связана с тем, что выяснение эксплицитных установок с помощью традиционных самоотчетных опросников не является достаточным для предсказания реального поведения респондента. Даже в том случае, когда испытуемый не имеет цели обмануть исследователя, его произвольные обдуманые ответы могут часто очень сильно отличаться от автоматических непроизвольных оценок (имплицитных установок).

Серия методов для диагностики имплицитных установок опирается на представление об установке как ассоциативном образовании, сформировавшемся в опыте человека. Общий принцип построения методик заключается в сопоставлении времени реакции либо числа ошибок в ответах на пары стимулов, для которых измеряется сила ассоциации. Предсказание поведения на основании данных об имплицитных установках было продемонстрировано, например, в исследованиях Э. Фелпса с соавторами. По их данным поведенческие индикаторы отношения к афроамериканцам (равно как и активность специфических зон мозга) обнаружили связи с тестами имплицитных установок [Phelps et al., 2000]. В то же время декларируемые убеждения по поводу расизма не были связаны ни с реальным поведением испытуемых, ни с паттернами мозговой активности [Phelps et al., 2000]. В данной статье мы не останавливаемся подробно на многочисленных свидетельствах роли имплицитных установок в поведении, но констатируем их влияние.

При всей влиятельности имплицитных установок на поведение нельзя отрицать роль эксплицитных, сознательных убеждений человека в формировании поведения. Действительно, произвольные обдуманые, намеренные оценки могут часто очень сильно отличаться от спонтанных, автоматических непроизвольных оценок. Но это не дает оснований рассматривать одни из них как истинные, а другие как ложные. В работе Носека и Банаджи изучался вопрос факторов, определяющих роль эксплицитных и имплицитных представлений о различных объектах в формировании поведения [Banaji, 2001]. Во-первых, было продемонстрировано, что наличие детализированных знаний и опыта взаимодействия с объектом, т.н. «разработанность представлений», делает эксплицитные и имплицитные оценки этого объекта более конгруэнтными. Этот результат

---

---

представляет собой интерес, открывая возможности для формирования ценностей в образовательном процессе. Во-вторых, связь объекта с самопрезентацией человека была модулирующим фактором: разработанность представлений об объекте помогала сближению эксплицитных и имплицитных оценок, только если объект был нейтральным. В случае высокой личностной значимости объекта для самопрезентации человека разработанность не показала влияния на сближение оценок разного типа.

Имплицитные установки формируются стихийно и являются достаточно мощным предиктором поведения. Однако и они не остаются неизменными, а могут модифицироваться при определенных преднастройках, знакомстве с контрпримерами, при неожиданном контексте ситуации и др. [Banaji, 2001; Blair, Ma & Lenton, 2001; Fazio, 2003]. Личностные особенности, такие как потребность в оценке, связаны с большей подверженностью формированию установок [Fazio, 2001].

С точки зрения личностных результатов образования как поведения, соответствующего общей жизненной позиции и ценностным ориентациям человека, согласованность эксплицитных и имплицитных убеждений представляет собой большой исследовательский интерес. Учет факторов, влияющих на согласованность убеждений разного уровня осознаваемости, помог бы построить обоснованную стратегию формирования целостной жизненной позиции. Возможно, что усвоение определенных ценностей или формирование психологических навыков, таких как рефлексия, влияет на склонность к большей конгруэнтности сознательных и неосознаваемых убеждений.

Из убеждений, относящихся к сфере самосознания человека, следует осознание и планирование определенной деятельности и конкретных действий, необходимых для достижения желаемого результата. Стойкое желание достигнуть поставленных целей, осознание важности и ценности тех или иных собственных действий, настойчивость в преодолении трудностей также могут рассматриваться в качестве личностного результата образования.

### **Мотивационные аспекты личностных результатов образования**

Достижение высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности предполагает, помимо наличия достаточного уровня когнитивных способностей и попадания в благоприятную среду, приложение человеком определенных усилий. Способность планомерно осуществлять какую-либо деятельность, эффективно преодолевать возникающие трудности, проявлять настойчивость в достижении поставленных целей формируется у человека в процессе воспитания и образования как стихийно, так и целенаправленно. Ценность приложения усилий является одной из базовых в современной западной цивилизации. При постановке вопроса о повышении конкурентоспособности современной России целесообразно обратить внимание на готовность молодежи прилагать усилия для реализации поставленных целей. Осознанное желание и способность проявлять усилия, совершать целенаправленную активность в соответствии с поставленными целями, осознание важности труда по достижению результата можно рассматривать в качестве одного из ценностных результатов образования.

