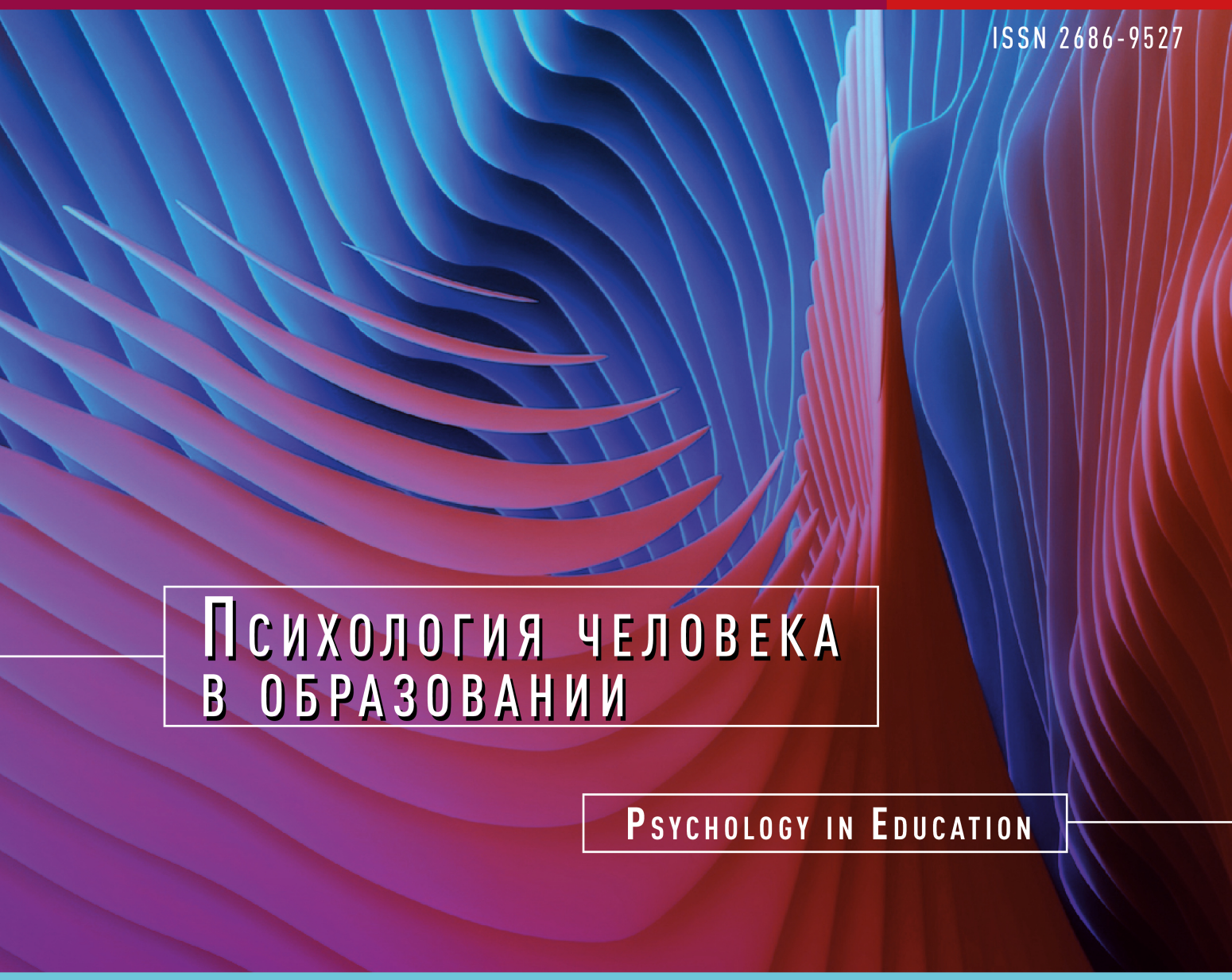
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA



ISSN 2686-9527

Психология человека в образовании

Psychology in Education

Т. 1 № 4 2019

Vol. 1 No. 4 2019

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

1797

psychinedu.ru
ISSN 2686-9527 (online)
DOI 10.33910/2686-9527-2019-1-4
2019. Том 1, № 4
2019. Vol. 1, no. 4

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247, выдано Роскомнадзором 09.11.2018
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247, issued by Roskomnadzor on 9 November 2018
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

Редакционная коллегия

Главный редактор
Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)
Заместитель главного редактора
Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)
Ответственный редактор
А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)
Ответственный секретарь
С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)
П. Дзокколотти (Рим, Италия)
С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)
Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)
А. Квятковска (Варшава, Польша)
А. А. Реан (Москва, Россия)
Шихуэй Хан (Пекин, Китай)
В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief
Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)
Deputy Editor-in-chief
Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)
Executive Editor
Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)
Assistant Editor
Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)
Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)
Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)
Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)
Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)
Arthur A. Rean (Moscow, Russia)
Shihui Han (Beijing, China)
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 8,92 Мб
Подписано к использованию 30.12.2019

Published at 30.12.2019

При использовании любых фрагментов ссылка на журнал «Психология человека в образовании» и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way without a reference to the journal “Psychology in Education” and the author(s) of the material in question.

Редактор *В. М. Махтина*
Редакторы английского текста *О. В. Колотина, И. А. Наговицына*
Корректор *А. Ю. Гладкова*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *А. М. Ходан*

Санкт-Петербург, 2019
© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора 321

Теоретические исследования 323

Фукин А. И. Идеи Е. П. Ильина и их реализация в наших исследованиях 323
Цагарелли Ю. А. Труды Е. П. Ильина как энциклопедия современной психологии 330

Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения 341

Сальников В. А., Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности возрастного развития двигательных и интеллектуальных способностей 341
Умнов В. П. Изучение мотивации обучения студентов института физической культуры и спорта Петрозаводского государственного университета 351

Психологические технологии в образовании 364

Ivanov S. Evgeny Pavlovich Il'in's views on communication and their importance for the educational process 364
Fedorov A. N., Segura-Chanto S. Virtual forum as a methodological strategy for the development of critical thinking in the university 368
Шингаев С. М., Шершун С. Развивающая беседа как метод работы с обучающимися современных образовательных организаций 380

Краткие сообщения 388

Регуш Л. А. Ильин Евгений Павлович: чему нам стоит у него поучиться 388
Журин Н. В. Встреча, повлиявшая на мою жизнь 393

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief 321

Theoretical research 323

Fukin A. I. The ideas of E. P. Ilyin and their implementation in our research 323
Tsagarelli Yu. A. The works of E. P. Ilyin as an encyclopaedia of modern psychology 330

Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues 341

Salnikov V. A., Revenko E. M. Individual features of the age development of motor and intellectual abilities 341
Umnov V. P. A study of students' educational activity motivation at the Faculty of Physical Culture and Sport of the Petrozavodsk State University 351

Psychological technologies in education 364

Ivanov S. Evgeny P. Ilyin's views on communication and their importance for the educational process 364
Fedorov A. N., Segura-Chanto S. Virtual forum as a methodological strategy for the development of critical thinking in the university 368
Shingaev S. M., Shershun S. Developmental conversation as a method of working with schoolchildren in modern educational organisations 380

Reports and reviews 388

Regush L. A. Evgeny Pavlovich Ilyin: What we should learn from him 388
Zhurin N. V. An encounter that had a profound impact on my life 393

Вступительная статья главного редактора

Уважаемые читатели!

С Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена неразрывно связаны имена многих ученых-психологов, составляющих гордость российской психологической науки. В их ряду особое место занимает Евгений Павлович Ильин — первый доктор психологических наук (а не доктор педагогических наук по психологии!), получивший докторскую степень в 1968 году, крупнейший российский специалист в области дифференциальной психологии и психофизиологии, чьи работы внесли существенный вклад в развитие педагогической психологии, спортивной психологии, инженерной психологии и психологии труда.

Путь Евгения Павловича в психологическую науку пролегал через изучение физиологических основ психической деятельности человека. Будучи выпускником Ленинградского санитарно-гигиенического медицинского института и аспирантом биологического факультета Ленинградского государственного университета им. А. А. Жданова, он обладал фундаментальной подготовкой в области физиологии. Его кандидатская диссертация, защищенная в 1962 году, была посвящена проблеме симметрии и асимметрии в деятельности двигательного анализатора человека и защищалась по направлению «биологические науки», однако уже через 6 лет, в 1968 году, Евгений Павлович подготовил и успешно защитил докторскую диссертацию по психологии на тему «Оптимальные характеристики работоспособности человека».

«Догерценовский этап» научной и преподавательской деятельности Евгения Павловича связан с Ленинградским государственным университетом, где он сначала работал в лаборатории физиологии труда, а позднее — в лаборатории индустриальной (инженерной) психологии и на кафедре эргономики и инженерной психологии. Но именно в Герценовском университете, куда Евгений Павлович пришел в 1969 году в качестве профессора кафедры теоретических основ физического воспитания и школьной гигиены факультета физического воспитания, в полной мере раскрылся его научно-исследовательский потенциал. В Герценовском университете Евгению Павловичу удалось реализовать многие исследовательские замыслы, связанные с проблемами дифференциальной психофизиологии и психологии спорта, успешно совмещая исследовательскую и преподавательскую деятельность и внося в содержание учебных курсов новейшие сведения о физиологии и психологии человека. Будучи сторонником развития экспериментальной психологии, он разработал несколько крайне востребованных двигательных экспресс-методик для изучения свойств нервной системы, которые сегодня широко используются в практической деятельности психологов, прежде всего в сферах психологии труда и психологии спорта.

С 1992 года и до последних дней жизни Евгений Павлович работал в должности профессора кафедры возрастной и педагогической психологии, впоследствии преобразованной в кафедру психологии развития и образования Герценовского университета. В этот период Евгений Павлович работал над осмыслением фундаментальных проблем психологии, обобщая огромный эмпирический материал, накопленный им в течение десятилетий прикладных исследований. «Ни дня без строчки!» — так Евгений Павлович сам говорил о своей работе. Ее результатом стали более чем два десятка монографий, опубликованных начиная с 2000 года: «Психология воли», «Мотивация и мотивы», «Эмоции и чувства», «Психомоторная организация человека», «Психология творчества, креативности, одаренности», «Психология риска» и др.

Помимо потрясающей работоспособности, Евгений Павлович обладал уникальным талантом наставника. Под его руководством было защищено в общей сложности 54 диссертации, в том числе 7 докторских и 47 кандидатских. Его всегда отличали широчайшая эрудированность, глубина научного мышления, независимость суждений, увлеченность делом, честность и отличное чувство юмора — именно те качества, которые в совокупности обеспечивают успех у учеников, причем успех не поверхностный, основанный исключительно на эмоциональном отклике, но глубокий, опирающийся на понимание масштаба личности учителя. Во многих уголках нашей страны работают сейчас его ученики, и если они узнают, что вы из Герценовского университета, где работал Евгений Павлович, не сомневайтесь, вам окажут самый теплый прием и уважение — это уважение к своему Учителю, оно будет распространяться и на вас.

Научно-педагогическая деятельность Евгения Павловича отмечена многими наградами, в числе которых — звание заслуженного деятеля науки Российской Федерации и диплом лауреата Всероссийского конкурса психологов «Золотая Психея» в номинации «Патриарх психологии».

Евгений Павлович всегда откликался на предложения участия в проектной деятельности, всегда был открыт новому опыту, оставаясь при этом строгим хранителем научного подхода к изучаемым явлениям и событиям. Мне довелось сотрудничать с ним в ходе реализации ряда проектов СПбГУ, связанных с подготовкой специалистов для работы в новой социокультурной среде (в Германии и других странах). Евгений Павлович был неизменным строгим председателем ГАК при оценке дипломных проектов студентов. Это были настоящие проектные сессии с обсуждениями полученных результатов. Во время поездок Евгений Павлович не расставался с камерой, и его фильмы и фотографии раскрывают еще одну грань его творческого потенциала — удивительного рассказчика и оператора.

Герценовский университет по праву гордится тем, что профессиональный путь Евгения Павловича многие десятилетия был связан с его историей. Коллеги и ученики вспоминают годы работы с Евгением Павловичем с теплотой и благодарностью и передают память о нем следующим поколениям студентов и аспирантов, которым не довелось знать его лично. В 2019 году исполняется полвека с того момента, как Евгений Павлович стал одним из герценовцев. Этот выпуск журнала посвящен памяти Евгения Павловича Ильина — Ученого, Учителя и Человека.

Лариса Александровна Цветкова,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена

Теоретические исследования

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-323-329

Идеи Е. П. Ильина и их реализация в наших исследованиях

А. И. Фукин[✉1]

[1] Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова, 420111, г. Казань, ул. Московская, д. 42

Аннотация. Автор статьи рассказывает о знакомстве с Е. П. Ильиным в 1974 году на Всесоюзной научно-практической конференции по актуальным вопросам физической культуры и спорта, которая проходила на факультете физического воспитания Казанского государственного педагогического института (где автор работал ассистентом кафедры гимнастики) – там у них сложились добрые взаимоотношения. Судьба распорядилась так, что в 1978 году автор был зачислен соискателем кандидатской диссертации на кафедру эргономики и инженерной психологии. Научным руководителем был назначен доктор психологических наук, профессор Е. П. Ильин. В своих дальнейших исследованиях автор реализовывал идеи Е. П. Ильина: «о неправомерности оценочного подхода И. П. Павлова к свойствам нервной системы, деления их на "хорошие" и "плохие"»; «о неоспоримых преимуществах в определенных видах деятельности некоторых работников, имеющих "слабую" нервную систему»; «о модели профессионального мастерства в виде четырехгранной пирамиды». Для определения силы нервной системы Ильин предложил двигательную методику «Теппинг-тест», которую автор проверил на валидность. Проведенное им (совместно с коллегами) обследование дало основание подтвердить произвольную двигательную методику «Теппинг-тест» валидной методикой определения «силы — слабости» нервной системы. Эти результаты были опубликованы в 1981 году (Толстов, Цагарелли, Фукин 1981). Многолетнее исследование автора выявило, что неоспоримое преимущество в выполнении монотонной деятельности имеют работники с монотонофильным (монотоноустойчивым) типологическим комплексом, где системообразующим фактором является «слабая» нервная система (Фукин 2003). В соответствии с моделью Е. П. Ильина автор выделил в качестве слагаемых успеха профессиональной деятельности слесарей-сборщиков конвейерного производства профессиональную направленность, умения (навыки), знания и профессионально-важные качества. Исследования автора показали, что, имея все перечисленные слагаемые профессиональной деятельности, работник становится авторитетным мастером в своей профессии, признанным профессионалом (Фукин 2003).

Ключевые слова: Евгений Павлович Ильин, идеи, реализация, научные исследования, результаты, корреляционные связи.

