

УДК 159.9

## К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© 2024 г. С. В. Зайцев

*Московский государственный психолого-педагогический университет;*

*127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, Россия.*

*Кандидат психологических наук, доцент.*

*E-mail: loo-site@rambler.ru*

Поступила 23.10.2023

*Аннотация.* На основе анализа разнообразия индивидуально-психологических свойств учащихся дается характеристика понятию “индивидуальные особенности учения” (ИОУ). Обзор разноплановых публикаций выявил противоречие между большим количеством эмпирических данных об ИОУ учащихся и отсутствием их системной, устойчивой, теоретически обоснованной типологизации. Высокая изменчивость выделяемых типов под влиянием самых разных условий и обстоятельств не позволяет однозначно дифференцировать один тип от другого и обеспечить его определенную воспроизводимость. Это ставит под сомнение возможность построения научно обоснованной практики индивидуализации и дифференциации обучения. Цель данного исследования — выявить основные причины несостоятельности известных типологий и наметить пути для построения устойчивой типологизации ИОУ. Выдвинута гипотеза, что типологизации ИОУ учащихся, основанные на обобщении и категоризации внешних проявлений их психической деятельности, не могут быть состоятельными. Без учета внутренних психологических закономерностей динамического взаимодействия всех факторов, обуславливающих эти проявления в конкретных условиях учебной деятельности, невозможно однозначно истолковать ИОУ, а значит, и построить их типологию. С целью проверки этой гипотезы проведен краткий анализ нескольких наиболее известных типологий ИОУ учащихся (по обучаемости, стилю учения, способу учебной работы), выявлены их основные недостатки, которые в целом подтвердили выдвинутое предположение. Сделан вывод, что подлинная типологизация ИОУ должна строиться не на сходстве их внешних проявлений, а на сходстве тех внутренних психологических закономерностей, которые обуславливают их проявление и развитие, т.е. на основе их детерминаций.

*Ключевые слова:* типологизация, индивидуально-психологические свойства учащихся, индивидуальные особенности учения, обучаемость, стиль учения, способ учебной работы.

DOI: 10.31857/S0205959224030055

### ВВЕДЕНИЕ

Индивидуальные особенности человека являются важной частью его личности. Неудивительно поэтому, что их изучение сталкивается с теми же фундаментальными проблемами, что и изучение личности, — с выделением и характеристикой личностных свойств, типов личности.

Так, в целом ряде исследований преимущественно педагогической направленности справедливо указывается, что учет индивидуальных особенностей учащихся является необходимым условием для индивидуализации обучения [5; 11; 12]. При этом авторы либо вовсе никак не конкретизируют эти особенности, принимают их, по меткому выражению А.Н. Леонтьева, в своей “эмпирической

тотальности” [8, с. 67], либо ограничиваются их произвольным перечислением. В ряде работ выделяются отдельные свойства личности, которые, по мнению авторов, наиболее значимы для успешности образовательного процесса. При этом, как правило, не приводятся научно обоснованные объяснения, почему именно эти свойства признаны “значимыми”, являются ли они таковыми в любых условиях обучения и для всех ли учеников? Между тем выявление среди большого многообразия индивидуальных личностных свойств тех, что оказывают существенное влияние на деятельность учащихся в процессе учения и тем самым ее характеризуют, является важной научной задачей. Индивидуально-психологические свойства учащихся, характеризующие их деятельность в процессе

учения, мы будем именовать *индивидуальными особенностями учения* (ИОУ).

Разные исследователи выделяют различные ИОУ школьников — знания и умения, умственные способности и мыслительные свойства, когнитивные способы обработки информации и способы учебной работы, работоспособность, рациональные способы учения, отношение к обучению, направленность, эмоциональная устойчивость и др.

Большое многообразие индивидуально-психологических свойств учащихся, с одной стороны, и высокая степень их изменчивости со временем и под влиянием различных факторов, с другой, делает само понятие “индивидуальные особенности учения” чем-то размытым, неопределенным.

Постоянный рост числа эмпирических фактов приводит к появлению двух противоположных тенденций. С одной стороны, первоначально выделенные в ходе локального исследования ИОУ учащихся постепенно обрастают новыми характеристиками, “экстенсивно расширяются за счет выделения новых форм” [17, с. 93] и обобщаются. А с другой стороны, эти самые “общие типы” ИОУ демонстрируют высокую склонность к “расщеплению” на множество частных подтипов. Так, например, общая способность к обучению — обучаемость — подразделяется на отдельные, “частные” мыслительные способности [10].

Тем не менее попытки как-то типологизировать разнообразные и изменчивые ИОУ настойчиво предпринимались целым рядом исследователей. Многие при этом основывались на обобщении их *внешних поведенческих проявлений*, что объясняет известную неустойчивость и “размытость” воздвигаемых типологий, поскольку внешние проявления, действительно, многочисленны и изменчивы. А невозможность во многих случаях точно отделить поведенческие признаки одного типа от другого приводили к появлению так называемых “промежуточных” или “смешанных” типов.