Проявление человеком активности, стремление совершать определенные действия, планомерно двигаться в направлении намеченной цели лежат в мотивационно-потребностной сфере психики. Но ее невозможно рассматривать в отрыве от экзистенциального принципа единства личности человека, и целеполагание, и конкретные действия субъекта по достижению целей, казалось бы, естественным образом вытекают из принципа активности, объясняющего регуляцию человеческой деятельности и психики. «Активность выступает одной из конституирующих характеристик человеческой деятельности, выражающих ее способность к саморазвитию, самодвижению через иници-



---

ирование субъектом целенаправленных творческих предметных действий» [Корнилова, Смирнов, 2006: 169]. Проблемой как субъективной, так и в конечном итоге и общественной становится расхождение между определенными целями и желаниями индивида и его готовностью и возможностью осуществлять конкретные действия по их достижению. Примером такой ситуации в отношении молодежи может быть желание получить определенную профессию, сочетающееся с недостатком усилий по освоению необходимых учебных дисциплин, а в младшем школьном возрасте – желание получения хороших отметок и социального одобрения, тем не менее не приводящее к более старательному выполнению учебных заданий. Очевидно, это происходит потому, что за небольшими рутинными действиями теряется видение конечного результата, возникают отвлекающие побуждения, и для поддержания и продолжения действий необходимо проявление субъективной настойчивости.

Научная психология пытается найти ответы на вопросы о том, как сохранить единство целей и усилий субъекта по их реализации. Большое количество исследований по данной проблематике было осуществлено в рамках социально-когнитивной парадигмы, активно развивающейся во второй половине XX века.

Одной из первых концепций, ставшей классической, которая объясняет расхождение между желаемым результатом и настойчивостью субъекта по его достижению, является теория локуса контроля Дж. Роттера [Rotter, 1966]. Согласно представлениям автора, люди различаются по суждением об источниках происходящих с ними событий. Так, индивиды с внутренним локусом контроля ищут причины успехов и неудач внутри себя, а с внешним – в других людях и обстоятельствах. Соответственно, сторонники «внутреннего» локуса с большей вероятностью будут проявлять усилия по изменению обстоятельств, чем сторонники «внешнего». Несмотря на то, что показатели локуса контроля не оказались связанными с мотивацией достижения и результатами учебной деятельности [Гордеева, 2006], концепция Дж. Роттера дала толчок для исследований каузальных атрибуций – представлений человека о причинах своих успехов и неудач. Модель каузальных атрибуций была разработана Б. Вайнером. Согласно этой модели воспринимаемые причины происходящих событий можно разделить по двум основаниям: внутренние и внешние по отношению к субъекту и постоянные или меняющиеся во времени [Weiner, 1986]. Например, собственные способности являются внутренним и постоянным фактором, усилия по достижению результата – внутренним, но непостоянным, трудность задачи – внешним и непостоянным, везение – внешним и постоянным. В зависимости от того, какие причины человек будет считать преобладающими, он станет или не станет прилагать усилия в конкретной ситуации, основываясь на специфических признаках. Впоследствии Вайнер добавил в свою модель атрибуции третий параметр – контролируемость/неконтролируемость, что послужило основой для создания психологических тренингов по формированию адаптивных каузальных атрибуций [Гордеева, 2006]. Теория Вайнера нашла широкое применение в педагогической практике [Такман, 2002].