Сведения об авторе
Анатолий Иванович Фукин,
SPIN-код: 1745-6659,
e-mail: aifukin@yandex.ru

Для цитирования:
Фукин, А. И. (2019) Идеи Е. П. Ильина и их реализация в наших исследованиях. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 323–329.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-323-329

Получена
30 сентября 2019;
прошла рецензирование
14 ноября 2019;
принята 20 декабря 2019.

Права:
© Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

The ideas of E. P. Ilyin and their implementation in our research

A. I. Fukin[✉1]

[1] Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, 42 Moscow Str., Kazan 420111, Russia

Author
Anatoliy I. Fukin,
SPIN: 1745-6659,
e-mail: aifukin@yandex.ru
For citation:
Fukin, A. I. (2019) The ideas of E. P. Ilyin and their implementation in our research. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 323–329.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-323-329

Received
30 September 2019;
reviewed 14 November 2019;
accepted 20 December 2019.
Copyright:
© The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The author describes meeting E. P. Ilyin in 1974 at the All-Union Scientific and Practical Conference devoted to the current issues of physical culture and sport, which was held at the Faculty of Physical Education of Kazan State Pedagogical Institute (where the author worked as a teaching assistant at the Department of Gymnastics). Professor Ilyin and the author established rapport during that memorable first encounter and enjoyed good fellowship since. Fate decreed that in 1978 the author was enrolled as a Doctoral student at the Department of Ergonomics and Engineering Psychology, and Doctor of Psychological Sciences, Professor Ilyin was appointed as his Thesis Director. In their further research, the author implemented Ilyin's ideas, i.e. "on the unjustified approach to the assessment of the nervous system properties, dividing them into 'good' and 'bad', suggested by I. P. Pavlov"; "on indisputable advantages of a 'weak' nervous system in certain types of employment activities"; and "on the model of professional skill in the form of a four-sided pyramid". To determine the strength of the nervous system, Ilyin proposed the "Tapping test" motor technique, which the author of this paper tested for validity. The outcomes of a study conducted by the author in cooperation with two colleagues substantiated the validity of the "Tapping test" as a motor technique for determining the "strength-weakness" of the nervous system. The results of the study were published in 1981 (Tolstov, Tsagarelli, Fukin 1981). Long-term research conducted by the author revealed that employees with a monotone-resistant typological complex, where a "weak" nervous system is the underlying factor, have a distinct advantage in performing repetitive activities (Fukin 2003). In accordance with Ilyin's model, the author identified professional orientation, skills (competence), knowledge, and professional traits as the pillars of success in the professional activities of fitters employed in conveyor method production. The author's research results suggest that the employer who possesses all the listed components of professional activity becomes an authoritative expert in his profession and a recognised craftsman (Fukin 2003).

Keywords: E. P. Ilyin, ideas, research, results, correlation.

Впервые имя Евгения Павловича Ильина я услышал в 1973 году на Всесоюзном симпозиуме «Психический стресс в спорте», который проходил в г. Перми. Сам Ильин в симпозиуме участия не принимал, но психологи спорта и спортивные тренеры — участники симпозиума упоминали его имя в секционных заседаниях и кулуарных беседах. Симпозиум проходил под научным руководством известного в стране ученого — В. С. Мерлина, участниками были уже известные в спортивном мире заслуженные тренеры и психологи спорта: Б. А. Вяткин; Л. Д. Гиссен; О. В. Дашкевич; Ю. Я. Киселев; В. П. Мерлинкин; С. Д. Неверкович; А. В. Родионов; О. А. Сиротин; Н. А. Худадов; Б. И. Якубчик и др. В своих выступлениях Ю. Я. Киселев (из ленинградского НИИ физической культуры и спорта) говорил, что на факультете физического воспитания Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена работает молодой профессор, доктор психологических наук Ильин, защитивший докторскую диссертацию на тему «Оптимальные характеристики работоспособности человека». За четыре года работы на кафедре теоретических основ физического воспитания и школьной гигиены он организовал общественную лабораторию психофизиологии спорта и физического воспитания. В данной лаборатории уже начались исследования аспирантами и соискателями по психологии и психофизиологии спортивной деятельности. Данная информация мне просто врезалась в память, так как я в то время активно занимался исследованием работоспособности рабочих разных профессий.

Через год, в 1974 году, на факультете физического воспитания Казанского государственного педагогического института (где я работал ассистентом кафедры гимнастики) проводилась Всесоюзная научно-практическая конференция по актуальным вопросам физической культуры и спорта. На данной конференции мне выпала честь познакомиться с Ильиным лично. По окончании официальных заседаний Ильин обратился ко мне с вопросом (я был членом оргкомитета конференции), кто бы мог провести ему пешеходную экскурсию по Казани. Я уже знал, что это тот самый Ильин из Ленинграда, о котором говорили психологи в Перми, и предложил ему свои услуги. Город я знал хорошо, так как в студенческие годы готовился стать экскурсоводом, посещал экскурсии и был знаком с некоторыми опытными экскурсоводами. Евгений Павлович оказался «въедливым» экскурсантом и «вывернул меня наизнанку» с моими дилетантскими знаниями о Казани. В пределах пяти часов я водил его по интересным казанским улицам и улочкам, показывая и рассказывая факты и легенды о взятии Казани Иваном Грозным, Казанском кремле, о дворянских и купеческих кварталах, о татарской слободе, императорском университете, об известных ученых и спортсменах, о В. И. Ленине и Л. Н Толстом. Евгений Павлович удивлял меня некоторыми знаниями о достопримечательностях Казани. Оказалось, что он многие годы коллекционирует почтовые открытки городов мира. Среди них есть открытки достопримечательностей города Казани. В то же время он удивлялся, когда экскурсоводы здоровались со мной как со старым знакомым. Во время нашей экскурсии Евгений Павлович много фотографировал, что-то записывал. Так началось наше знакомство, перешедшее в долголетнюю совместную научную деятельность.

После этой конференции прошло три года, в течение которых я активно проводил исследования на казанских заводах по хоздоговорной тематике, и я начал думать о написании кандидатской диссертации. Результатов исследований у меня накопилось большое количество, но систематизировать их не хватало опыта. Тогда-то я и обратился к Евгению Павловичу с просьбой о прикреплении к нему в виде соискателя. Я приехал к нему в лабораторию, он меня узнал, отнесся ко мне доброжелательно, вспомнил, как мы ходили по Казани. Потом была долгая беседа по сути моей научной работы под его руководством. Так как мои исследования затрагивали трудовую деятельность, а не спортивную, то он рекомендовал мне обратиться на кафедру эргономики и инженерной психологии Ленинградского государственного университета, где он работал совместителем на 0,5 ставки профессора. Обратившись в научную часть ЛГУ и пройдя все необходимые процедуры, в 1978 году я был зачислен соискателем кандидатской диссертации на кафедру эргономики и инженерной психологии. Научным руководителем был назначен доктор психологических наук, профессор Ильин.

В первой, уже официальной беседе с Евгением Павловичем я представил весь собранный материал моих исследований на казанских заводах. Здесь были результаты исследований работоспособности рабочих различных профессий: кузнецов-штамповщиков, слесарей механосборочных работ конвейерного производства, наладчиков станков — автоматов, токарей-револьверщиков и др. Ознакомившись с моими материалами, он заинтересовался методами моих исследований, особенно аппаратурными методиками исследований свойств нервной системы. Его внимание привлекли результаты исследований слесарей — сборщиков конвейерного производства. В завершение беседы он поинтересовался, почему я, выпускник факультета физического воспитания, начал заниматься психофизиологией профессиональной деятельности. Пришлось рассказать всю предысторию моей научной деятельности и мотивацию исследований именно трудовой деятельности, а не спортивной.

Моя трудовая деятельность, в связи с трудным семейным положением, началась в шестнадцать лет. По окончании восьмого класса на лето я устроился работать помощником киномеханика летнего кинотеатра (где мне даже выдали трудовую книжку). Но осенью мне пришлось уволиться, так как работа стала мешать учебе в школе. По ходатайству моей мамы, которая работала в военной организации, меня приняли молотобойцем кузнечной бригады механической мастерской. Свою учебу я продолжил в школе рабочей молодежи (ШРМ), которую успешно закончил в 1960 году. Попытался поступить в институт, но знания, полученные в ШРМ, были недостаточны, особенно на математике. Появилось много свободного времени, которое я тратил на занятия спортом и танцами. Особенно мне нравились народные танцы и акробатика. На работе меня перевели на должность кузнеца, так как я сдал экзамен на третий разряд, стал передовиком производства. Можно сказать, я стал настоящим рабочим, познав все особенности и тяготы профессиональной деятельности «изнутри». В свободное время я продолжал

активно заниматься в коллективе народного танца ансамбля комитета профессионального технического образования ТАССР, забросив занятия акробатикой. Прошел годичные курсы руководителей танцевальных коллективов при областном совете профсоюзов. В 1962 году был призван в ряды советской армии, получил военную специальность оператора радиолокационной станции второго класса, активно занимался спортом — был чемпионом войсковой части по прыжкам в высоту, по бегу на короткие дистанции, по преодолению общевойсковой полосы препятствий. Все три года службы в свободное время руководил танцевальным коллективом гарнизонного дома офицеров. Мои успехи в спорте натолкнули на мысль поступить в физкультурный институт. На третьем году службы я усиленно тренировался и ходил на подготовительные курсы в гарнизонный дом офицеров. В итоге я поступил на факультет физического воспитания Казанского государственного педагогического института. В 1969 году успешно закончил его и по распределению был оставлен на кафедре гимнастики преподавателем музыкально-ритмического воспитания (был такой учебный предмет). В то время ничего не предвещало моей научной карьеры, начиналась педагогическая деятельность. Заведовал кафедрой гимнастики мастер спорта СССР по акробатике, кандидат психологических наук Владимир Петрович Мерлинкин (ученик Е. А. Климова), который решил открыть при кафедре общественную лабораторию по психофизиологии физического воспитания и спорта. Я был далек от этого, приходилось познавать азы вузовской педагогики, много готовиться, вести учебные занятия, участвовать в общественной жизни факультета и института. Короче, шел адаптационный период моей профессиональной деятельности. Через год В. П. Мерлинкин пригласил меня на беседу и предложил работу по совместительству на 0,5 ставки младшего научного сотрудника научно-исследовательского сектора института. Работа заключалась в проведении исследований методами психологии и физиологии работоспособности кузнецов-штамповщиков кузнечного цеха завода «Теплоконтроль». Дело в том, что на базе общественной лаборатории была сформирована научно-исследовательская группа по проведению хоздоговорных работ, и был заключен договор с отделом НОТ (научной организации труда) завода «Теплоконтроль». Отделу НОТ нужны были данные о работоспособности штамповщиков и их подручных в первую и во вторую смены. В. П. Мерлинкин знал, что я когда-то работал кузнецом, и мне не надо долго адаптироваться к заводским условиям, поэтому и предложил провести исследование. Мне было интересно окунуться в кузнечную атмосферу, поэтому я согласился поработать. Суть исследования заключалась в снятии показателей статической выносливости (динамометр Розенблата), ЧСС (частоты сердечных сокращений), чувства времени (хронометр) каждый час работы в течение всей смены. Условия работы в цехе очень тяжелые: шум 110 децибел, высокая температура от раскаленного металла, загазованность воздуха. Не буду говорить об особенностях моего взаимодействия с исследуемыми рабочими, о трудностях проведения исследований в производственных условиях. Скажу только, что исследовать рабочих мне понравилось, я почувствовал себя в своей среде, мне было комфортно. Так началась моя научная жизнь, началось самообразование по психологии труда. Через пять лет я уже сам руководил хоздоговорными работами на кафедре. В 1971 году была опубликована моя первая статья по динамике работоспособности рабочих. А в 1977 году я обратился к Е. П. Ильину по вопросу прикрепления соискателем учёной степени кандидата наук.

Одной из **идей** Ильина является фундаментальное теоретико-экспериментальное обоснование положения Б. М. Теплова о неправомерности оценочного подхода И. П. Павлова к свойствам нервной системы, деления их на «хорошие» и «плохие». Для определения свойств нервной системы он предложил аппаратурные двигательные методики определения «силы — слабости» нервной системы («Теппинг-тест»), определения «внешнего» и «внутреннего» баланса и подвижности возбуждения и торможения нервной системы (на кинематометре Жуковского). Эти методики проходили апробацию в исследованиях аспирантов и соискателей. Я же в своих исследованиях использовал методики, разработанные в лаборатории Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына: «ХНК-2», «Внешний тормоз» по определению силы нервной системы, КЧМ (критическая частота слияния световых мельканий) и КЧЗ (критическая частота слияния звуковых щелчков) по определению лабильности нервной системы. Обследование по этим методикам проводилось на приборе «Нейрохронометр», изготовленном лабораторией высшей школы Казанского государственного университета. Поэтому Ильин попросил меня провести дополнительное исследование по сопоставлению всех методик определения силы нервной системы. Такие же задания получили В. М. Толстов и

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-323–329

Ю. А. Цагарелли (соискатели Ильина). Ранее (в 1974 году) такое задание выполнил В. А. Сальников (аспирант Ильина) и получил довольно высокий коэффициент корреляции, равный 0,37 при $p < 0,01$, но это было сопоставление методик «Теппинг-тест» и «изменения латентного времени простой двигательной реакции при многократном повторении». Нам троим было поручено провести сопоставление методик «Теппинг-тест», ХНК-2 (характер наклона кривой) и «Внешний тормоз». Было проведено два обследования на студентах спортивного факультета и студентах консерватории (две группы по 30 человек). По первому обследованию результаты оказались следующими: «Теппинг-тест» — ХНК-2 коэффициент корреляции равен 0,43 при $p < 0,01$; «Теппинг-тест» — «Внешний тормоз» коэффициент равен 0,41 при $p < 0,01$. При втором обследовании результаты оказались такими же высокими (0,63 при $p < 0,001$; 0,36 при $p < 0,05$). Это обследование дало основание признать произвольную двигательную методику «Теппинг-тест» валидной методикой определения «силы — слабости» нервной системы. Результаты данного исследования были опубликованы в 1981 году (Толстов, Цагарелли, Фукин 1981). Необходимо отметить, что методика «Теппинг-тест» стала общепризнанной экспресс-методикой в исследованиях в спортивной и трудовой деятельности, так как отличается наибольшей быстротой и удобством в применении и обработке результатов, а также простотой изготовления прибора.