Мало того, как показывают многочисленные исследования [20; 30], выделенные типы индивидуальных особенностей учения могут существенным образом видоизменяться под влиянием разнообразных условий и обстоятельств, с ростом и развитием самого индивида.

В этой связи предпринимались попытки найти более устойчивое основание для типологизации ИОУ, двигаясь “вглубь” субъекта, — к свойствам его нервной системы [7].

Однако, как показали дальнейшие исследования, свойства нервной системы индивида являются важным, но не единственным фактором,

обуславливающим проявление и развитие его ИОУ. По словам С.Л. Рубинштейна, это лишь “внутренние физиологические условия их формирования” [16, с. 129]. Помимо внутренних условий, есть еще и внешние — конкретные условия деятельности, в которых индивидуальные особенности проявляются и формируются. Однозначные на физиологическом уровне свойства нервной системы проявляют себя многозначно на уровне психологическом [10]. Например, исследования Л.М. Митиной показали, что способности и даже их отдельные компоненты “не представляется возможным непосредственно свести к отдельным свойствам нервной системы или их комбинациям” [13, с. 61].

Таким образом, свойства нервной системы учащихся, равно как и внешние проявления их деятельности в процессе учения, не могут служить основанием для типологизации ИОУ. В результате среди исследователей распространяется мнение, что из-за абсолютной и неповторимой уникальности каждого индивида никакая типологизация вообще невозможна, звучат даже призывы перейти от индивидуализации к понятию “персонализация” [17; 18].

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В этих условиях возникает закономерный вопрос: а возможна ли вообще типологизация столь многочисленных и изменчивых индивидуальных особенностей учения? Ведь любая типологизация предполагает наличие общего основания для объединения всей совокупности индивидуальных особенностей в несколько различающихся между собой типов.

На наш взгляд, такое основание есть. Психические свойства личности обладают не только единичными и особенными, но и общечеловеческими, по выражению С.Л. Рубинштейна, “родовыми” чертами [16, с. 41], из которых и следует исходить при рассмотрении индивидуальных особенностей отдельных людей. Подобного подхода придерживается в своей теории способностей и одаренности В.Д. Шадриков, который отмечает, что в любой человеческой способности есть “общая природная способность, отнесенная к конкретной психической функции” [19, с. 17]. Индивидуальное же своеобразие способностей характеризуется лишь “мерой выраженности” этой “общей способности” у конкретного индивида. Индивидуальные различия при этом проявляются в различиях этой “меры” у каждого конкретного человека.

Мы исходим из того, что психические свойства личности есть диалектическое единство всеобщего и единичного. Индивидуальные особенности учения поэтому включают в себя не только неповторимые, уникальные, свойственные лишь конкретному индивиду характеристики, но и некие *типичные*, общие для всех учащихся свойства. Это делает принципиально возможным типологизацию всего многообразия ИОУ учащихся.

Проблема заключается в том, что, несмотря на такую возможность, известные подходы к типологизации ИОУ не решают в полной мере свою задачу. Выявить основные недостатки этих подходов и попытаться наметить пути для построения действительно прочной и надежной типологизации ИОУ школьников — вот цель, которую мы ставим перед собой в этой работе.

Выделение индивидуально-типологических свойств существенным образом зависит от того основания, по которому проводится их обобщение и различение. Очевидно, что в основу надежной типологизации должно быть положено такое основание, которое бы позволило, во-первых, однозначно *дифференцировать* один тип от другого, т.е. обеспечить его внутреннюю целостность, “очерченность”, исключающую всякую возможность его смешения с другими типами. Во-вторых, зафиксировать его определенную *воспроизводимость* — характеристики типа должны устойчиво и одинаково воспроизводиться в деятельности индивида.

По нашему убеждению, вопрос о типологизации ИОУ — это в конечном счете вопрос об их природе, становлении и развитии, о факторах, которые его обуславливают, а значит, вопрос об их *детерминации*. Без раскрытия внутренней природы индивидуальных различий — объективных закономерностей их проявления и развития — психология останется на уровне описательной феноменологии. Без решения этой задачи невозможно объяснить природу ИОУ учащихся, а значит, создать их научную типологию.

Подлинная типологизация ИОУ учащихся должна, на наш взгляд, строиться не на сходстве их внешних проявлений, а на сходстве тех *внутренних психологических закономерностей*, которые их обуславливают, т.е. на основе их детерминаций.

В своих попытках разрешить проблему типологизации ИОУ мы опираемся на разработанный и описанный С.Л. Рубинштейном диалектико-материалистический принцип детерминизма, который “отражает природу самих явлений, выражает характер их взаимосвязи в действительности” [15, с. 10]. Опора на этот принцип в научном

исследовании позволяет раскрыть природу индивидуальных различий учащихся и тем самым обеспечить условия для их научной типологизации.