Дальнейшее развитие идеи Вайнера получили в социально-когнитивной теории А. Бандуры [Бандура, 2000]. А. Бандура разработал концепцию самоэффективности, определяемую как вера в собственную способность эффективно осуществлять какую-либо деятельность. Самоэффективность – личностный когнитивный конструкт, влияющий на то, как люди действуют при достижении поставленной цели, что они при этом думают и чувствуют. Индивиды с низкой самоэффективностью, не уверенные в своей способности справиться с определенной задачей, характеризуются низкой самооценкой и пессимистичным взглядом на свои достижения и личностный рост, а также чаще испытывают тревогу, депрессию и чувство беспомощности. Люди с высокой самоэффек-

---

---

тивностью чаще действуют продуктивно и добиваются успеха, очевидно, эта связь обусловлена повышением настойчивости при выполнении определенных действий. Связь самооффективности человека и усилий, применяемых им в деятельности, экспериментально изучалась по двум параметрам – уровню выполнения задания и затратам энергии для их выполнения. Было обнаружено, что люди с высокой самооффективностью выполняют задания более тщательно и проявляют при этом больше усилий, чем люди с низкой самооффективностью [Zimmerman, 1995].

Более широкой концепцией, описывающей влияние на мотивацию субъекта представлений о контроле, является теория выученной беспомощности М. Селигмана [Зелигман, 1997]. М. Селигман ввел понятие оптимистичного или пессимистичного атрибутивного стиля объяснения, в который включаются личностные атрибуции. М. Селигман выделил три параметра стиля объяснения происходящих событий – постоянство (понимание событий как стабильных или изменчивых), широта (универсальность или конкретность событий) и персонализация (приписывание причин внутренним или внешним источникам). Для характеристики атрибутивного стиля индивида имеет значение, как он объясняет позитивные и негативные ситуации, в которых оказывается. «Оптимисты» объясняют благоприятные события постоянными, универсальными и внутренними факторами, а неблагоприятные – временными, конкретными и внешними. Соответственно, «пессимисты» трактуют события прямо противоположным образом. М. Селигманом и его коллегами было экспериментально показано, что пессимистичный стиль объяснения связан с потерей чувства радости от жизни, снижением достижений в деятельности и ухудшением физического здоровья, а также с выученной беспомощностью [Зелигман, 1997], которая, в свою очередь, может стать причиной депрессии [Dweck, 1999].

Проблематика выученной беспомощности и атрибутивного стиля получила свое продолжение в социокогнитивной модели мотивации достижения К. Двек. Автор объясняет, каким образом представления человека об умственных способностях могут оказывать влияние на тип и уровень сложностей тех целей, которые он ставит перед собой, и насколько человек склонен проявлять настойчивость в их достижении [Dweck, 1999]. Согласно концепции К. Двек, люди по-разному объясняют себе природу интеллекта. Те, кто считает интеллектуальные способности стабильными и практически не изменяемыми, при осуществлении деятельности придают значение внешней оценке и не склонны проявлять усилия по достижению результата. Те же, кто считает, что интеллектуальные способности можно развивать, не боятся внешней оценки, воспринимая ее лишь как информирующую, и ориентируются на достижение мастерства в деятельности, проявляя настойчивость в освоении определенных умений [Bandura & Dweck, 1985].

Таким образом, во многих психологических исследованиях показано, что умение и желание человека осуществлять усилия по достижению результата неотъемлемо связаны с результативностью деятельности как субъекта, так в конечном счете и общества в целом. Современные мотивационные концепции объясняют различия людей в достижениях не только уровнем когнитивных способностей, но и стремлением к проявлению усилий, и их практическая направленность состоит в том, чтобы побудить субъекта к активному целеполаганию и осуществлению желаемого результата. Одним из личностных результатов образования можно считать признание субъектом необходимости и готовности к проявлению усилий по достижению поставленных целей.

---

## Заключение

Мы рассмотрели тему личностных результатов образования с позиций психологической науки. Осуществив обзор нормативных документов (ФГОС), научных моделей ведущих отечественных и зарубежных психологов, описывающих механизмы детерминации личностных образовательных результатов психологическими феноменами, классических и современных прикладных исследований по данной проблематике, мы обнаружили, что личностные результаты образования тесным образом связаны с ценностными ориентациями, актуальными в разных социокультурных контекстах. В продолжение вывода о том, что поступки человека в большой степени обуславливаются ценностными ориентациями, предложен путь изучения имплицитных и эксплицитных социальных установок, которые могут быть источниками вариаций в поведении. Исследование причин человеческих побуждений и действий с точки зрения современных теорий мотивации позволяет изучить личностные когнитивные конструкты, оказывающие влияние на эффективность и конечный результат деятельности субъекта, в частности ценности приложения усилий для достижения результата. Таким образом, интеграция разнообразных психологических подходов к проблеме личностных результатов образования позволяет наметить пути исследования ценностных ориентаций современной российской молодежи.