Выполняя исследования комплексом методик, я выявил интересные факты, экспериментально подтверждающие **идею** Ильина о неоспоримых преимуществах некоторых работников, в определенных видах деятельности имеющих «слабую» (по терминологии И. П. Павлова) нервную систему. Неоспоримое преимущество в выполнении монотонной деятельности имеют работники с монотонофильным (монотоноустойчивым) типологическим комплексом, где системообразующим фактором является «слабая» нервная система (Ильин, Фукин 1997). Так, на конвейерном участке по сборке манометров (ПО «Теплоконтроль») преобладают работницы с малой силой нервной системы (59 %). Сводные данные показали, что среди «более успешных» работниц конвейерного производства (ОАО КамАЗ, ОАО «Восток») преобладают лица с малой силой нервной системы, средней лабильностью, высоким уровнем подвижности возбуждения, средним уровнем подвижности торможения, преобладанием «внутреннего» и «внешнего» возбуждения. Нами было выявлено, что успешность деятельности в конвейерном производстве зависит также от высокой скорости выполнения своих операций слесарями-сборщиками. Ильин **выдвигал предположение**, что проявлению быстродействия способствует малая сила нервной системы, подвижность нервных процессов, преобладание «внешнего» (эмоционального) возбуждения. Мы выявили, что у «более успешных» уже в первый год работы начинают вырисовываться, и со стажем работы полностью сформировываются, определенные сочетания основных свойств нервной системы, которые образуют комплекс устойчивости к монотонии и комплекс, способствующий быстродействию: малая сила нервной системы (способствующая устойчивости к монотонии и быстродействию), подвижность возбуждения (способствующая быстродействию), инертность торможения (способствующая устойчивости к монотонии), преобладание «внутреннего» возбуждения (способствующее устойчивости к монотонии), преобладание «внешнего» возбуждения (способствующее быстродействию), средний уровень лабильности (Фукин 2003).

Следующая **идея** Ильина, которую я апробировал при исследовании работников конвейерного производства, — это представленная им в виде четырехгранной пирамиды модель профессионального мастерства. В профессиографическом описании слагаемых успеха профессиональной деятельности учителя физического воспитания средней школы Ильин (1987) выделяет четыре основных блока: направленность, знания, умения и качества. В соответствии с этим мы тоже выделили в качестве слагаемых успеха профессиональной деятельности слесарей — сборщиков конвейерного производства профессиональную направленность, умения (навыки), знания и профессионально важные качества. Профессиональная направленность имеет огромное значение для овладения конвейерным трудом. В аспекте личностной значимости профессии слесаря-сборщика добавим лишь такой общий для всех профессий момент, как престижность, важность которой показана в ряде работ и не вызывает сомнения (Ильин 2000). В результате проведенного исследования оказалось возможным выделить знания и умения, необходимые для профессиональной деятельности слесарей-сборщиков. На основе анализа были выделены знания общеобразовательные и специальные, умения гностические и двигательные. Общеобразовательные знания на уровне рабочего в основном представлены гражданской обороной, техникой безопасности, трудовым законодательством. Среди специ-

альных знаний выделяются теоретические и практические знания. Теоретические знания связаны с закономерностями работы конвейера, механизмов, допусков, зазоров, смазок, инструментов, приспособлений и т. д. Практические знания обусловлены прежде всего знаниями, как нужно выполнить ту или иную операцию, какие для этого нужны действия и движения. Гностические умения связаны с познанием рабочим особенностей своей профессиональной деятельности, товарищей по бригаде, с анализом технологического процесса и результатов своей деятельности. Гностические умения, следовательно, тесно связаны с процессами восприятия (перцепцией) и базируются на перцептивных умениях, т. е. умениях наблюдать, подмечать ошибки, что бывает особенно трудно при овладении операцией, длящейся несколько секунд. Двигательные умения связаны прежде всего с техникой выполнения трудовых операций, в основе которых лежат двигательные действия. Проблеме «действия» посвящено несколько сотен экспериментальных работ, однако адекватных представлений о действии в реальном трудовом потоке и его структуре не имеется. Как отмечает в своей работе Ю. К. Стрелков, «в реальном трудовом потоке точно выделить и пронаблюдать действие невозможно, т. к. оно содержит множество временных характеристик: начало, конец, последовательность движений субъекта и т. д. Действие можно выделить только после его окончания и только с помощью субъекта. Субъект должен рассказать о выполненном действии. Психологу же бывает трудно понять рассказ профессионала. Трудность наблюдения действий в реальном трудовом потоке возникает еще из-за того, что действие субъекта изменяется по мере накопления опыта» (Стрелков 1999, 21). Таким образом, в реальности все исследователи конвейерного труда не имеют адекватных представлений о действии и его структуре в трудовом потоке. Профессиональный успех слесаря-сборщика конвейерного производства во многом обусловлен имеющимися у него качествами, которые определяют быстроту и степень овладения и осуществления им конвейерного труда, а также придают своеобразие его общению с товарищами по звену и бригаде. Все профессионально важные качества слесаря-сборщика можно разделить на следующие группы: нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные и психомоторные. Нравственные качества отражаются в поведении и нравах. Коммуникативные качества, к которым относятся общительность, доброжелательность и ряд других, помогают слесарю-сборщику в процессе общения и тем самым способствуют успеху совместной работы. Волевые качества имеют большое значение для успешной деятельности в условиях конвейерного производства. К ним относятся выдержка, настойчивость, терпеливость. Не обладая этими качествами, слесарь-сборщик в первый же «аврал» сбежит с конвейерного участка. Интеллектуальные качества базируются на перцептивных, аттенционных и мнемических качествах, характеризующих свойства восприятия, внимания и памяти. Несмотря на кажущуюся простоту конвейерного труда, некоторые виды конвейерной сборки, например наручных часов, требуют колоссального внимания, оперативного мышления и памяти. Психомоторные качества особо необходимы слесарю-сборщику. Многие конвейерные операции требуют большой физической силы, выносливости, быстроты реакции, ловкости рук, координации движений малых амплитуд, точности движений, глазомера. Психомоторные качества тесно связаны с перцептивными и аттенционными качествами. Имея все перечисленные слагаемые профессиональной деятельности, работник становится авторитетным мастером в своей профессии (Фукин 2003).

В наших исследованиях представлена реализация только некоторых идей, касающихся профессиональной деятельности человека, в частности: 1) экспериментально подтверждена идея Е. П. Ильина о неоспоримых преимуществах некоторых работников, имеющих «слабую» (по терминологии И. П. Павлова) нервную систему, в определенных видах деятельности. Неоспоримое преимущество в выполнении монотонной деятельности имеют работники с монотонофильным (монотоноустойчивым) типологическим комплексом, где системообразующим фактором является «слабая» нервная система; 2) выявлено, что у «более успешных» работников конвейерного производства уже в первый год работы начинают вырисовываться, и со стажем работы полностью сформировываются, определенные сочетания основных свойств нервной системы, которые образуют комплекс устойчивости к монотонии и комплекс, способствующий быстродействию: малая сила нервной системы (способствующая устойчивости к монотонии и быстродействию), подвижность возбуждения (способствующая быстродействию), инертность торможения (способствующая устойчивости к монотонии), преобладание «внутреннего» возбуждения (способствующее устойчивости к монотонии),

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-323–329

преобладание «внешнего» возбуждения (способствующее быстродействию), средний уровень лабильности; 3) апробирована при исследовании работников конвейерного производства модель профессионального мастерства.

Идеи Е. П. Ильина, претворенные в жизнь его учениками, нашли отражение в 41 книге, в многочисленных публикациях, которые он писал до последней минуты своей жизни. Это был настоящий УЧЕНЫЙ!

Литература

Ильин, Е. П. (2000) *Психология физического воспитания.* 2-е изд. СПб.: Изд-во РГПУ, 486 с.

Ильин, Е. П., Фукин, А. И. (1997) *Дифференциальная психофизиология профессиональной и учебной деятельности.* Казань: Казан. ун-т экономики, упр. и права, 103 с.

Стрелков, Ю. К. (1999) *Психологическое содержание операторского труда.* М.: Российское психологическое общество, 196 с.

Толстов, В. М., Цагарелли, Ю. А., Фукин, А. И. (1981) Сопоставление произвольных двигательных методик определения типологических особенностей нервной системы с нейро-хронометрическими методиками. В кн.: Е. П. Ильин (ред.). *Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности.* Л.: ЛГПИ, с. 159–161.

Фукин, А. И. (2003) *Психология конвейерного труда*. М.: Per Se, 240 с.

References

Fukin, A. I. (2003) *Psikhologiya konvejernogo truda [Psychology of conveyor labor].* Moscow: Per Se Publ., 240 p. (In Russian).

Ilyin, E. P. (2000) *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniya [Psychology of physical education].* 2nd ed. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 486 p. (In Russian).

Ilyin, E. P., Fukin, A. I. (1997) *Differentsial'naya psikhofiziologiya professional'noj i uchebnoj deyatel'nosti [Differential psychophysiology of professional and educational activities]*. Kazan: Kazan University of Economics, Management and Law Publ., 103 p. (In Russian).

Strelkov, Yu. K. (1999) *Psikhologicheskoe soderzhanie operatorskogo truda [The psychological content of operator work]*. Moscow: The Russian Psychological Society Publ., 196 p. (In Russian).

Tolstov, V. M., Tsagarelli, Yu. A., Fukin, A. I. (1981) Sopostavlenie proizvol'nykh dvigatel'nykh metodik opredeleniya tipologicheskikh osobennostej nervnoj sistemy s nejro-khronometricheskimi metodikami [Comparison of spontaneous motor methods for determining the typological features of the nervous system with neuro-chronometric methods]. In: E. P. Ilyin (ed.). *Psikhofiziologicheskoe izuchenie uchebnoj i sportivnoj deyatel'nosti [Psychophysiological study of educational and sports activities]*. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., pp. 159–161. (In Russian).

Теоретические исследования

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330-340

Труды Е. П. Ильина как энциклопедия современной психологии

Ю. А. Цагарелли[✉1]

[1] Международное научно-производственное объединение «Акцептор», 420003, Россия, г. Казань, ул. Сабан, д. 7

Аннотация. Статья посвящена трудам Е. П. Ильина, совокупность которых по фундаментальности, точности описаний и полноте охвата с уверенностью можно назвать энциклопедией современной психологии. В рамках единой авторской концепции Е. П. Ильин создал подробные системные описания свойств, находящихся на всех иерархических уровнях структуры человека и психологической структуры личности: соматические свойства, психофизиологические свойства, психические состояния, психические процессы, психологические свойства, социально-психологические свойства личности.

Соматические свойства Е. П. Ильин начал описывать в начале своего научного творчества, после получения базового медицинского образования. Позже в двух томах исторических очерков и многочисленных статьях большое внимание он уделил решению проблемы взаимосвязей физиологического и психического.

Психофизиологическим свойствам посвящено немало книг и статей Е. П. Ильина. Его новаторским вкладом в развитие психофизиологии является открытие двух свойств нервной системы: «внешнего» и «внутреннего» баланса нервной системы; изобретение ряда аппаратурных методик для диагностики типологических свойств нервной системы и двигательной памяти; описания типологических симптомокомплексов свойств нервной системы. Психическим состояниям посвящены работы Е. П. Ильина, в которых он энциклопедически полно и убедительно описывает мотивационно-волевые состояния, эмоциональные, а также состояния монотонии, психического пресыщения, эмоционального выгорания, психического напряжения, эмоционального стресса.

Психические процессы, по Е. П. Ильину, проявляются в способностях человека. Он сформулировал авторскую теорию способностей, где способности понимаются как сплав психических функций и врожденных задатков.

Психологическим свойствам личности посвящен ряд книг Е. П. Ильина. В одной из последних его работ «Психология совести: вина, стыд, раскаяние» описаны важнейшие нравственные психологические свойства личности: совесть, честность, стыдливость и другие. Е. П. Ильин указывает, что в современном мире совесть и честность выходят на первый план при профессиональном отборе в организации.

Социально-психологическим свойствам посвящена монография «Психология общения и межличностных отношений». Детально описаны формы воздействия на партнеров, различные виды манипуляции, а также эмоциональные состояния в процессе общения, возрастные и половые особенности общения.

Содержание работ Е. П. Ильина охватывает основные отрасли и направления современной психологии. При этом каждая из написанных им книг энциклопедична в области, заявленной в названии.

Ключевые слова: системные описания свойств психологической структуры личности, соматические свойства, психофизиологические свойства личности, психические состояния, психические процессы, социально-психологические свойства.

Сведения об авторе
Юрий Алексеевич Цагарелли,
SPIN-код: 1267-6229,
ORCID: 0000-0002-7733-7520,
e-mail: yutsagarelli@yandex.ru

Для цитирования:
Цагарелли, Ю. А. (2019) Труды Е. П. Ильина как энциклопедия современной психологии. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 330–340.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330-340

Получена
28 октября 2019;
прошла рецензирование
11 ноября 2019;
принята 11 ноября 2019.

Права:
© Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

The works of E. P. Ilyin as an encyclopaedia of modern psychology

Yu. A. Tsagarelli[✉1]

[1] International Scientific and Production Association "Actseptor", 7 Saban Str., Kazan 420003, Russia

Abstract. The paper is devoted to the scientific heritage left by E. P. Ilyin, whose works are characterised by fundamentality, descriptive accuracy and expertise, and thus can be defined as an encyclopaedia of modern psychology. Within the framework of his scientific perspective, E. P. Ilyin created detailed systemic descriptions of properties located at all hierarchical levels of an individual's structure and the psychological structure of personality: somatic and psychophysiological properties, mental states and processes, and psychological and socio-psychological properties of an individual.

Somatic properties were described by E. P. Ilyin in the beginning of his scientific work, shortly after he had received medical education. Later, in two volumes of historical essays and numerous articles, he focused on solving the problem of interrelations between the physiological and the mental.

A number of books and papers by E. P. Ilyin are devoted to psychophysiological properties. His made an innovative contribution to the development of psychophysiology by discovering two new properties of the nervous system — the "external" and "internal" balance of the nervous system, by inventing of a number of instrumental methods for diagnosing the typological properties of the nervous system and motor memory, and by describing typological symptom complexes of the properties of the nervous system.

In his research devoted to mental states, E. P. Ilyin offered detailed and reliable descriptions of motivational-volitional and emotional states, and the states of monotony, mental satiation, emotional burnout, and emotional stress.

Mental processes, according to E. P. Ilyin, are manifested in the abilities of the individual. He formulated an original theory of abilities, where abilities are defined as a composition of psychic functions and innate inclinations.

Another series of books by E. P. Ilyin are devoted to the psychological properties of the personality. One of his latest works, "Psychology of Conscience: Guilt, Shame, Remorse", describes some the most important moral psychological properties of a person: conscience, honesty and others. Ilyin suggested that in the modern world, conscience and honesty come to the fore in the sphere of professional selection.

The monograph "Psychology of Communication and Interpersonal Relations" is devoted to sociopsychological properties. It offers detailed and accurate descriptions of the forms of partner influence, various types of manipulation, and emotional states in the process of communication, as well as age- and gender-specific features of communication.

The author concludes that the content of E. P. Ilyin's works covers the main branches and areas of modern psychology. Each of the books written by him is encyclopaedic in the area declared in the title.

Keywords: systemic descriptions of the properties of the psychological structure of the personality, somatic properties, psychophysiological properties of the personality, mental states, mental processes, socio-psychological properties.