Согласно принципу детерминизма, психическая деятельность человека (в том числе и его деятельность в процессе учения) обусловлена динамическим взаимодействием факторов двух типов — внешних объективных условий деятельности и внутренних свойств самого субъекта деятельности. Как многократно указывал сам С.Л. Рубинштейн, психическая деятельность человека обусловлена не отдельным воздействием внешних или внутренних факторов и даже не их суммарным воздействием, а именно их взаимодействием. Более того, это взаимодействие меняется с течением времени, изменением деятельности или ее субъекта, т.е. носит *динамический* характер. По мнению С.Л. Рубинштейна, “раскрытие внутренних закономерностей динамических соотношений, через которые преломляются в человеке все внешние воздействия на него, — важнейшая из важнейших задач психологии” [16, с. 42].

Индивидуально-психологические свойства личности в своем становлении и развитии обуславливаются сложным взаимодействием множества внешних и внутренних факторов. В персоналистической психологии было принято объяснять одни психические свойства личности через другие [26; 32]. Если же рассматривать индивидуально-психологические свойства учащихся с позиции деятельностного подхода, то следует видеть их тесную связь с конкретными условиями той *деятельности*, которая их определяет, в которой они проявляются и формируются. Всякие попытки истолковать ИОУ, произвести их типологизацию в отрыве от условий и обстоятельств их учебной деятельности неизбежно теряют свое прочное основание.

Решение проблемы типологизации ИОУ имеет не только научное, но и практическое значение. Установление объективных закономерностей проявления и развития индивидуальных особенностей учения школьников, осуществление на этой основе их типологизации открывает широкие возможности для научно обоснованной индивидуализации и дифференциации школьного обучения.

Проведем теперь краткий анализ нескольких наиболее известных подходов к характеристике и типологизации индивидуальных особенностей учения учащихся.

## УМСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОБУЧАЕМОСТЬ

Среди всего многообразия ИОУ школьников многие исследователи придают особое значение изучению их умственных способностей. До сих пор основным средством изучения способностей как в России, так и за рубежом является тестирование [9]. По результатам выполнения тестовых заданий делаются выводы об умственных способностях испытуемых.

Основные недостатки *тестологического подхода* общеизвестны. С точки зрения нашего подхода, тестирование как метод изучения индивидуальных особенностей учащихся имеет ряд существенных недостатков. Во-первых, выполнение тестовых заданий не является учебной деятельностью ни по предметному содержанию, ни по своему строению. Во-вторых, при тестировании обычно игнорируются внешние факторы — объективные условия самой процедуры тестирования, которые могут оказать существенное влияние на его результаты [6]. В-третьих, специально не рассматриваются и внутренние факторы. Например, отношение испытуемого к тестированию, условиям его проведения, к экспериментатору. И наконец никак не раскрывается динамическое взаимодействие внешних и внутренних факторов, обуславливающее тот или иной результат тестирования конкретного индивида.

В середине прошлого века усилиями сотрудников лаборатории Н.А. Менчинской предпринимались многочисленные попытки изучения умственных свойств и способностей учащихся непосредственно в процессе выполнения ими *реальной учебной деятельности*. В качестве основного предмета рассмотрения была выбрана “обучаемость” как “способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения” [10, с. 122]. Обучаемость обуславливается определенными свойствами мыслительной деятельности ученика, например, гибкостью мышления, связью между конкретными и абстрактными компонентами мыслительной деятельности и др. Таким образом, в рамках этой концепции предметом анализа выступают индивидуальные особенности именно *мыслительной*, а не учебной деятельности учащихся.

Обучаемость в совокупности включенных в нее мыслительных свойств выступает основным критерием для типологизации индивидуальных особенностей учения школьников. В основу типологизации индивидуальных различий кладутся одни и те же признаки, но в разной степени их

выраженности. Учащиеся дифференцируются по уровню их обучаемости.

По мнению Н.А. Менчинской, особенности обучаемости нужно рассматривать “широко” — в самых разных видах и условиях деятельности и даже вовсе на неучебном материале, поскольку для выделения свойств, носящих “более общий характер” [10, с. 121], нужно выйти за пределы конкретной деятельности, абстрагироваться от ее условий, т.е. выделить, так сказать, *метадеятельностные* индивидуальные свойства учащихся.

Как оказалось, такой подход не способен обеспечить внутреннюю целостность выделяемых типов, исключить их смешение между собой. Во многих проводимых в рамках этого подхода исследованиях обнаружилось “смешанные” группы испытуемых, которых нельзя было однозначно отнести ни к одному из предложенных типов.

Кроме того, выделяемые таким образом уровни или типы обучаемости оказались очень условными, поскольку обнаружили высокую степень изменчивости в зависимости от воздействия определенных внешних и внутренних факторов. Так, результаты многочисленных исследований показали, что обучаемость школьников, несмотря на свой “обобщенный” характер, может зависеть от конкретных условий их деятельности, например от объективной трудности усваиваемого учебного материала [10].