## Литература

- Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86
- Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000.
- Белова С.С., Валуева Е.А., Коробкина Е.Ю., Лаптева Е.М., Ушаков Д.В. Формирование социально-личностной компетентности в образовании // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 315–337.
- Белова С.С., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Диагностика социально-личностной компетентности // Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании. Методические рекомендации / Науч. ред. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 20–42.
- Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
- Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, Академия, 2006.
- Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: «ПЕР СЭ»; СПб.: «ИМАТОН-М», 2000.
- Зелигман М.Э.П. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997.
- Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006.
- Коробкина Е.Ю., Лаптева Е.М. Технологии формирования социально-личностной компетентности в рамках гуманитарных дисциплин в старшей школе // Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании. Методические рекомендации / Науч. ред. Д.В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 43–56.
- Милёхин А.В. Актуальные проблемы социализации старшеклассников в образовательном учреждении // Психологическая наука и образование. 2011а. № 3. С. 122–128.
- Милёхин А.В. Проблема социализации старших школьников в условиях современного образования // Психолого-педагогические исследования. 2011б. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47078.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml) (дата обращения: 12.12.2017).
- Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. М.: Прогресс, 2002.
- Ушаков Д.В. Роль социально-личностной компетентности в современном мире // Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании. Методиче-
-

---

ские рекомендации / Науч. ред. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 5–19.

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 7 июня 2012 г. Регистрационный № 24480.
- Banaji M.R. Implicit attitudes can be measured // *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder* / Ed. by H.L. Roediger, J.S. Nairne, I. Neath, A. Surprenant. Washington: American Psychological Association, 2001. P. 117–150.
- Bandura M., Dweck C.S. The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior. Unpublished manuscript, Harvard University. 1985.
- Blair I.V., Ma J.E., Lenton A.P. Imagining stereotypes away: the moderation of implicit stereotypes through mental imagery // *Journal of personality and social psychology*. 2001. Vol. 81. N5. P. 828–841.
- Bruner J.S. *Going beyond the information given*. New York: Norton, 1957.
- Dweck C.S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, 1999.
- Fazio R.H. On the automatic activation of associated evaluations: An overview // *Cognition & Emotion*. 2001. N15(2). P. 115–141.
- Fazio R.H., Olson M.A. Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use // *Annual review of psychology*. 2003. N54(1). P. 297–327.
- Nosek B. A., Banaji M. R. (At least) two factors moderate the relationship between implicit and explicit attitudes // *Natura Automatyzmow*. Ed. by R.K. Ohme, M. Jarymowicz. Warszawa: WIP PAN & SWPS, 2002. P. 49–56.
- Phelps E.A., O'Connor K.J., Cunningham W.A., Gatenby J.C., Funayama E.S., Gore J.C., Banaji M.R. Amygdala activation predicts performance on indirect measures of racial bias // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2000. N12(5). P. 729–738.
- Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80(1). P. 1–28.
- Weiner B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.
- Zimmerman B.J. Self-efficacy and educational development // *Self-efficacy in changing societies*. Ed. by A. Bandura. New York: Cambridge University Press, 1995. P. 202–231.

## References

- Asmolov, A. G. (2008). Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis [*Strategiya sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti*]. *Voprosy obrazovaniya*, 1, 65–86.
- Banaji, M. R. (2001). Implicit attitudes can be measured. In H. L. Roediger, J. S. Nairne, I. Neath & A. Surprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder* (pp. 117–150). Washington: American Psychological Association.
- Bandura, A. (2000). *Social learning theory* [*Teoriya sotsial'nogo naucheniya*]. St.Petersburg: Evraziya.
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Belova, S. S., Valueva, E. A., & Ushakov, D. V. (2010). Measuring the social and personal competence [*Diagnostika sotsial'no-lichnostnoi kompetentnosti*]. In D. V. Ushakov (Ed.), *The formation of social-personal competences in modern education* [*Formirovanie sotsial'no-lichnostnykh kompetentnostei v sovremennom obrazovanii*] (pp. 20–42). Moscow: “Institut psikhologii RAN”.