Author
Yury A. Tsagarelli,
SPIN: 1267-6229,
ORCID: 0000-0002-7733-7520,
e-mail: yutsagarelli@yandex.ru

For citation:
Tsagarelli, Yu. A. (2019) The works of E. P. Ilyin as an encyclopaedia of modern psychology. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 330–340.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330-340

Received
28 October 2019;
reviewed 11 November 2019;
accepted 11 November 2019.

Copyright:
© The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

25 декабря 2015 года ушел из жизни Евгений Павлович Ильин. Огромную потерю понесли не только родные, близкие и многочисленные ученики этого великого Человека, Учителя, Ученого, Творца, но и вся отечественная и мировая психология.

Отличительной характеристикой творчества Е. П. Ильина является ее уникальная панорамность, воплощенная в рекордном количестве фундаментальных трудов, охвативших разные направления теоретической и практической психологии. Не считая огромного количества статей и других публикаций в периодической печати, Е. П. Ильин опубликовал 40 книг (в том числе 3 книги в соавторстве). В числе изданных работ Е. П. Ильина: 14 монографий, 9 учебников, 6 учебных пособий. Перечень книг Е. П. Ильина представлен в списке литературы данной статьи.

11 книг Е. П. Ильина многократно переиздавались (см. приложение), что свидетельствует о большой востребованности его трудов.

Совокупность трудов Е. П. Ильина по фундаментальности, точности описаний и полноте охвата с уверенностью можно назвать энциклопедией современной психологии. Ибо эта совокупность соответствует понятию «энциклопедия» как приведенное в систему обозрение круга дисциплин, в совокупности составляющих отдельную отрасль знания. Требованиям энциклопедии совокупность трудов Е. П. Ильина соответствует больше, чем многие изданные психологические энциклопедии, словари и справочники.

О поистине энциклопедическом масштабе творчества Е. П. Ильина свидетельствует то, что оно охватывает все отрасли и направления современной психологии: психофизиологию, в т. ч. дифференциальную; психологию индивидуальных различий, психологию состояний, в т. ч. в разных видах деятельности; психологию труда, психологию физического воспитания и спорта, эмоции и чувства, психические процессы, в т. ч. ощущения, восприятие, память, мышление, воображение; способности и одаренность; творчество, креативность; мотивацию и мотивы; любовь, совесть, вину, стыд и раскаяние; психологию общения и межличностных отношений и др.

Общеизвестны классические книги Е. П. Ильина по таким направлениям, как:

- психология труда, в частности: *«Дифференциальная психология профессиональной деятельности»* (Ильин 2008a), *«Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень»* (Ильин 2011), *«Дифференциальная психология профессиональной и учебной деятельности»* (Ильин, Фукин 1997), *«Психология делового общения»* (Ильин 2017);

- психология физического воспитания и спорта: *«Дифференциальная психофизиология физического воспитания и спорта»* (Ильин 1979b), *«Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояния)»* (Ильин 1980), *«Психофизиология физического воспитания (Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности)»* (Ильин 1983), *«Психология спорта. Современные направления в психологии»* (Ильин, Сафронов, Киселев 1989), *«Психология физического воспитания»* (Ильин 2000c), *«Психология физической культуры и спорта»* (Бабушкин, Смоленцева, Науменко и др. 2007), *«Психология спорта»* (Ильин 2008b);

- психомоторика, которой посвящены разделы вышеуказанных книг по психологии физического воспитания и спорта, а также отдельные книги: *«Психомоторная организация человека»* (Ильин 2003), *«Методические указания к практикуму по психофизиологии (изучение психомоторики)»* (Ильин 1981);

- возрастная и педагогическая психология, в частности: *«Психология для педагогов»* (Ильин 2012a), *«Дифференциальная психология профессиональной и учебной деятельности»* (Ильин, Фукин 1997), *«Психология: учебник для средних педагогических учебных заведений»* (Ильин 2004b), *«Психология взрослости»* (Ильин 2012c);

- социальная психология: *«Пол и гендер»* (Ильин 2010), *«Психология агрессивного поведения»* (Ильин 2014b), *«Психология неформального общения»* (Ильин 2015b), *«Психология делового общения»* (Ильин 2017);

- семейная психология, которой посвящены разделы книг: *«Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины»* (Ильин 2002b), *«Психология общения и межличностных отношений»* (Ильин 2009a), *«Пол и гендер»* (Ильин 2010), *«Психология любви»* (Ильин 2014a);

- мотивация и мотивы: *«Мотивы человека: теория и методы изучения»* (Ильин 1998), *«Мотивация и мотивы»* (Ильин 2000a).

Существенно, что каждая из таких работ энциклопедична относительно описания направления, указанного в названии. Например, в книге *«Психологии совести: вина, стыд, раскаяние»* (Ильин 2016) даны определение совести, ее функции, генезис, свойства, структура, виды. По аналогичной схеме рассмотрены феномены эмоционального выражения совести: вина, стыд, раскаяние.

Энциклопедичность творчества проявляется и в достаточно широком охвате смежных наук. По данным электронной библиотеки «ВВМ», произведения Е. П. Ильина охватывают такие смежные с психологией науки, как философия, история философии, социология, психотерапия, биология, физиология, медицина, здоровье, воспитание, образование, педагогика, физическая культура, спорт. Энциклопедический характер носят тематические литературные обзоры, приведенные Е. П. Ильиным в стройную систему.

Вместе с тем принципиальным отличием и преимуществом трудов Е. П. Ильина как энциклопедии современной психологии является огромное количество ценнейшего оригинального креативного авторского научного материала, который, во-первых, уточняет, поясняет и дает правильное понимание рассматриваемого феномена, во-вторых — закрывает «белые пятна» в знаниях об этом феномене. Важно, что энциклопедическая совокупность трудов

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330–340

Е. П. Ильина носит целостный, внутренне непротиворечивый характер, т. к. выполнена одним, чрезвычайно компетентным автором.

Рамки статьи не позволяют осветить все стороны многогранного творчества Е. П. Ильина. Ограничимся рассмотрением особенностей описаний им свойств психологической структуры личности, важность которых сложно переоценить.

Теоретические представления о психологической структуре личности описаны многими известными зарубежными и отечественными психологами (З. Фрейд, А. Маслоу, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, В. А. Ганзен и др.). Но только Е. П. Ильин создал наиболее подробные описания свойств, находящихся на всех иерархических уровнях этой структуры. Впервые в истории психологии создано панорамное и вместе с тем глубокое и точное описание свойств этой структуры в рамках единой целостной авторской концепции. При этом содержание и объем творчества Е. П. Ильина отвечают требованиям системного подхода. В своих трудах он описал не только свойства всех уровней психологической структуры личности, но и соматические свойства, осуществив тем самым наиболее полное авторское описание иерархической структуры свойств человека.

С позиций системного подхода иерархическую структуру свойств человека и входящую в нее психологическую структуру личности можно представить в виде, изображенном на рис. 1. Данная структура принята и одобрена Е. П. Ильиным в контексте научного руководства кандидатской и докторской диссертациями автора данной статьи.

Учитывая историю становления и развития научного творчества Е. П. Ильина, рассмотрим энциклопедическое описание им уровней и свойств данной структуры в направлении ее развития: от соматического — к социальному.

Соматические свойства Е. П. Ильин начал изучать и описывать в начале своего научного творчества, будучи студентом Ленинградского санитарно-гигиенического медицинского института. В 1957 году он блестяще защитил дипломную работу по физиологии и получил диплом врача. Важно подчеркнуть, что глубокие знания физиологии, биологии, анатомии, морфологии человека, полученные Е. П. Ильиным в процессе базового медицинского образования, явились основой его дальнейших психофизиологических и психологических трудов, что подчеркивал сам Евгений Павлович.

Базовое медицинское образование способствовало тому, что в трудах Е. П. Ильина в доступной и понятной форме раскрыты механизмы взаимосвязей физиологического и психического, традиционно считающиеся очень сложными при их несомненной актуальности для науки и практики.

Большое внимание решению проблемы взаимосвязей физиологического и психического уделено в многочисленных статьях Е. П. Ильина и сотрудников созданной в 1970 году и бессменно возглавляемой им лаборатории психофизиологии физического воспитания ЛГПИ им. А. И. Герцена. Согласно *«Библиографическому указателю работ»* сотрудников этой лаборатории (Лалаян 1981) за первые десять лет деятельности лаборатории ее сотрудниками опубликовано 211 работ, 56 из которых (в том числе 25 в соавторстве) принадлежит Е. П. Ильину. Большинство этих работ посвящено исследованиям различных аспектов взаимосвязей физиологического и психического в физической культуре и спорте.

Особое место в решении проблемы взаимосвязей физиологического и психического занимают два тома исторических очерков Е. П. Ильина *«Психология и физиология: союз или конфронтация?»* (Ильин 2007). В них автор очень подробно (на 650 страницах), научно обоснованно и вместе с тем доступно описал сложные проблемы взаимодействий и рассогласований между психологией и физиологией, образующиеся на стыке между этими науками. Из-за малого тиража (100 экземпляров) недостаточная известность этого двухтомника совершенно не соответствует его роли в решении проблемы взаимоотношений психологии и физиологии для понимания важнейших механизмов взаимодействия физиологического и психологического в человеке.

Роль этого фундаментального труда, скромно названного автором «историческими очерками», в том, что на основе сделанного Е. П. Ильиным блестящего анализа исследований по изучению человека, выполненных психологами и физиологами, анализа их достижений и ошибок показан правильный путь развития современной научной и практической психологии. Несомненно, что изучение этого труда избавит психологов от многих теоретических и практических ошибок. В этой связи очевидную пользу для студентов и аспирантов факультетов психологии принесло бы переиздание данного труда тиражом, достаточным для его использования в качестве учебного пособия по дисциплинам «Психофизиология», «Физиология ВНД», «История психологии».

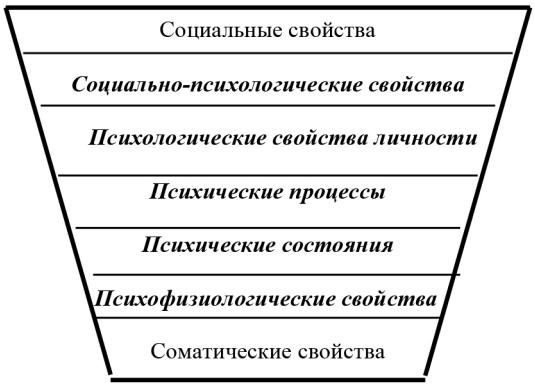


Рис. 1. Иерархическая структура свойств человека

Примечание: жирным курсивом обозначены уровни, входящие в психологическую структуру личности, а обычным шрифтом — не входящие в нее

Психофизиологическим свойствам в творчестве Е. П. Ильина уделено особое место. Об этом свидетельствуют многочисленные труды Е. П. Ильина, а также осуществленные под его руководством работы его учеников и сотрудников. Так, только с 1970 по 1980 год Е. П. Ильин опубликовал 56 работ по психофизиологии (в т. ч. 25 в соавторстве). Сотрудники лаборатории психофизиологии физического воспитания ЛГПИ им. А. И. Герцена опубликовали за этот период 180 работ, выполненных под его руководством, в их числе 9 кандидатских диссертаций (Лалаян 1981).

Примерами креативных работ по психофизиологии являются первые книги Е. П. Ильина: *«Изучение свойств нервной системы»* (Ильин 1978), *«Методические указания к практикуму по психофизиологии (экспресс-методы при изучении свойств нервной системы)»* (Ильин 1979a), а также многие его статьи.

Психофизиологическим свойствам посвящены и более поздние фундаментальные книги Е. П. Ильина: *«Дифференциальная психофизиология»* (Ильин 2001), которую он считал одной из важнейших в своем творчестве, *«Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины»* (Ильин 2002b), а также такие классические труды по психофизиологии физического воспитания и спорта, как *«Дифференциальная психофизиология физического воспитания и спорта»* (Ильин 1979b), *«Психофизиология физического воспитания (деятельность и состояния)»* (Ильин 1980), *«Психофизиология физического воспитания (факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности)»* (Ильин 1983). Эти книги многократно переиздавались, что свидетельствует об их широком признании и большой популярности.

Новаторским вкладом Е. П. Ильина в развитие отечественной и мировой психофизиологии является:

1. Открытие им двух свойств нервной системы (НС), а именно:

1.1. «Внутреннего» баланса НС, характеризующего уровень внутреннего энергетического потенциала человека для проявления им активности.

1.2. «Внешнего» баланса нервных процессов, характеризующего преобладание возбуждения или торможения на эмоционально-мотивационном уровне (или возникновение возбудительной или тормозной реакции при формировании мотива достижения цели).

2. Изобретение аппаратурных методик для диагностики типологических свойств НС и двигательной памяти. Е. П. Ильин был категорическим противником диагностики типологических свойств НС с помощью опросников, разделяя эту позицию с И. П. Павловым и Б. М. Тепловым. Справедливо утверждая, что свойства НС следует диагностировать с помощью аппаратуры, он разработал ряд аппаратурных методик, ставших общепринятыми. Это:

2.1. Методика «Теппинг-тест» для диагностики силы — слабости НС.

2.2. Кинематометрическая методика для диагностики подвижности — инертности НС. Ее достоинством является получение отдельных диагнозов о подвижности — инертности как процессов возбуждения, так и процессов торможения, что очень важно как для правильного теоретического понимания сущности этого свойства НС, так и для адекватного его учета в практической деятельности.

2.3. Кинематометрическая методика для диагностики «внутреннего баланса» НС.

2.4. Кинематометрическая методика для диагностики «внешнего баланса» НС.

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330–340

2.5. Кинематометрическая методика для диагностики двигательной памяти.

Для реализации этих методик Е. П. Ильин модифицировал соответствующую аппаратуру: телеграфный ключ для «Теппинг-теста» и «Кинематометр Жуковского» для кинематометрических методик. Он даже описал технологию их самостоятельного изготовления. Одновременно он описал графические варианты данных методик, что сделало их общедоступными и повсеместно распространенными.

Валидность, надежность и достоверность этих классических методик подтверждена в тысячах экспериментальных исследований. Их использование рекомендовано в десятках учебников, учебных пособий и психологических практикумов. Важно, что эти методики явились основой для создания ряда других психофизиологических аппаратурных методик. Эта работа велась, в частности, в Международном научно-производственном объединении «Акцептор» (г. Казань) при авторской поддержке Е. П. Ильина.

Так, на основе методики «Теппинг-тест» были созданы аппаратурные методики диагностики максимального темпа движений и динамики работоспособности. На основе кинематометрической методики для диагностики подвижности — инертности НС созданы методики диагностики уравновешенности между процессами возбуждения и торможения и диагностики проприорецептивной чувствительности. Эти методики после согласования с Е. П. Ильиным были описаны Ю. А. Цагарелли (Цагарелли 2009).