В других исследованиях обнаружилось, что помимо внешних факторов на обучаемость школьников и обуславливающие ее “особенности мышления” существенное влияние также оказывают и внутренние факторы — другие индивидуально-психологические свойства ученика, например его умение произвольно регулировать свою мыслительную деятельность [10], определенное личностное отношение ученика к обучению, что собственно и характеризует различия способностей индивидов в их субъектно-деятельностном и личностном измерениях [19]. Более того, обучаемость школьников находится под влиянием всей совокупности внутренних факторов, которые Н.А. Менчинская именует “психическим складом личности” [10, с. 170].

Таким образом, результаты проведенных Н.А. Менчинской и ее сотрудниками исследований позволили эмпирическим образом выделить некоторые внешние и внутренние факторы, способные оказывать определенное влияние на проявления обучаемости школьников, но не позволили, во-первых, выявить среди них действительно *существенные*, а во-вторых, раскрыть внутренние

психологические механизмы их *взаимодействия*, которые только и могут быть основанием для их однозначной идентификации и типологизации.

## КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ И СТИЛИ УЧЕНИЯ

Если в отечественной педагогической психологии индивидуальные особенности учения рассматривались в основном как умственные способности учащихся, то в зарубежной психологии преобладал иной подход. Здесь основное внимание уделялось изучению индивидуально своеобразных способов осуществления учащимися познавательной деятельности. Эти способы впоследствии получили название “когнитивные стили” (*cognitive style*).

На основе всестороннего анализа многочисленных исследований когнитивных стилей М.А. Холодная приходит к следующему обобщающему выводу: “Когнитивные стили — это индивидуально своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего” [17, с. 38]. Таким образом, понятие “когнитивный стиль” описывает, с одной стороны, способы (т.е. *процесс*, а не результат) познавательной деятельности, а с другой — индивидуально-типологические особенности человека, что позволяет подразделять людей на различные типы в зависимости от способа их познавательной деятельности. Когнитивные стили рассматривались как личностно характерные, устойчивые познавательные предпочтения в использовании человеком определенных способов переработки информации. Также важной особенностью стилевого подхода, в отличие, например, от описанного выше “способностного” подхода, является переход от количественного, уровневого измерения индивидуальных свойств личности к их качественному, типологическому описанию.

Для описания индивидуальных особенностей учения школьников понятие “когнитивный стиль” постепенно было преобразовано в понятие “стиль учения” (Riechmann S.W., Grasha A.F., Entwistle N.J., Kolb D.A. и др.). Стили учения (*learning styles*) по существу являются частным случаем когнитивных стилей, поэтому все основные особенности когнитивных стилей в равной мере можно отнести и к стилям учения. Стиль учения есть проявление когнитивного стиля в условиях школьного или профессионального обучения.

Если типологизация учащихся по обучаемости основывается на уровне выраженности у них одних и тех же психических свойств, то в основе типологизации когнитивных стилей лежит описание психологически разных картин поведения, обнаруженных в соответствующих диагностических процедурах [17]. Это объясняет бесконечное многообразие стилей и их высокую изменчивость.

Жесткая привязка стилей к методике их выявления приводит к очевидным трудностям в обобщении полученных эмпирических данных и их теоретическом осмыслении [1]. Несмотря на то что большинство исследователей признает устойчивость проявлений стиля одной из важнейших его характеристик [34], результаты многочисленных эмпирических исследований это не подтверждают. Например, стиль учения людей изменяется с изменением их образовательной специализации, профессии, занимаемой должности [27]. Результаты измерения полезависимости—полenezависимости у одних и тех же испытуемых специально предназначенными для этого, но различными методиками не коррелируют между собой [28]. Более того, когнитивный стиль изменяется даже в ходе одной и той же деятельности на разных ее этапах. Например, в процессе решения задач стиль, характеризующий скорость принятия решений (импульсивность или рефлексивность), проявляется на одних его этапах и не проявляется на других [25]. Когнитивные стили также проявлялись по-разному в зависимости от предметного содержания деятельности человека. Дети с высоким уровнем агрессии показывали когнитивное заострение на материале с агрессивным содержанием и когнитивное сглаживание на материале с нейтральным содержанием [33]. Стилиевые характеристики, таким образом, изменялись в зависимости от изменения внешних факторов — содержания и конкретных условий деятельности испытуемых в ходе эксперимента.

Результаты проведенных исследований обнаружили также заметное влияние и внутренних факторов субъекта — разнообразных личностных свойств — на его стилевое поведение. Оказалось, что свойства стилей существенным образом зависят от особенностей интеллектуальной деятельности человека [24], его умственных способностей [31], отношения к интеллектуальной нагрузке, успеху или неудаче своей деятельности; от способности к произвольной саморегуляции, сформированности навыков интеллектуального поведения и т.п. [20; 30].