- 
- Belova, S. S., Valueva, E. A., Korobkina, E. Yu., Lapteva, E. M., & Ushakov, D. V. (2012). The formation of the social and personal competence in education [*Formirovanie sotsial'no-lichnostnoi kompetentnosti v obrazovanii*]. In A. L. Zhuravlev & E. A. Sergienko (Eds.), *Psychological problems of modern Russian society [Psikhologicheskie problemy sovremennogo rossiiskogo obshchestva]* (pp. 315–337). Moscow: “Institut psikhologii RAN”.
- Blair, I. V., Ma J. E., & Lenton A. P. (2001). Imagining stereotypes away: the moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of personality and social psychology*, 81(5), 828–841.
- Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given*. New York: Norton.
- Druzhinin, V. N. (2000). *Versions of life: the essay of existential psychology [Varianty zhizni: ocherki ekzistentsial'noi psikhologii]*. Moscow: “PER SE”; St.Petersburg: “IMATON-M”.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54(1), 297–327.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition & Emotion*, 15(2), 115–141.
- Federal State Educational Standard of secondary (complete) general education [*Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya*]. In *Prilozhenie k Prikazu Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maya 2012 g. № 413 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya». Zaregistririvan v Minyuste RF 7 iyunya 2012 g. Registratsionnyi № 24480*.
- Gordeeva, T. O. (2006). *Psychology of achievement motivation [Psikhologiya motivatsii dostizheniya]*. Moscow: Smysl, Akademiya.
- Kornilova, T. V., & Smirnov, S. D. (2006). *Methodological bases of psychology [Metodologicheskie osnovy psikhologii]*. St.Petersburg: Piter.
- Korobkina, E. Yu., & Lapteva, E. M. (2010). The techniques of the formation of the social and personal competence at high school arts lessons [*Tekhnologii formirovaniya sotsial'no-lichnostnoi kompetentnosti v ramkakh gumanitarnykh distsiplin v starshei shkole*]. In D. V. Ushakov (Ed.), *The formation of personal-social competences in modern education [Formirovanie sotsial'no-lichnostnykh kompetentnostei v sovremennom obrazovanii]* (pp. 43–56). Moscow: “Institut psikhologii RAN”.
- Meshcheryakov, B. G., & Zinchenko, V. P. (2003). *Psychology dictionary [Bol'shoi psikhologicheskii slovar']*. Moscow: Praim-EVROZNAK.
- Milekhin, A. V. (2011a). Current issues of high-school students' socialization [*Aktual'nye problemy sotsializatsii starsheklassnikov v obrazovatel'nom uchrezhdenii*]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 3, 122–128.
- Milekhin, A. V. (2011b). Current issues of high-school students socialization in contemporary education [*Problema sotsializatsii istarshikh shkol'nikov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya*]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 3. Retrieved from: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n3/47078.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml)
- Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2002). (At least) two factors moderate the relationship between implicit and explicit attitudes. In R. K. Ohme & M. Jarymowicz (Eds.), *Natura Automatyzmow* (pp. 49–56). Warszawa: WIP PAN & SWPS.
- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Gatenby, J. C., Funayama, E. S., Gore, J. C., & Banaji, M. R. (2000). Amygdala activation predicts performance on indirect measures of racial bias. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(5), 729–738.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Takman, B. V. (2002). *Educational psychology: from theory to practice [Pedagogicheskayapsikhologiya: otteorii k praktike]*. Moscow: Progress.
- Ushakov, D. V. (2010). The role of the social and personal competence in the modern world [*Rol' sotsial'no-lichnostnoikompetentnosti v sovremennom mire*]. In D. V. Ushakov (Ed.), *The for-*
-

- 
- mation of personal-social competences in modern education [Formirovanie sotsial'no-lichnostnykh kompetentnosti v sovremennom obrazovanii]* (pp. 5–19). Moscow: “Institut psikhologii RAN”.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Zeligman M. E. P. (1997). *How to learn optimism. Tips for every day [Kak nauchit'sya optimizmu. Sovety na kazhdyy den']*. Moscow: Veche.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). New York: Cambridge University Press.