3. Описания типологических симптомокомплексов свойств НС как различных сочетаний свойств НС, являющихся нейродинамическими детерминантами многих психических функций и поведенческих реакций. Например, преобладание возбуждения по «внутреннему» балансу в сочетании с преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу (плюс в опасной ситуации — с сильной нервной системой), подвижностью возбуждения и торможения обусловливает комплекс решительности (Ильин 2004a). Эти описания позволили существенно расширить практическое использование результатов диагностики типологических свойств НС.

Психические состояния Е. П. Ильин начал исследовать еще в период работы в лаборатории физиологии труда при биологическом факультете ЛГУ (с 1963 года). В 1978 году он описывает необходимость и перспективы использования системного подхода к анализу и диагностике состояний человека, справедливо указывая, что комплексного подхода для этого недостаточно (Ильин 1978).

Однако полномасштабные, необычайно полные системные описания психических состояний осуществлены Е. П. Ильиным позже. Их основополагающим началом явилась книга «*Психофизиология состояний человека*» (Ильин 2005). Е. П. Ильин четко ограничивает категорию состояний, критикуя авторов, трактующих эту категорию слишком широко и тем самым размывающих само понятие состояний, подразумевая под ними «состояние мышления», «состояние памяти» и т. п. Вместе с тем Е. П. Ильин энциклопедически полно и убедительно описывает состояния как таковые: мотивационно-волевые, эмоциональные (тревога, страх, воодушевление и эйфория, фрустрационные, веселье, смущение, стыд, влюбленность и др.). Даны характеристики монотонии, психического пресыщения, эмоционального выгорания, психического напряжения, эмоционального стресса. Описаны методология, теория и методы диагностики и регуляции состояний.

Ряд дальнейших фундаментальных трудов Е. П. Ильин посвятил описаниям более частных проявлений и разновидностей психических состояний. Наиболее обширной из таких работ является учебное пособие *«Эмоции и чувства»* (Ильин 2002a), изданное в 2002 году и переизданное в 2003, 2007, 2008, 2013 годах (серия «Мастера психологии»).

Психическим состояниям посвящены и другие фундаментальные работы Е. П. Ильина, изданные в серии «Мастера психологии». Это *«Психология любви»* (Ильин 2014a), *«Психология страха»* (Ильин 2015c), *«Психология доверия»* (Ильин 2013b), *«Психология надежды. Оптимизм и пессимизм»* (Ильин 2015a), *«Психология зависти, враждебности, тщеславия»* (Ильин 2014c). Описаниям психических состояний посвящены разделы и многих других книг Е. П. Ильина (см., например, *«Психология творчества, креативности, одаренности»* (Ильин 2009b), *«Психология общения и межличностных отношений»* (Ильин 2009a), *«Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия»* (Ильин 2013a). Учитывая полноту и точность многогранных системных описаний Е. П. Ильиным структуры, функций и генезиса психических состояний человека, можно сделать вывод об энциклопедичности этих описаний.

Психические процессы описаны Е. П. Ильиным в таких масштабных трудах как *«Психология творчества, креативности, одаренности»* (Ильин 2009b), учебнике *«Психология: для*

средних педагогических учебных заведений» (Ильин 2004b), книге *«Дифференциальная психология профессиональной деятельности»* (Ильин 2008a), в вышеуказанных книгах по психологии спорта и педагогической психологии, а также во многих других его книгах и статьях.

Особого внимания заслуживает тот факт, что работы Е. П. Ильина, в том числе и теоретико-методологические, имеют четкую практическую направленность. Это хорошо видно на примере изучения и описания им психических процессов, практическая направленность которых проявляется в способностях человека. Е. П. Ильин на основе функционально-генетического подхода к способностям сформулировал новую точку зрения, фактически новую теорию способностей, лишенную недостатков предыдущих воззрений, отрицавших врожденную (генетическую) природу способностей и их компонентов, несмотря на очевидные факты. Например, факт имеющегося у любой собаки и у любой свиньи абсолютного слуха на фоне его отсутствия у многих выдающихся музыкантов (П. И. Чайковского, Р. Вагнера и др.) можно объяснить именно врожденной (генетической) природой абсолютного слуха. Врожденными являются также акробатические способности обезьян, тонкое обоняние собаки, острое зрение орла и т. п.

В теории Е. П. Ильина способности понимаются как врожденные, как сплав врожденных функций с врожденными особенностями (задатками), способствующими проявлению той или иной функции (точнее — какой-то ее качественной стороны). Например, качественными сторонами функции внимания являются его концентрация, переключение, распределение, динамичность. Проявление этих качественных сторон внимания зависит от наличия у человека тех или иных задатков. Если у него сильная нервная система, то он хорошо концентрирует внимание, если выражена подвижность нервных процессов — он хорошо распределяет внимание, и т. д. Проявление каждой функции теоретически зависит от многих задатков.

Психологическим свойствам личности посвящен целый ряд таких полномасштабных книг Е. П. Ильина, как *«Психология воли»* (Ильин 2000b), *«Психология зависти, враждебности, тщеславия»* (Ильин 2014c), *«Психология надежды. Оптимизм и пессимизм»* (Ильин 2015a), *«Психология взрослости»* (Ильин 2012c), *«Психология риска»* (Ильин 2012b).

Психологическим свойствам личности Е. П. Ильин посвятил также свою предпоследнюю книгу *«Психология совести: вина, стыд, раскаяние»* (Ильин 2016). Там описаны такие наиважнейшие нравственные психологические свойства личности, как совесть и бессовестность, честность, стыдливость и бесстыдство. Е. П. Ильин справедливо указывает, что, несмотря на обесценивание духовных ценностей в современном мире, совесть и честность «выходят на первый план при профессиональном отборе и консультировании компаний и коммерческих организации» (Ильин 2016, 7). Ибо непродуктивное поведение сотрудников обходится компаниям в миллиарды долларов убытков ежегодно. Добавим, что еще дороже люди платят за отсутствие совести и честности у руководителей разных, особенно высоких, уровней.

В каждой книге Е. П. Ильина скрупулезно рассмотрены общая характеристика соответствующего свойства, его виды, генезис и психологические механизмы возникновения, позитивные и негативные проявления в поведении и деятельности с описанием конкретных жизненных примеров. Большое внимание уделяется описанию методов диагностики и коррекции рассматриваемого свойства личности. Все это делает труды Е. П. Ильина энциклопедическими как в теоретическом, так и в практическом отношениях. Одновременно это полноценные руководства к действию.

Согласно системно-генетическому подходу, психологические свойства личности образуются на основе и в результате многократных повторений психических состояний и психических процессов. Характерно, что в книгах Е. П. Ильина, посвященных психическим состояниям и психическим процессам, имеются разделы, посвященные свойствам личности. Например, в *«Психологии любви»* (Ильин 2014a) гл. 9 называется «Ласковость как свойство личности», в *«Психологии страха»* (Ильин 2015c) описаны такие свойства личности, как застенчивость, тревожность, боязнь; в *«Психологии агрессивного поведения»* гл. 3 посвящена агрессивности как свойству личности, а гл. 4 — генезису агрессивности и т. д.

Социально-психологическому уровню и свойствам, обеспечивающим его функционирование, посвящена фундаментальная монография Е. П. Ильина *«Психология общения и межличностных отношений»* (Ильин 2009a). В редакционном анонсе справедливо сказано: «Это настоящая энциклопедия теоретической и

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330–340

прикладной психологии общения с широчайшим охватом вопросов и огромной проработкой отечественной и зарубежной литературы».

В этом фундаментальном труде объемом 576 страниц обстоятельно описаны характеристики и средства общения, а также факторы, обусловливающие его эффективность. Раскрыты свойства личности, влияющие на эффективность общения: экстравертированность — интровертированность, эмпатийность, властность, конфликтность, агрессивность, толерантность, застенчивость, социальная трусость, ригидность — мобильность. Детально описаны тринадцать форм воздействия на партнеров, семь видов манипуляции, а также коммуникативные эмоциональные состояния, возрастные и половые особенности общения. Большое внимание уделено психологии взаимопонимания (раздел 2) и практическим аспектам общения (раздел 3): публичному выступлению, деловому, педагогическому, семейному общению.

Социально-психологический уровень находится на самом верху иерархической структуры личности. В фило- и онтогенезе он формируется на основе свойств, находящихся на нижележащих уровнях этой структуры. Поэтому классическая системность описания Е. П. Ильиным социально-психологических явлений проявилась в достаточной полноте описаний не только непосредственно этих явлений, но и, что особенно важно, — в достаточной полноте описаний свойств, находящихся на нижележащих уровнях.

При этом психологическим свойствам личности уделено в работах, посвященных социально-психологическим свойствам, существенно больше внимания, чем психическим процессам и психическим состояниям. Это полностью соответствует системной закономерности взаимосвязей, согласно которой наибольшее влияние на исследуемые феномены оказывают свойства наиболее близкого иерархического уровня. Таковыми для социально-психологических феноменов являются именно психологические свойства личности. Характерно и то, что психофизиологические, а тем более соматические (физиологические, биологические) свойства в контексте социально-психологических феноменов Е. П. Ильиным практически не рассматриваются, ибо их воздействие на социально-психологический уровень носит весьма опосредованный характер (через уровни состояний, процессов и свойств личности).

Для качественной работы любого психолога достаточно очевидна необходимость правильной теоретической основы и адекватного понятийного аппарата. Как показывает наша многолетняя практика, использование положений трудов Е. П. Ильина является очень необходимым и чрезвычайно ценным условием эффективной работы, т. к. в них содержатся ясные и понятные, а главное, правильные ответы на огромное количество вопросов, возникающих в процессе ежедневной работы. Так принято, например, в Международном НПО «Акцептор» при разработке психодиагностических и психокоррекционных методик. За 35 лет создан аппаратурно-программный комплекс (АПК) «Активациометр», позволяющий реализовать 91 аппаратурную методику. В их числе «Теппинг-тест» и кинематометрические методики Евгения Павловича, включенные в АПК «Активациометр» в рамках письменного договора с Е. П. Ильиным и под его руководством. В работе над многими другими методиками и аппаратурой мы регулярно советовались с Е. П. Ильиным, изучали и изучаем его труды.

В одном из своих последних публичных выступлений на «Петербургской неделе психологии» с красноречивым названием *«Современная отечественная психология — игра словами и корреляциями?»* (Ильин 2015d) Евгений Павлович говорил о настоятельной необходимости придания психологии гораздо большей истинности и практической направленности, а также о необходимости уточнения и конкретизации психологических понятий и определений. Сам он провел в этом направлении огромную работу, о чем, в частности, свидетельствуют факты, приведенные в данной статье.

Уточненные и конкретизированные в трудах Е. П. Ильина психологические понятия и определения вошли в арсенал понятийного аппарата психологии. Поэтому большую пользу психологической науке и практике принесло бы составление и публикация энциклопедического словаря психологических терминов, основой которого будут являться труды Е. П. Ильина.

Настоящая статья посвящена трудам Евгения Павловича, которым он с творческим энтузиазмом и вдохновением отдал многие годы своей жизни. Поэтому данная статья написана в мажорном ладу по примеру творений таких великих композиторов, как Моцарт, Бетховен, Шопен, писавших средние части похоронных произведений в мажоре. В этом случае светлый образ и светлые деяния ушедшего из жизни великого Человека еще больше подчеркивают тяжесть нашей общей невосполнимой утраты.

Литература

Бабушкин, Г. Д., Смоленцева, В. Н., Науменко, Е. А. и др. (2007) *Психология физической культуры и спорта: учебник для высших физкультурных учебных заведений.* Омск: СибГУФК, 270 с.

Ильин, Е. П. (1978) *Изучение свойств нервной системы*. Ярославль: ЯрГУ, 93 с.

Ильин, Е. П. (1979b) *Дифференциальная психофизиология физического воспитания и спорта.* Л.: ЛГПИ, 84 с.

Ильин, Е. П. (1979a) *Методические указания к практикуму по психофизиологии (экспресс-методы при изучении свойств нервной системы).* Л.: ЛГПИ, 82 с.

Ильин, Е. П. (1980) *Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояния.* М.: Просвещение, 199 с.

Ильин, Е. П. (1981) *Методические указания к практикуму по психофизиологии (изучение психомоторики).* Л.: ЛГПИ, 87 с.

Ильин, Е. П. (1983) *Психофизиология физического воспитания (Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности).* М.: Просвещение, 223 с.

Ильин, Е. П. (1998) *Мотивы человека: теория и методы изучения*. Киев: Вища школа, 291 с.

Ильин, Е. П. (2000b) *Психология воли*. СПб.: Питер, 280 с.

Ильин, Е. П. (2000c) *Психология физического воспитания.* СПб.: РГПУ, 486 с.

Ильин, Е. П. (2000a) *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 508 с.

Ильин, Е. П. (2001) *Дифференциальная психофизиология*. 2-е изд. СПб.: Питер, 454 с.

Ильин, Е. П. (2002b) *Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины.* СПб.: Питер, 544 с.

Ильин, Е. П. (2002a) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер, 749 с.

Ильин, Е. П. (2003) *Психомоторная организация человека*. СПб.: Питер, 382с.

Ильин, Е. П. (2004b) *Психология*: *учебник для средних педагогических учебных заведений*. СПб.: Питер, 559 с.

Ильин, Е. П. (2004a) *Психология индивидуальных различий*. СПб.: Питер, 700 с.

Ильин, Е. П. (2005) *Психофизиология состояний человека*. СПб.: Питер, 411 с.

Ильин, Е. П. (2007) *Психология и физиология: союз или конфронтация (исторические очерки)*: в 2-х т. Челябинск: ВНД. Т. 1. Рефлекторные теории, 328 с. Т. 2. Философия физиологии, 322 с.

Ильин, Е. П. (2008b) *Психология спорта.* СПб.: Питер, 351 с.

Ильин, Е. П. (2008a) *Дифференциальная психология профессиональной деятельности.* СПб.: Питер, 428 с.

Ильин, Е. П. (2009b) *Психология творчества, креативности, одаренности.* СПб.: Питер, 444 с.

Ильин, Е. П. (2009a) *Психология общения и межличностных отношений*. СПб.: Питер, 573 с.

Ильин, Е. П. (2010) *Пол и гендер*. СПб.: Питер, 686 с.

Ильин, Е. П. (2011) *Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень.* СПб.: Питер, 224 с.

Ильин, Е. П. (2012b) *Психология риска*. СПб.: Питер, 286 с.

Ильин, Е. П. (2012a) *Психология для педагогов*. СПб.: Питер, 638 с.

Ильин, Е. П. (2012c) *Психология взрослости*. СПб.: Питер, 542 с.

Ильин, Е. П. (2013b) *Психология доверия*. СПб.: Питер, 282 с.

Ильин, Е. П. (2013a) *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия.* СПб.: Питер, 304 с.