Попытки типологизировать стили по внешним их проявлениям, без учета объективных закономерностей динамического взаимодействия внешних

и внутренних факторов привели лишь к появлению бесчисленного многообразия классификаций, целиком основанных на внешних проявлениях познавательного поведения индивидуумов в различных эмпирических ситуациях. Как писал в свое время А.Н. Леонтьев, подобное движение по пути “фактологизма” приводит лишь к обострению противоречия в психологии “между громадностью фактического материала ... и жалким состоянием ее теоретического, методологического фундамента” [8, с. 2]. Отсутствие однозначных и прочных оснований для дифференциации стилей учения привело к отсутствию теоретически оформленной характеристики этого понятия и, как следствие, к утверждениям о “многомерности”, “многоуровневости” или “многотипности” стилового поведения учащихся [23]. Все эти утверждения приводят лишь к нарастающему дроблению, “расщеплению” и в конечном счете размыванию стилей, а значит, к невозможности их объективной типологизации.

Для преодоления бесконечного многообразия стилей и их хоть какой-то типологизации в западной психологии все более усиливается тенденция использовать “интегративные модели”, в которых различные психологические проявления стиля должны быть обобщены, укрупнены [1]. При этом интеграция осуществляется внутри круга психических свойств *личности*, например, по уровням когнитивных процессов восприятия—памяти—мышления [29] или по взаимосвязям процессов переработки информации и когнитивного контроля [31], т.е. вне взаимосвязи стилей со значимыми условиями *деятельности* субъекта и уж тем более без анализа динамически изменяющегося процесса *взаимодействия* этих последних с психическими свойствами самого субъекта.

На основании выше изложенного можно сформулировать несколько важных для нас выводов. Во-первых, когнитивные стили, как правило, диагностировались в сугубо экспериментальных, часто лабораторных условиях, весьма далеких от условий учебной деятельности, реального школьного обучения. А стили учения и вовсе выявлялись на основе вербальных методов — разнообразных анкет и опросников. Во-вторых, из всего многообразия содержания и условий деятельности испытуемых во время эксперимента не были выделены те *существенные* условия, что *закономерным* образом обуславливают однозначные проявления стиля. Вместо этого большинство исследователей предпочли выявлять и описывать все новые и новые когнитивные стили. В-третьих, зафиксированное во многих исследованиях влияние внешних и внутренних факторов на стиловое

поведение изучалось в основном изолированно друг от друга — как воздействие на него то одних, то других факторов — вне учета их *взаимодействия* друг с другом.

## СПОСОБЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Еще одно направление в области изучения индивидуальных особенностей учения школьников в отечественной педагогической психологии связано с появлением понятия “способ учебной работы”. Анализ способа учебной работы как основной единицы учения был начат И.С. Якиманской и ее сотрудниками в 80-е годы прошлого века. В ходе исследований были раскрыты и описаны его содержание, структура, функции, особенности становления и развития.

Способ учебной работы, во-первых, отражает не результативную, а *процессуальную* сторону усвоения, т.е. индивидуально своеобразные средства и способы осуществления учебной деятельности, которые сформировались у ученика. Во-вторых, в нем выражается личностное *отношение* ученика к усваиваемому материалу, которое проявляется в “субъектной избирательности школьника к содержанию, виду и форме предметного материала, ...приемов выполнения учебных действий” [21, с. 22]. Как личностное психическое образование, способ учебной работы обладает определенной устойчивостью. Он имеет не только внешнюю поведенческую форму выражения, но и свое внутреннее психологическое содержание, что позволяет сделать его основной единицей анализа учения как психической деятельности ученика [22].

Способы учебной работы начинают формироваться у детей еще до начала школьного обучения. Они “входят в содержание субъектного опыта познания ребенка” [22, с. 12]. Задающиеся обучением способы усвоения, которые И.С. Якиманская именует “приемами” учебной работы, вступают во взаимодействие с уже сложившимися или складывающимися у ученика “способами”. “Прием, задаваемый обучением, — пишет И.С. Якиманская, — входит в способ, но не автоматически, а в результате их согласования” [21, с. 24].

В качестве метода изучения способов учебной работы школьников были разработаны ситуации, основанные на реальном учебном содержании и обеспечивающие детям возможности для самостоятельного и осознанного выбора. С помощью этого метода изучались особенности индивидуальной избирательности школьников в условиях осуществления ими реальной учебной деятельности

не только в ходе индивидуального эксперимента, но и непосредственно на уроках в начальной школе [2–4], уроках химии и физики в старших классах [14].

Было экспериментально установлено, что способ учебной работы, демонстрируемый учеником, зависит от конкретных условий осуществления им учебной деятельности: специфики предметной области знания, уровня требований к его усвоению, формы репрезентации знания и т.д. Поскольку избирательность учащихся ограничена рамками того, что предлагается им на выбор, то и выявляемые таким образом способы учебной работы оказались зависимыми от предоставляемых условий выбора.

Как и при стилевом подходе, выделяемые способы учебной работы прямо зависели от условий конкретной диагностической методики и были очень разнообразными и изменчивыми. По этим причинам типологизация способов учебной работы учащихся не проводилась.

## ВЫВОДЫ

Итак, мы кратко проанализировали несколько концептуальных подходов к характеристике индивидуальных особенностей учения школьников. Каждый из них среди всего их многообразия выделяет свой предмет изучения: мыслительные свойства и способности в обучении, стили учения, способы учебной работы.