Ильин, Е. П. (2014b) *Психология агрессивного поведения*. СПб: Питер, 368 с.

Ильин, Е. П. (2014c) *Психология зависти, враждебности, тщеславия.* СПб.: Питер, 208 с.

Ильин, Е. П. (2015b) *Психология неформального общения*. СПб.: Питер, 384 с.

Ильин, Е. П. (2015c) *Психология страха*. СПб.: Питер, 381 с.

Ильин, Е. П. (2015d) *Современная отечественная психология — игра словами и корреляциями?* [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=FShf8U36tqk (дата обращения 31.01.2020).

Ильин, Е. П. (2015a) *Психология надежды. Оптимизм и пессимизм*. СПб.: Питер, 287 с.

Ильин, Е. П. (2016) *Психология совести: вина, стыд, раскаяние*. СПб.: Питер, 288 с.

Ильин, Е. П. (2017) *Психология делового общения*. СПб.: Питер, 233 с.

Ильин, Е. П. (2014a) *Психология любви*. СПб.: Питер, 332 с.

Ильин, Е. П., Сафронов, В. К., Киселев, С. Я. (1989) *Психология спорта. Современные направления в психологии.* Л: ЛГУ, 96 с.

Ильин, Е. П., Фукин, А. И. (1997) *Дифференциальная психофизиология профессиональной и учебной деятельности*. Казань: Казан. ун-т экономики, упр. и права, 103 с.

Лалаян, А. А. (сост.) (1981) *Библиографический указатель работ сотрудников лаборатории психофизиологии физического воспитания ЛГПИ им. А. И. Герцена.* Ереван: б. и., 27 с.

Цагарелли, Ю. А. (2009) *Системная диагностика человека и развитие психических функций*. Казань: Познание, 491 с.

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330–340

References

Babushkin, G. D., Smolenceva, V. N., Naumenko, E. A. et al. (2007) *Psikhologiya fizicheskoj kul'tury i sporta: uchebnik dlya vysshikh fizkul'turnykh uchebnykh zavedenij [Psychology of physical culture and sports: A textbook for higher physical education institutions].* Omsk: Siberian State University of Physical Education Publ., 270 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1978) *Izuchenie svojstv nervnoj sistemy [Studies of the properties of the nervous system].*Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 93 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1979a) *Metodicheskie ukazaniya k praktikumu po psikhofiziologii (ekspress-metody pri izuchenii svojstv nervnoj sistemy) [Guidelines for a workshop on psychophysiology (express methods in the study of the properties of the nervous system)].* Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., 82 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1979b) *Differentsial'naya psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta [Differential psychophysiology of physical education and sport].* Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., 84 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1980) *Psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya: deyatel'nost' i sostoyaniya [Psychophysiology of physical education: Activities and conditions].* Moscow: Prosveshchenie Publ., 199 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1981) *Metodicheskie ukazaniya k praktikumu po psikhofiziologii (izuchenie psikhomotoriki) [Guidelines for a workshop on psychophysiology (study of psychomotor skills)].* Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., 87 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1983) *Psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya (Faktory, vliyayushchie na effektivnost' sportivnoj deyatel'nosti) [Psychophysiology of physical education (Factors affecting the effectiveness of sports activities)].* Moscow: Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1998) *Motivy cheloveka: teoriya i metody izucheniya [Motives of man: Theory and methods of study].* Kiev: Vishcha shkola Publ., 291 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2000a) *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives].* Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2000b) *Psikhologiya voli [Psychology of the will].* Saint Petersburg: Piter Publ., 280 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2000c) *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniya [Psychology of physical education].* Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 486 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2001) *Differentsial'naya psikhofiziologiya [Differential psychophysiology].* 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 454 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2002a) *Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings].* Saint Petersburg: Piter Publ., 752 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2002b) *Differentsial'naya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny [Differential psychophysiology of a man and a woman].* Saint Petersburg: Piter Publ., 544 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2003) *Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka [Psychomotor organization of a person].* Saint Petersburg: Piter Publ., 382 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2004a) *Psikhologiya individual'nykh razlichij [Psychology of individual differences].* Saint Petersburg: Piter Publ., 700 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2004b) *Psikhologiya: uchebnik dlya srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij [Psychology: A textbook for secondary pedagogical educational institutions].* Saint Petersburg: Piter Publ., 559 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2005) *Psikhofiziologiya sostoyanij cheloveka [Psychophysiology of human conditions].* Saint Petersburg: Piter Publ., 411 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2007) *Psikhologiya i fiziologiya: soyuz ili konfrontatsiya (istoricheskie ocherki) [Psychology and physiology: Union or confrontation (historical essays)]*: In 2 vols. Chelyabinsk: VND of GNI Publ. Vol. 1: Reflektornye teorii [Reflex theories], 328 p. Vol. 2: Filosofija fiziologii [Philosophy of physiology], 322 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2008a) *Differentsial'naya psikhologiya professional'noj deyatel'nosti [Differential psychology of professional activity].* Saint Petersburg: Piter Publ., 428 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2008b) *Psikhologiya sporta [The psychology of sports].* Saint Petersburg: Piter Publ., 351 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2009a) *Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenij [Psychology of communication and interpersonal relationships].* Saint Petersburg: Piter Publ., 573 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2009b) *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, giftedness].* Saint Petersburg: Piter Publ., 444 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2010) *Pol i gender [Sex and gender].* Saint Petersburg: Piter Publ., 686 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2011) *Rabota i lichnost': Trudogolizm, perfektsionizm, len' [Work and personality: Workaholism, perfectionism, laziness].* Saint Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2012a) *Psikhologiya dlya pedagogov [Psychology for educators].* Saint Petersburg: Piter Publ., 638 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2012b) *Psikhologiya riska [The psychology of risk].* Saint Petersburg: Piter Publ., 286 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2012c) *Psikhologiya vzroslosti [Psychology of adulthood].* Saint Petersburg: Piter Publ., 542 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2013a) *Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya [Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy].* Saint Petersburg: Piter Publ., 304 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2013b) *Psikhologiya doveriya [Psychology of trust].* Saint Petersburg: Piter Publ., 282 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2014a) *Psikhologiya lyubvi [The psychology of love].* Saint Petersburg: Piter Publ., 332 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2014b) *Psikhologiya agressivnogo povedeniya [Psychology of aggressive behavior].* Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2014c) *Psikhologiya zavisti, vrazhdebnosti, tshcheslaviya [The psychology of envy, hostility, vanity].* Saint Petersburg: Piter Publ., 208 p. (In Russian)
Ilyin, E. P. (2015a*) Psikhologiya nadezhdy. Optimizm i pessimizm [The psychology of hope. Optimism and pessimism].* Saint Petersburg: Piter Publ., 287 p. (In Russian)
Ilyin, E. P. (2015b) *Psikhologiya neformal'nogo obshcheniya [Psychology of informal communication].* Saint Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russian)
Ilyin, E. P. (2015c) *Psikhologiya strakha [The psychology of fear].* Saint Petersburg: Piter Publ., 381 p. (In Russian)
Ilyin, E. P. (2015d) *Sovremennaya otechestvennaya psikhologiya — igra slovami i korrelyatsiyami? [Is modern Russian psychology a play on words and correlations?]*. [Online] Available at: https://www.youtube.com/watch?v=FShf8U36tqk (accessed 31.01.2020). (In Russian)
Ilyin, E. P. (2016) *Psikhologiya sovesti: vina, styd, raskayanie [Psychology of conscience: Guilt, shame, repentance]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
Ilyin, E. P. (2017) *Psikhologiya delovogo obshcheniya [Psychology of business communication]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 233 p. (In Russian)
Ilyin, E. P., Fukin, A. I. (1997) *Differentsial'naya psikhofiziologiya professional'noj i uchebnoj deyatel'nosti [Differential psychophysiology of professional and educational activities]*. Kazan: Kazan University of Economics, Management and Law Publ., 103 p. (In Russian)
Ilyin, E. P., Safronov, V. K., Kiselev, S. Ya. (1989) *Psikhologiya sporta. Sovremennye napravleniya v psikhologii [The psychology of sports. Modern trends in psychology].* Leningrad: Leningrad State University Publ., 96 p. (In Russian)
Lalayan, A. A. (comp.). (1981) *Bibliograficheskij ukazatel' rabot sotrudnikov laboratorii psikhofiziologii fizicheskogo vospitaniya LGPI im. A. I. Gertsena [Bibliographic index of the work of employees of the laboratory of psychophysiology physical education Herzen Leningrad State Pedagogical Institute].* Yerevan: s. n., 27 p. (In Russian)
Tsagarelli, Yu. A. (2009) *Sistemnaya diagnostika cheloveka i razvitie psikhicheskikh funktsij [Systemic diagnosis of a person and the development of mental functions]*. Kazan: Poznanie Publ., 491 p. (In Russian)

Приложение. Книги Е. П. Ильина, которые были переизданы

Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. Монография. СПб.: Питер, 2000, 2002, 2007, 2008, 2011. (Серия «Мастера психологии).
Ильин, Е. П. Психология воли. Монография. СПб.: Питер, 2000, 2002, 2009.
Ильин, Е. П. Психология физического воспитания. Учебник. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000; М.: Просвещение, 2007.
Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология. Учебник. СПб.: Питер, 2001, 2002. (Серия «Учебник нового века»).
Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. Монография. СПб.: Питер, 2002, 2003, 2007, 2008, 2013. (Серия «Мастера психологии»).
Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Монография. СПб.: Питер, 2002, 2003, 2006, 2007. (Серия «Мастера психологии»).
Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004, 2011. (Серия «Мастера психологии»).
Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Монография. СПб.: Питер, 2008, 2011. (Серия «Мастера психологии).
Ильин, Е. П. Психология спорта. Монография. СПб.: Питер, 2008, 2011, 2012. (Серия «Мастера психологии»).
Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009, 2010, 2012, 2013, 2015. (Серия «Мастера психологии»).
Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009, 2011, 2012. (Серия «Мастера психологии»).

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-330–340

Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.9+796. 011

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Индивидуальные особенности возрастного развития двигательных и интеллектуальных способностей

В. А. Сальников[1], Е. М. Ревенко✉[1]

[1] Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет,
Россия, 644080, г. Омск, пр. Мира, д. 5

Аннотация. В исследовании изучались взаимосвязи двигательных и интеллектуальных способностей и темпы их прироста с индивидуально-типологическими особенностями проявления основных свойств нервной системы в процессе возрастного развития. Выявлено, что высокому исходному уровню проявления двигательных способностей чаще сопутствует меньший уровень интеллектуальных способностей и наоборот, и только скоростные способности связаны положительно с общим интеллектом в возрастных группах 14, 16, 18 лет. В то время как темп прироста двигательных и интеллектуальных способностей чаще имеют положительные связи, особенно полно эти связи наблюдаются в отношении скоростно-силовых и скоростных способностей и общего интеллекта практически во всех возрастных группах.

Типологические комплексы, сопутствующие темпу прироста двигательных и интеллектуальных способностей в процессе возрастного развития, существенно различаются. Так, в возрастной группе 12 лет темп прироста двигательных способностей чаще связан с такими свойствами, как сила нервной системы и инертность нервных процессов, в то время как динамика общего интеллекта с подвижностью нервных процессов. Эти различия характерны и в отношении динамики связей в 14 лет, но имеют место и совпадение. В частности, темп прироста как интеллектуальных, так и скоростных показателей в возрасте 14 лет выше у подростков с более сильной нервной системой и подвижностью возбуждения. В возрастной группе 16 лет динамика двигательных проявлений выше у подвижных и уравновешенных по «внешнему» балансу. Темп прироста общего интеллекта выше у лиц с более сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу. В 18 лет динамика двигательных способностей связана с более сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу, в то время как динамика общего интеллекта выше с более сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу. Несколько меньше эти связи проявляются в возрастной группе 20 лет. В результате можно говорить о различных сроках, продолжительности и степени выраженности периодов интенсивного развития, с одной стороны, двигательных, а с другой — интеллектуальных способностей юношей, что, очевидно, является проявлением индивидуальных особенностей возрастного развития.

Ключевые слова: двигательные и интеллектуальные способности, общий интеллект, свойства нервной системы, типологический комплекс, индивидуальные особенности возрастного развития.

Сведения об авторах
Виктор Александрович Сальников,
SPIN-код: 7802-2762,
ORCID: 0000-0003-2984-4226,
e-mail: Viktor.salnikov1@yandex.ru

Евгений Михайлович Ревенко,
SPIN-код: 9259-1758,
e-mail: revenko.76@mail.ru

Для цитирования:
Сальников, В. А., Ревенко, Е. М. (2019) Индивидуальные особенности возрастного развития двигательных и интеллектуальных способностей. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 341–350.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Получена
5 октября 2019;
прошла рецензирование
13 ноября 2019;
принята 14 ноября 2019.

Права:
© Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Individual features of the age development of motor and intellectual abilities

V. A. Salnikov[1], E. M. Revenko✉[1]

[1] The Siberian State Automobile and Highway University, 5 Mira Avenue, Omsk 644080, Russia

Abstract. The study focused on the correlations between motor and intellectual abilities and the rate of their development with individual typological features of the manifestation of the nervous system's basic properties in the process of age development. It was revealed that a high initial level of manifestation of motor abilities is more often accompanied by a lower level of intellectual abilities and vice versa, and only speed abilities are positively associated with general intelligence in the age groups of 14, 16, 18 year-olds. While the rate of motor and intellectual abilities' increase exhibits positive correlations more often, these correlations are clearly identified in relation to speed-power and speed abilities and general intelligence practically in all age groups.
Typological complexes accompanying the rate of motor and intellectual abilities increase in the process of age development differ significantly. Thus, in 12-year-olds, the increase rate in motor abilities is more often associated with such properties as the strength of the nervous system and the inertia of nervous processes, while the dynamics of general intelligence is associated with the mobility of nervous processes. These differences are also characteristic of the dynamics in 14-year-olds, however, there is also a direct correlation – specifically, the increase rate of both intellectual and speed indicators at the age of 14 is higher in adolescents with a stronger nervous system and mobility of excitation. In the age group of 16-year-olds, the dynamic of motor manifestations is higher in mobile adolescents who are equable in external balance. The increase rate of general intelligence is higher in adolescents with a stronger nervous system and a predominance of excitement in the external balance. At the age of 18, the dynamic of motor abilities is associated with a stronger nervous system and the predominance of excitation in the external balance, while the dynamic of general intelligence is higher in youngsters with a stronger nervous system and the predominance of excitation in the internal balance. The same correlations are somewhat less pronounced in 20-year-olds. As a result, we can talk about the different timing, duration, and degree of manifestation of intensive development periods in young men for motor abilities on the one hand, and intellectual abilities on the other, which is obviously a manifestation of individual characteristics of age development.

Keywords: motor and intellectual abilities, general intelligence, properties of the nervous system, typological complex, individual features of age development.

Authors
Victor A. Salnikov,
SPIN: 7802-2762,
ORCID: 0000-0003-2984-4226,
e-mail: Viktor.salnikov1@yandex.ru

Evgeny M. Revenko,
SPIN: 9259-1758,
e-mail: revenko.76@mail.ru

For citation:
Salnikov, V. A., Revenko, E. M. (2019) Individual features of the age development of motor and intellectual abilities. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp.341–350.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Received
5 October 2019;
reviewed 13 November 2019;
accepted 14 November 2019.

Copyright:
© The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access underCC BY-NC License 4.0.

Введение

Сложность в изучении индивидуальных особенностей возрастного развития заключается в том, что роль многообразия факторов в развитии одного и того же признака оказывается существенно различной на разных этапах онтогенеза. Если на ранних этапах развития взаимодействуют генетически относительно жестко запрограммированные видовые процессы, то в последующем большую роль приобретают условия среды; в результате детерминация развития приобретает все более сложный характер, прежде всего, из-за влияния средовых факторов. При этом социальные факторы преломляются в индивидуальном развитии человека, становятся доминирующими.

Немаловажным фактором в этом ряду является генотип. Согласно литературным данным, он не только типизирует развитие человека, обеспечивая реализацию видовых признаков, но и индивидуализирует процесс возрастного развития (Ильин 1987; Шадриков 1996; Сергиенко 2004). Относительно интеллектуальных способностей отмечается повышение с возрастом роли генетического фактора (Егорова 1997). Соответственно, развитие способностей детерминировано не одним каким-либо уровнем индивидуальности, а совокупностью индивидуальных свойств. При этом способности, входящие в одну и ту же группу (скоростные, силовые, на выносливость), но имеющие различную структуру, включают в себя разные психологические

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

особенности, выступающие в качестве задатков (Ильин 2001). В целом следует отметить, что способности в экспериментальном плане изучаются явно недостаточно, особенно это касается механизмов и движущих факторов их развития применительно конкретной деятельности. В соответствии с этим вопрос о способностях следует рассматривать во взаимосвязи с развитием. Еще С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн 1960) указывал, что связывать проблему способностей с вопросом о развитии — значит признать, что способности не могут быть просто насажены извне, что в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста.

В основе успешности любой деятельности лежит чрезвычайно разнообразное сочетание способностей. При этом вопросы физического и интеллектуального становления рассматриваются и решаются чаще всего изолированно друг от друга, в рамках умственного и физического воспитания, где каждому виду соответствуют свои специфические задачи (Стародубцева, Короткова 2005). Нередко физическая культура воспринимается только как средство повышения двигательного потенциала личности, в то время как недостаточно учитывается ее роль в развитии личности в целом и ее умственной сферы в частности. Вместе с тем отмечается исключительная роль двигательной активности в умственном развитии, на что указывали многие исследователи (Запорожец 2000; Кольцова 1973 и др.).

Данные исследований физиологии, психологии, педагогики и других наук о человеке убедительно свидетельствуют о роли движений в формировании познавательных функций (Бернштейн 2004; Запорожец 2000), о наличии связи между показателями физических и психологических качеств (Ильин 2001; Баландин 2000; Ревенко, Сальников 2014; Стародубцева, Короткова 2005). По словам Н. А. Розе (Розе 1970), «в моторной организации человека, в его поведении, деятельности, речи отражается вся целостная характеристика его как индивида, как личности и как субъекта при всей неповторимой индивидуальности человека» (Розе 1970, 4). Выявлены достоверные взаимосвязи между способностями к координации движений и некоторыми показателями дивергентного мышления (его гибкостью и продуктивностью), а также сообразительностью при решении задач у взрослых людей (Березина 2012). Выявлены связи уровня развития интеллекта с временем реакции выбора из двух и более альтернатив (Чуприкова 1995). Тем не менее изучение взаимосвязей физического и интеллектуального развития человека на протяжении длительного времени не получило однозначного решения. Физическое воспитание зачастую рассматривается лишь как средство оптимизации физического статуса человека, более того, допускаются суждения, что это реализуется в ущерб интеллектуальному развитию (Николаев 1998; Пегов 2000).

Вместе с тем Б. М. Теплов отмечал, что «черты типа — важное условие, с которым надо считаться при индивидуальном подходе к воспитанию, обучению, к формированию характера и к всестороннему развитию умственных и физических способностей» (Теплов 2004, 142). При этом смена возрастных предпосылок физического и умственного развития сопряжена с различной ролью одних и тех же типологических свойств нервной системы в детерминации их развития на разных возрастных этапах.

В целом развитие способностей является как бы системообразующим фактором, выражающим индивидуальный путь развития человека. Способности присутствуют в определенном единстве общих и специальных свойств, соотношение которых «обостряется» проблемой их онтологического статуса. По утверждению В. Д. Шадрикова (Шадриков 2001), существуют лишь общие способности, характеризующие развитие и совершенство отдельных психических функций, а существование специальных способностей отрицается. В свою очередь, Д. К. Кирнарская (Кирнарская 2004) считает, что общие способности — это миф, а существуют только специальные способности к определенным видам деятельности. Тем не менее правомерно замечание В. Д. Шадрикова, с которым нельзя не согласиться, что «фактически при множестве способностей реально существует единая система деятельности, которая мультиплицируется в структуры отдельных способностей» (Шадриков 2001, 215).

Следует отметить, что дифференциация и специализация способностей в деятельности продвинулась так далеко, что во многих случаях отрицается их общая основа и внутреннее единство. В результате всеобщей специализации способности к различным специальным видам деятельности стали представляться не связанными друг с другом. В частности, при дифференциации способностей человека выделяют: *общие способности* (работоспособность, активность, саморегуляция), применительно к спортивной деятельности *специальные способности* (сила, быстрота, выносливость и др.), а также *специфические способности* (чувство времени, мяча, воды и т. п.).

В развитии двигательных и интеллектуальных способностей, их взаимосвязях проявляются общие закономерности онтогенеза — неравномерность и гетерохронность, которые обусловливают изменение связей между различными функциональными системами, а также компонентами этих систем (Ананьев 2001). Однако наиболее актуальным является изучение индивидуальных особенностей в развитии способностей, что представляется возможным в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (Хомская, Ефимова, Будыка и др. 1997). Отмечается, что индивидуальные различия нарастают в онтогенезе от ранних фаз к более поздним.

Очевидно, что индивидуальные особенности как предпосылки развития накладывают отпечаток на межсистемные связи в развитии различных способностей, знание и учет которых позволит более целенаправленно планировать занятия по физическому воспитанию, с тем чтобы был максимальный эффект в отношении как двигательного и умственного развития, так и других сфер личности.

Цель исследования

Изучить взаимосвязи двигательных и интеллектуальных способностей и их темп прироста в соотнесенности с индивидуально-типологическими особенностями в процессе возрастного развития.

Организация исследования

В исследовании участвовали школьники (юноши) БОУ г. Омска «Лицей № 149» 6, 8 и 10-х классов (87, 78 и 104 человека соответственно), а также студенты ФГБОУ ВО «СибАДИ» 1 и 3-х курсов (118 и 53 человека соответственно), всего 440 человек. Среди двигательных способностей обучающихся изучались: *скоростно-силовая способность* (прыжок в длину с места), *скоростная способность* (бег на 60, 100 м), *мышечная сила* (становая динамометрия, кистевая динамометрия), *силовая выносливость* (подтягивание на перекладине), *общая выносливость* (бег на 1000 или 3000 м, в соответствии с возрастом) и обобщенный показатель дифференцированной физической подготовки.

Оценка *общего интеллекта (ОИ)* осуществлялась посредством теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой (Ясюкова 2002); также рассчитывали уровень проявления вербального и невербального интеллекта. Типологические особенности проявления свойств нервной системы изучались с применением произвольных двигательных методик Е. П. Ильина (Ильин 2001). Определяли силу нервной системы, подвижность возбуждения и подвижность торможения, «внешний» и «внутренний» балансы между возбуждением и торможением. Темп прироста рассчитывался с использованием формулы O. Brodi. Статистическая обработка первичного экспериментального материала осуществлялась с применением программ SPSS Statistics 22 и Microsoft Excel.

Результаты исследования и их обсуждение

В имеющихся исследованиях чаще отсутствует общая интеграция развития в целом двигательных и интеллектуальных способностей с индивидуально-психологическими различиями. Само же развитие специальных способностей является довольно сложным процессом, особенно их взаимодействие в процессе возрастного развития. Это в полной мере характерно в отношении двигательных и умственных способностей. В результате исследования установлено, что уровни проявлений двигательных и интеллектуальных способностей взаимосвязаны, при этом направленность взаимосвязей меняется в процессе взросления.

Так, уровень общего интеллекта в возрастных периодах 12, 14, 16, 18 лет отрицательно связан с силовой выносливостью, а в 14, 16, 18 лет — с показателями мышечной силы, в то время как скоростно-силовые показатели в 12 лет связаны положительно, а в 18 лет — отрицательно (табл. 1). Скоростная способность в 12 лет положительно коррелирует с общим интеллектом, а в 14 лет — отрицательно. Характерной особенностью является то, что общая выносливость в рассматриваемых возрастных периодах не связана с общим интеллектом. Отсутствуют связи двигательных способностей с общим интеллектом в возрасте 20 лет. При этом отмеченные связи практически полностью повторяются в отношении двигательных способностей и вербального интеллекта. Некоторые изменения связей наблюдаются со стороны невербального интеллекта, в частности отрицательные связи мышечной силы имеют место только в 18 лет, а силовой выносливости — в 14 лет. Исходный уровень скоростно-силовых способностей в 20 лет коррелирует положительно, а в 18 лет — отрицательно с невербальным интеллектом.

Взаимосвязи темпов прироста двигательных и интеллектуальных способностей существенно отличаются от связей исходных показателей.

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Табл. 1. Корреляционные связи исходных уровней проявлений двигательных способностей и общего интеллекта

Уровни проявлений двигательных способностей	**Исходный уровень общего интеллекта у подростков/юношей**				
	12 лет	14 лет	16 лет	18 лет	20 лет
Мышечной силы	-0,17	-0,20*	-0,23**	-0,24***	- 0,06
Силовой выносливости	-0,22**	-0,27**	-0,22**	-0,18**	-0,21
Скоростно-силовой способности	0,31***	0,02	-0,19*	-0,25***	0,14
Скоростной способности	0,26**	-0,31***	-0,18*	-0,15*	0,16
Общей выносливости	-0, 07	-0,02	-0,09	0,08	0,06

Примечание. В табл. 1 и 2 * — статистическая значимость связей на уровне: $p \leq 0,1$; ** — $p \leq 0,05$; *** — $p \leq 0,01$

В частности, темп прироста скоростно-силовых способностей и общего интеллекта положительно коррелируют во всех возрастных группах (табл. 2). В возрасте 14, 16 лет общий интеллект положительно связан с силовой выносливостью, скоростными показателями, общей выносливостью и динамикой дифференцированной физической подготовки. Темп прироста мышечной силы отрицательно связан с динамикой общего интеллекта в 12 лет и положительно в 14 лет.

Корреляционные связи темпа прироста вербального интеллекта с двигательными способностями в возрастных группах 12, 14, 16 лет практически идентичны в отношении общего интеллекта. Но имеют место различия в связях в возрастных группах 18, 20 лет. В частности, в 18 лет отсутствуют связи вербального интеллекта и динамики двигательных проявлений, в то время как в возрастной группе 20 лет появляются связи темпа прироста мышечной силы и показателя дифференцированной физической подготовки с динамикой вербального интеллекта. Что касается невербального интеллекта, то выявленные связи сохраняются только в возрасте 16 и 20 лет, и практически отсутствуют корреляционные связи в возрасте 12 лет. В возрастной группе 14 лет теряются связи темпа прироста показателей скорости и выносливости с динамикой невербального интеллекта.

В целом выявлено, что исходный уровень интеллектуальных способностей и таких двигательных способностей, как мышечная сила и силовая выносливость, чаще взаимосвязаны отрицательно, т. е. более высокий уровень их проявления связан с меньшим уровнем интеллектуальных показателей, и только скоростно-силовые показатели в 12 лет и скоростные способности в 14 лет связаны положительно. Не совсем понятно полное отсутствие связей показателей интеллекта и общей выносливости. При этом следует отметить, что на фоне отрицательных связей между двигательными и интеллектуальными способностями выявлены определенные отличия в их проявлении в зависимости от выбранного юношами вида двигательной активности. Лица же, предпочитающие заниматься настольным теннисом, уступают юношам, занимающимся борьбой, в проявлении определенных (силовых) двигательных способностей, но в то же время показывают сравнительно более высокие показатели определенных интеллектуальных способностей (Ревенко 2017).

Несколько иной характер связей выявлен в отношении темпа прироста рассматриваемых способностей: чаще они носят положительную направленность, т. е. более высокий темп прироста двигательных способностей соответствует более высокой динамике развития интеллектуальных способностей; особенно ярко это проявляется в возрасте 14 и 16 лет, в других возрастах это проявляется меньше.

Отмеченное свидетельствует о том, что в процессе взросления меняется соотношение в развитии двигательных и интеллектуальных способностей. В исследованиях Г. Айзенка (Айзенк 1995) было выявлено, что чем сложнее двигательная реакция, тем больше разница в скорости реагирования у испытуемых с высоким и низким проявлением интеллекта. В определенной степени это связано с индивидуально-типологическими особенностями как задатками способностей; это в какой-то степени подтверждается экспериментальными результатами выполненного исследования.

Представленные ниже данные относительно различий в темпах развития изучаемых способ-

Табл. 2. Корреляционные связи темпов прироста двигательных способностей и динамики развития общего интеллекта

Темпы прироста двигательных способностей	Динамика развития общего интеллекта у подростков/юношей				
	12 лет	14 лет	16 лет	18 лет	20 лет
Мышечной силы	-0,22**	0,54***	0,15	0,17	0,18
Силовой выносливости	0,07	0,40***	0,27***	0,11	0,07
Скоростно-силовой способности	0,22**	0,55***	0,35***	0,23**	0,41***
Скоростной способности	0,18*	0,40***	0,28***	0,16	0,33**
Общей выносливости	0,06	0,24**	0,30***	0,03	0,15
ДФП	0,08	0,59***	0,40***	0,19**	0,25

ностей приводятся относительно не отдельно взятых типологических особенностей проявления свойств нервной системы, а относительно *типологических комплексов* — сочетания свойств, однонаправлено влияющих на изучаемый признак. В этой связи различия практически во всех приведенных ниже сравнениях достигают высокого уровня статистической значимости.