Как следует из результатов нашего анализа, все попытки типологизировать ИОУ школьников лишь по внешним их проявлениям безотносительно к обуславливающим их внутренним закономерностям динамического взаимодействия объективных условий учебной деятельности, с одной стороны, и психических свойств субъекта этой деятельности, с другой, обречены на неуспех. Они приводят лишь к коллекционированию бесчисленных и зачастую противоречивых эмпирических фактов, что само по себе не способно объяснить ни причин, ни механизмов их появления, раскрыть подлинные психологические закономерности становления, проявления и развития индивидуальных различий учащихся.

Как мы уже указывали выше, типологизация ИОУ учащихся существенным образом зависит от того основания, по которому проводится их обобщение и различение. По нашему мнению, таким основанием должны стать *внутренние психологические закономерности, обуславливающие становление, проявление и развитие индивидуальных особенностей учения школьников.*

При этом важно иметь в виду несколько принципиально важных обстоятельств.

Во-первых, ИОУ учащихся следует изучать в процессе осуществления ими учебной *деятельности* во всей совокупности ее конкретных условий.

Во-вторых, из всего многообразия этих условий нужно экспериментальным путем выделять те условия — внешние факторы, которые *закономерным* образом обуславливают осуществление учащимися определенных учебных действий. Не всякие внешние воздействия — объективные условия деятельности — имеют значение, а только те из них, от которых “закономерно зависит психическая деятельность” индивида [15, с. 228]. Поэтому при изучении ИОУ учащихся нужно не абстрагироваться от условий их учебной деятельности, а рассматривать их конкретно, с учетом их влияния на психическую деятельность ученика.

В-третьих, любые внешние факторы влияют на действия учащихся не непосредственно. Они *опосредуются* внутренними условиями (С.Л. Рубинштейн) — психическими свойствами личности ученика, придавая его действиям индивидуальное своеобразие. Один и тот же внешний фактор (например, сложность учебного материала) может оказать на разных учащихся различное воздействие, поскольку является значимым для одних детей и не значимым для других, т.е. он по-разному *взаимодействует* с их внутренними индивидуально-психологическими свойствами. Среди многообразия индивидуально-психологических свойств особую роль, на наш взгляд, играют свойства, характеризующие *отношение* человека к условиям и обстоятельствам выполняемой им деятельности — к ее цели и результатам, к другим участвующим в ней людям, к самому себе как субъекту этой деятельности.

В-четвертых, взаимодействие внешних и внутренних факторов в процессе проявления и развития ИОУ учащихся не остается неизменным, оно может меняться со временем, с ростом и развитием самого ученика. Важно поэтому выявлять закономерности взаимодействия внешних и внутренних факторов в *динамике их изменения*, изучать ИОУ учащихся в самом *процессе* их осуществления, становления и развития. Только анализ динамики взаимодействия внешних воздействий и внутренних, индивидуально-психологических свойств человека позволяет объективно охарактеризовать их роль в этом процессе.

Итак, индивидуальные особенности учения школьников, на наш взгляд, нужно рассматривать *в контексте определенной деятельности, как*

закономерный результат динамического взаимодействия внешних и внутренних факторов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Н.Н., Гусев А.Н. Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 28–37.
2. Зайцев С.В. Влияние отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011\\_n2/41667](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n2/41667) (дата обращения: 05.04.2024).
3. Зайцев С.В. Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе // Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под ред. И.С. Якиманской. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. С. 33–91.
4. Зайцев С.В., Добрякова О.И. Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 1. С. 273–283. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev\\_Dobryakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev_Dobryakova.phtml) (дата обращения: 05.04.2024).
5. Косолапова Л.А. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения // Непрерывное образование. 2018. № 1 (23). С. 23–27.
6. Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Сугоняев К.В. Проблема однородности шкал интеллектуальных способностей: психометрическая оценка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2021. № 1. С. 144–169.
7. Лейтес Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 36–49.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
9. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598–622.
10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
11. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11. С. 138–142.
12. Микляева Н.В. Индивидуально-дифференцированный подход к обучению детей родному языку // Наука и школа. 2016. № 2. С. 109–115.
13. Митина Л.М. Психологические и психодинамические характеристики личности как основа развития конкурентоспособности профессионала // Международная юбилейная конференция “Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова” / Под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. М.: Перо, 2017. С. 59–64.
14. Носова Е.П. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 138–144.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 328 с.
16. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. 354 с.
17. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
18. Черняева Н.В. Проблема персонализации обучения за рубежом // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 36–40.
19. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15–26.
20. Шкуратова И.П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация. Комментарии // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998. С. 13–33.
21. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
22. Якиманская И.С. Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса в средней школе // Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под ред. И.С. Якиманской. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. С. 6–32.
23. Dunn R., Dunn K., Price G.E. Learning Style Inventory. Lawrence, KS: Price Systems, 1989.
24. Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues: Monograph 8. V. 2. № 4. N.Y.: International University Press, 1960. 149 p.
25. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // Journal of Abnormal Psychology. 1966. V. 71. P. 17–24.
26. Kholodnaya M.A., Emelin A.A. Resource function of conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of dysontogenesis // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 8 (4). P. 101–113.
27. Kolb A.Y., Kolb D.A. Learning Style Inventory Version 3.2. Boston: Hay Group, Hay Resources Direct, 2013.

28. *Linn M.C., Kyllonen P.* The field dependence–independence construct: Some, one or none // *Journal of Educational Psychology*. 1981. V. 73 (2). P. 261–273.
29. *Miller A.* Cognitive styles: An integrated model // *Educational Psychology*. 1987. № 11. P. 217–238.
30. *Niaz M.* Mobility–fixity dimension in Witkin’s theory of field-dependence/independence and its implication for problem solving in science // *Perceptual and Motor Skills*. 1987. V. 65 (3). P. 755–764.
31. *Nosal C.S.* The structure and regulative function of the cognitive styles: a new theory // *Polish Psychological Bulletin*. 2009. № 40. P. 122–126.
32. *Rodic M., Rimfeld K., Gaysina D., Kovas Yu.V.* From rare mutations to normal variation: genetic association study of mathematical, spatial, and general cognitive abilities // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. № 11 (4). P. 144–165.
33. *Santostefano S., Rieder C.* Cognitive controls and aggression in children: The concept cognitive-affective balance // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1984. V. 52 (1). P. 46–56.
34. *Wardell D.M., Royce J.R.* Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // *Journal of Personality*. 1978. V. 46 (3). P. 474–505.

## ON THE ISSUE OF TYPOLOGIZING THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF SCHOOL CHILDREN'S LEARNING

**S. V. Zaitsev**

*Moscow State University of Psychology and Education;  
127051, Moscow, Sretenka str., bldg. 29, Russia.  
PhD in Psychology, Associate Professor.  
E-mail: loo-site@rambler.ru*

Received 23.10.2023

*Abstract.* Based on an analysis of the diversity of individual psychological characteristics of students, a concept of “individual characteristics of learning” (ICL) has been characterized. A review of various publications revealed a discrepancy between the large amount of empirical data on student ICLs and the lack of a systematic, stable, and theoretically justified typology. The high variability of identified types under different conditions and circumstances makes it difficult to differentiate one type from another and ensures its reproducibility. This raises questions about the feasibility of creating a scientifically sound practice of individualizing and differentiating learning. The aim of this study is to determine the main reasons for the failure of existing typologies and to create a stable typology of ICL. The hypothesis is put forward that the typologization of students’ ICL based on generalization and categorization of the external manifestations of mental activity cannot be consistent without taking into account internal psychological patterns and dynamic interaction of factors that cause these manifestations in certain conditions of learning activity. To test this hypothesis, several well-known typologies were analyzed, their main shortcomings identified, and conclusions drawn. It was concluded that the true typology of ICL should be based not on similarity in their external manifestations but on similarity of internal psychological patterns determining their manifestation and development.

*Keywords:* typologization, individual psychological properties of students, individual characteristics of learning, learning ability, learning style, method of learning.

### REFERENCES

1. *Volkova N.N., Gusev A.N.* Kognitivnye stili: diskussionnye voprosy i problemy izucheniya. *Natsional’nyi psikhologicheskii zhurnal*. 2016. № 2 (22). P. 28–37. (In Russian)
2. *Zaitsev S.V.* Vliyaniye otmetki na povedeniye mladshikh shkol’nikov v situatsii vybora uchebnogo zadaniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2011. V. 3. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011\\_n2/41667](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n2/41667) (accessed: 05.04.2024). (In Russian)
3. *Zaitsev S.V.* Individual’naya izbiratel’nost’ mladshikh shkol’nikov v uchebnom protsesse. Ed. I.S. Yakimanskaya. *Psikhologo–pedagogicheskie usloviya stanovleniya individual’nykh strategii obucheniya shkol’nikov*. Moscow: Obninsk: IG-SOTsIN, 2007. P. 33–91. (In Russian)
4. *Zaitsev S.V., Dobryakova O.I.* Osobennosti izmeneniya individual’nykh predpochtenii mladshikh shkol’nikov v protsesse obucheniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. 2014. V. 6. № 1. P. 273–283. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev\\_Dobryakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/1/Zajcev_Dobryakova.phtml) (accessed: 05.04.2024) (In Russian)

5. *Kosolapova L.A.* Individualizatsiya kak pedagogicheskaya problema: poiski i resheniya. Nepreryvnoe obrazovanie. 2018. V. 1 (23). P. 23–27. (In Russian)
6. *Krichevets A.N., Korneev A.A., Sugonyaev K.V.* Problema odnorodnosti shkal intellektual'nykh sposobnostei: psikhometricheskaya otsenka. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2021. № 1. P. 144–169. (In Russian)
7. *Leites N.S.* В.М. Теплов и психология индивидуальныkh различий. Voprosy psikhologii. 1982. № 4. P. 36–49. (In Russian)
8. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p. (In Russian)
9. *Mazilov V.A., Slepko Yu.N.* Sposobnosti i odarennost' v psikhologii: sovremennoe sostoyanie otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy. Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki. 2021. V. 18. № 3. P. 598–622. (In Russian)
10. *Menchinskaya N.A.* Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika: Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. Moscow: Pedagogika, 1989. 224 p. (In Russian)
11. *Mikeroва G.Zh., Zhuk A.S.* Algoritm postroeniya individual'noi obrazovatel'noi traektorii obucheniya. Sovremennyye naukoemkiye tekhnologii. 2016. № 11. P. 138–142. (In Russian)
12. *Miklyaeva N.V.* Individual'no-differentsirovannyi podkhod k obucheniyu detei rodnomu yazyku. Nauka i shkola. 2016. № 2. P. 109–115. (In Russian)
13. *Mitina L.M.* Psikhologicheskiye i psikhodinamicheskiye kharakteristiki lichnosti kak osnova razvitiya konkurentosposobnosti professionala. Eds. M.K. Kabardov, A.K. Osnitskiy. Mezhdunarodnaya yubileynaya konferentsiya “В.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения В.М. Теплова”. Moscow: Publ. house “Pero”, 2017. P. 59–64. (In Russian)
14. *Nosova E.P.* Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya: sushchnost' i mekhanizmy proyavleniya. Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2009. № 91. P. 138–144. (In Russian)
15. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. Moscow: Publ. house of Academy of Science USSR, 1957. 328 p. (In Russian)
16. *Rubinshtein S.L.* Printsipy i puti razvitiya psikhologii. Moscow: Publ. house of Academy of Science USSR, 1959. 354 p. (In Russian)
17. *Kholodnaya M.A.* Kognitivnyye stili. O prirode individual'nogo uma. 2<sup>nd</sup> ed. St. Petersburg: Piter, 2004. 384 p. (In Russian)
18. *Chernyaeva N.V.* Problema personalizatsii obucheniya za rubezhom. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 2. P. 36–40. (In Russian)
19. *Shadrikov V.D.* K novoi psikhologicheskoi teorii sposobnostei i odarennosti. Psikhologicheskii zhurnal. 2019. V. 40. № 2. P. 15–26. (In Russian)
20. *Shkuratova I.P.* Issledovanie stilya v psikhologii: oppozitsiya ili konsolidatsiya. Kommentarii. Ed. A.V. Libin. Stil' cheloveka: psikhologicheskii analiz. Moscow: Smysl, 1998. P. 13–33. (In Russian)
21. *Yakimanskaya I.S.* Lichnostno-orientirovannoe obucheniye v sovremennoi shkole. Moscow: Sentyabr', 1996. 96 p. (In Russian)
22. *Yakimanskaya I.S.* Proektirovaniye lichnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo protsessa v srednei shkole. Ed. I.S. Yakimanskaya. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya stanovleniya individual'nykh strategii obucheniya shkol'nikov. Moscow: Obninsk: IG-SOTsIN, 2007. P. 6–32. (In Russian)
23. *Dunn R., Dunn K., Price G.E.* Learning Style Inventory. Lawrence, KS: Price Systems, 1989.
24. *Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J.* Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues. Monograph 8. V. 2. № 4. New York: International University Press, 1960. 149 p.
25. *Kagan J.* Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. Journal of Abnormal Psychology. 1966. V. 71. P. 17–24.
26. *Kholodnaya M.A., Emelin A.A.* Resource function of conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of dysontogenesis. Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 8 (4). P. 101–113.
27. *Kolb A.Y., Kolb D.A.* Learning Style Inventory Version 3.2. Boston: Hay Group, Hay Resources Direct, 2013.
28. *Linn M.C., Kyllonen P.* The field dependence–independence construct: Some, one or none. Journal of Educational Psychology. 1981. V. 73 (2). P. 261–273.
29. *Miller A.* Cognitive styles: An integrated model. Educational Psychology. 1987. № 11. P. 217–238.
30. *Niaz M.* Mobility-fixity dimension in Witkin's theory of field-dependence/independence and its implication for problem solving in science. Perceptual and Motor Skills. 1987. V. 65 (3). P. 755–764.
31. *Nosal C.S.* The structure and regulative function of the cognitive styles: a new theory. Polish Psychological Bulletin. 2009. № 40. P. 122–126.
32. *Rodic M., Rimfeld K., Gaysina D., Kovas Yu.V.* From rare mutations to normal variation: genetic association study of mathematical, spatial, and general cognitive abilities. Psychology in Russia: State of the Art. 2018. № 11 (4). P. 144–165.
33. *Santostefano S., Rieder S.* Cognitive controls and aggression in children: The concept cognitive-affective balance. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1984. V. 52 (1). P. 46–56.
34. *Wardell D.M., Royce J.R.* Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect. Journal of Personality. 1978. V. 46 (3). P. 474–505.