В частности, в возрасте 12 лет темп прироста скоростно-силовых способностей значительнее у подростков с типологическим комплексом, сочетающим сильную нервную систему и уравновешенность по «внешнему» балансу, в сравнении со «слабыми — возбудимыми» (соответственно 9,4 % ± 3,8 и 3,2 % ± 1,8; $p \leq 0,01$). Темп прироста общей выносливости выше у лиц, имеющих преобладание возбуждения по «внешнему» и «внутреннему» балансам в сравнении с «тормозными» по обоим видам баланса (7,6 % ± 5,3 и 2,0 % ± 4,0; $p \leq 0,01$). Динамика скоростных способностей выше у лиц с инертностью торможения и уравновешенностью по «внешнему» балансу, чем у «среднеподвижных — тормозных» (5,6 % ± 2,7 и 0,6 % ± 2,9; $p \leq 0,01$). Наибольшие различия выявлены в отношении мышечной силы, она значительнее прирастает у подростков с сильной нервной системой и инертностью торможения в сравнении со «слабыми — подвижными» (22,7 % ± 9,3 и 9,9 % ± 6,2; $p \leq 0,01$).

Типологические комплексы, связанные с развитием общего интеллекта, в значительной степени отличаются от того, что выявлено в отношении связей с двигательными способностями. Так, динамика общего интеллекта выше у подростков с большей подвижностью возбуждения и торможения в сравнении с «инертными» по возбуждению и торможению (25,6 % ± 7,6 против 14,6 % ± 6,9; $p \leq 0,01$). Этот же типологический комплекс характеризует темп прироста вербального интеллекта (соответственно у «подвижных» 26,4 % ± 14,0, у «инертных» 12,6 % ± 7,2; $p \leq 0,01$). В результате в этом возрасте динамика интеллекта выше у подростков с более высокой подвижностью нервных процессов, в то время как динамика двигательных способностей выше у «сильных — уравновешенных — возбудимых».

В период 14 лет наибольшие различия в темпе прироста скоростно-силовых показателей наблюдаются в группе подростков с типологическим комплексом, в который входит сильная нервная система и инертность торможения в сравнении со «слабыми — подвижными» (8,5 % ± 3,2 и 4,9 % ± 2,6; $p \leq 0,01$). Динамика мышечной силы выше у подростков с инертностью возбуждения и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу, чем у «среднеподвижных — уравновешенных» (18,1 % ± 5,5 и 9,7 % ± 4,3; $p \leq 0,01$). Темп прироста скоростных показателей выше у лиц с сильной нервной системой и подвижностью возбуждения по сравнению со «слабыми — среднеподвижными» (4,5 % ± 2,2 и 1,5 % ± 1,6; $p \leq 0,01$). Связей динамики общей выносливости с типологическими особенностями не выявлено.

Динамика общего интеллекта в этом возрасте выше у лиц с более сильной нервной системой и подвижностью возбуждения, чем у «слабых — инертных» (31,0 % ± 8,7 и 15,7 % ± 3,8; $p \leq 0,01$); подобное соотношение характерно и в отношении невербального интеллекта, 31,4 % ± 10,8 и 20,2 % ± 9,2; $p \leq 0,01$), в то время как динамика вербального интеллекта выше у лиц с более сильной нервной системой и средней подвижных по торможению, в сравнении со «слабыми — инертными» (38,1 % ± 13,4 и 14,6 % ± 13,6; $p \leq 0,01$). Следует отметить

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

совпадение типологического комплекса, связанного с темпом прироста как интеллектуальных, так и скоростных показателей включающего сильную нервную систему и подвижность возбуждения.

Темп прироста скоростно-силовой способности в возрасте 16 лет выше у юношей, типологический комплекс которых включает более сильную нервную систему и уравновешенность по «внутреннему» балансу в сравнении со «слабыми — тормозными» (5,9 % ± 2,2 и 2,3 % ± 3,2; $p \leq 0{,}01$). Динамика силовой выносливости значительнее прирастает у лиц со средней подвижностью торможения, уравновешенностью по «внешнему» и «внутреннему» балансам, в сравнении с «инертными — возбудимыми — тормозными» (31,0 % ± 24,3 % ± 10,8 и 2,8 % ± 14,7; $p \leq 0{,}01$). Темп прироста мышечной силы выше у уравновешенных как по «внешнему», так и по «внутреннему» балансам в сравнении с «возбудимыми» (16,0 % ± 5,0 и 7,9 % ± 4,3; $p \leq 0{,}01$). Динамика общей выносливости выше у юношей, чей типологический комплекс включает среднюю подвижность торможения и уравновешенность по «внешнему» балансу, чем у «подвижных — возбудимых» (соответственно 6,7 % ± 4,3 и -0,9 % ± 3,6; $p \leq 0{,}01$).

Типологический комплекс, обусловливающий динамику общего и невербального интеллекта, совпадает, при этом он выше у лиц с более сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу (19,9 % ± 7,6 и 19,3 % ± 5,3; 28,0 % ± 11,1 и 15,1 % ± 12,8 соответственно). Динамика вербального интеллекта выше у среднеподвижных по торможению и уравновешенных по «внешнему» балансу, чем у «инертных — тормозных» (27,9 % ± 16,1 и 10,4 % ± 13,7; $p < 0{,}01$).

Более рельефно различия в развитии двигательных способностей в 18 лет наблюдаются в соответствии типологического комплекса. Прирост скоростно-силовой способности значительно выше у юношей с подвижностью торможения и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу в сравнении с «инертными — тормозными» (3,4 % ± 2,6 и 0,1 % ± 2,1; $p \leq 0{,}01$). Темп прироста общей выносливости выше у юношей с сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу, чем у «слабых – инертных» (3,2 % ± 3,6 и –1,3 % ± 4,1; $p \leq 0{,}01$). Динамика мышечной силы выше у лиц с сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу в сравнении со «слабыми — тормозными» (13,4 % ± 6,1 и 5,5 % ± 6,3; $p \leq 0{,}01$). Темп прироста силовой выносливости значительнее у лиц с сильной нервной системой и высокой подвижностью возбуждения и торможения, чем у «слабых — инертных» (20,4 % ± 10,0 и 1,4 % ± 19,2; $p \leq 0{,}01$).

Динамика общего и вербального интеллекта выше у юношей, имеющих более сильную нервную систему и преобладание возбуждения по «внутреннему» балансу, чем у «слабых — инертных» (соответственно 13,1 % ± 5,6 и 3,5 % ± 7,7; 22,2 % ± 13,1 и 1,9 % ± 9,0; $p \leq 0{,}01$). Невербальный же интеллект значительнее изменяется у лиц более подвижных с преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу в сравнении с «подвижными — тормозными» (19,0 % ± 12,7 и 1,3 % ± 11,7; $p \leq 0{,}01$).

В 20 лет более высокий темп прироста скоростно-силовой способности наблюдается у юношей, типологический комплекс которых включает подвижность торможения и преобладание возбуждения и уравновешенности по «внешнему» балансу в сравнении с «инертными — тормозными» (2,8 % ± 1,1 и -0,1 % ± 2,5; $p \leq 0{,}01$). Общая выносливость значительнее прирастает у лиц с сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внешнему» и «внутреннему» балансам в сравнении со «слабыми — тормозными» (2,8 % ± 2,6 и -1,6 % ± 2,4; $p \leq 0{,}01$). Динамика скоростной способности выше у лиц с подвижностью возбуждения и уравновешенных по «внешнему» балансу, чем у «инертных – тормозных» (2,2 % ± 1,5 и -0,7 % ± 1,7; $p < 0{,}01$).

В динамике интеллекта различия выявлены только в отношении невербального интеллекта, он выше у подвижных по возбуждению и торможению, чем у «инертных» (17,5 % ± 7,5 и 0,5 % ± 6,1; $p < 0{,}01$).

Рассмотренные данные показали, что двигательные способности не только сложно связаны между собой, но и находятся в определенных связях с интеллектуальными способностями и вместе с ними составляют специфическую динамическую структуру развивающейся личности. Отмеченное отражает неразрывную связь, единство и взаимопроникновение произвольных действий и познавательных процессов человека (Чуприкова 1980). Вместе с тем имеют место неравномерность и гетерохронизм в развитии двигательных и интеллектуальных способностей в подростковом возрасте и ранней юности, которые обуславливают изменение связей между различными функциональными системами, а также компонентами этих систем. В более старшем возрасте — в 20 лет — ситуация заметно меняется, и более выраженные уровни определенных двигательных способностей наблюда-

ются уже у лиц со средним уровнем интеллектуального развития. Вероятно, сравнительно раннее интенсивное развитие двигательных способностей (высокие темпы прироста) в подростковом возрасте сопряжено с менее интенсивным, «растянутым» во времени интеллектуальным развитием. Напротив, менее интенсивное (низкие темпы прироста), «растянутое» во времени развитие двигательных способностей протекает на фоне сравнительно высокой динамики интеллектуального развития. Иными словами, можно говорить о различных сроках, продолжительности и степени выраженности периодов интенсивного развития, с одной стороны, двигательных, а с другой — интеллектуальных способностей юношей, что, очевидно, является проявлением индивидуальных особенностей возрастного развития. Отмеченное согласуется с тезисом, сформулированным С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн 1973), о том, что дети проходят свой индивидуальный путь развития. Как показало настоящее исследование, индивидуальные особенности возрастного развития связаны с доминированием в определенном возрасте развития либо двигательных, либо интеллектуальных способностей.

Различия в проявлении как умственных, так и двигательных способностей в значительной степени связаны со свойствами нервной системы, при этом эти связи существенно различаются в процессе возрастного развития. В частности, динамика скоростно-силовых способностей в возрасте 12–16 лет связана с силой нервной системы и уравновешенностью нервных процессов, в 18, 20 лет — с подвижностью торможения и преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу. В отношении общей выносливости в возрасте 12, 14, 16 лет темп прироста связан с преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу, в 18, 20 лет — с силой нервной системой и также с преобладанием возбуждения по «внешнему» балансу. В то время как общий и вербальный интеллект в 12 лет значительнее изменяется у подростков с подвижностью нервных процессов, в последующие возрастные периоды наиболее выраженные связи динамики интеллекта наблюдаются с сильной нервной системой. В возрасте 20 лет только динамика невербального интеллекта связана с подвижностью нервных процессов. Вероятно, смена возрастных предпосылок умственного развития сопряжена с различной ролью одних и тех же типологических свойств нервной системы в детерминации умственного развития на разных возрастных этапах. По-видимому, средства физической культуры при оптимальном и целенаправленном воздействии могут нивелировать отрицательные и усиливать положительные переносы в соотношении развития двигательных и интеллектуальных способностей. Как замечает Н. С. Лейтес (Лейтес 1997), это особый и очень важный аспект проблемы соотношения возрастного и индивидуального — связь предпосылок способностей с другими сторонами личности.

Выводы

Результаты исследования выявили довольно сложные взаимосвязи двигательных и интеллектуальных способностей как в отношении исходного уровня, так и темпа их прироста в процессе возрастного развития. Если у подростков 12 лет уровни мышечной силы и силовой выносливости связаны с интеллектуальным развитием отрицательно, а скоростной и скоростно-силовой способностей — положительно, то в 14-, 16- и 18-летнем возрасте наблюдаются однонаправленные различия, где по рассматриваемым двигательным способностям доминируют лица с меньшим уровнем общего интеллекта. При этом уровни выраженности двигательных способностей, с одной стороны, и интеллектуальных – с другой, связаны с разными, нередко противоположными типологическими особенностями проявления свойств нервной системы, выступающими задатками их развития. Поскольку развитию двигательных и интеллектуальных способностей в рассматриваемых возрастных периодах благоприятствуют различные проявления типологических свойств нервной системы, есть основания полагать, что в определенном возрасте показатели отдельных систем организма взаимодействуют по принципу доминанты.

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Литература

Айзенк, Г. Ю. (1995) Интеллект: новый взгляд. *Вопросы психологии*, № 1, с. 111–131.

Ананьев, Б. Г. (2001) *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер, 282 с.

Баландин, В. А. (2000) Развитие познавательных процессов 6–10 лет средствами физического воспитания. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, № 1, с. 24–26, 39–40.

Березина, Т. Н. (2012) Взаимосвязь физических и интеллектуальных способностей у взрослых людей. *Психология и психотехника*, № 4 (43), с. 51–60.

Бернштейн, Н. А. (2004) *Биомеханика и физиология движений*. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 687 с.

Егорова, М. С. (1997) *Психология индивидуальных различий*. М.: Планета детей, 327 с.

Запорожец, А. В. (2000) *Психология действия*. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 731 с.

Ильин, Е. П. (1987) Проблема способностей: два подхода к ее решению. *Психологический журнал*, т. 8, № 2. с. 23–31.

Ильин, Е. П. (2001) *Дифференциальная психофизиология*. 2-е изд. СПб.: Питер, 454 с.

Кирнарская, Д. К. (2004) *Музыкальные способности*. М.: Таланты — XXI век, 493 с. (Психология специальных способностей).

Кольцова, М. М. (1973) *Двигательная активность и развитие функций мозга*. М.: Педагогика, 143 с.

Лейтес, Н. С. (1997) *Возрастная одаренность и индивидуальные различия*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 448 с.

Николаев, Ю. М. (1998) Теоретические аспекты интегрированного содержания и человеко-творческой сущности физической культуры. *Теория и практика физической культуры*, № 4, с. 16–23.

Пегов, В. А. (2000) Теоретическое и практическое обоснование возможных путей решения проблемы экологии детства: от «нормального» к здоровому. *Теория и практика физической культуры*, № 9, с. 49–52.

Ревенко, Е. М., Сальников, В. А. (2014) Взаимосвязи двигательных и умственных способностей в процессе взросления. Омск: СибАДИ, 391 с.

Ревенко, Е. М. (2017) Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности. *Образование и наука*, т. 19, № 7, с. 157–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-157-174

Розе, Н. А. (1970) *Психомоторика взрослого человека*. Л.: Изд-во ЛГУ, 128 с.

Рубинштейн, С. Л. (1960) Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*, № 3, с. 3–15.

Рубинштейн, С. Л. (1973) *Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 423 с.

Сергиенко, Л. П. (2004) *Основы спортивной генетики*. Киев: Вища школа, 631 с.

Стародубцева, И. В., Короткова, Е. А. (2005) Умственное развитие старших дошкольников в процессе физического воспитания. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, № 3, с. 18–22.

Теплов, Б. М. (2004) *Труды по психофизиологии индивидуальных различий*. М.: Наука, 440 с.

Хомская, Е. Д, Ефимова, И. В., Будыка, Е. В., Ениколопова, Е. В. (1997) *Нейропсихология индивидуальных различий*. М.: Российское педагогическое агентство, 281 с.

Чуприкова, Н. И. (1980) Организация и механизмы произвольных познавательных процессов в двигательных актах человека (К истории исследования проблемы в институте общей и педагогической психологии АПН СССР, некоторые итоги и перспективы). *Вопросы психологии*, № 3, с. 32–44.

Чуприкова, Н. И. (1995) Время реакции и интеллект: почему они связаны (о дискриминативной способности мозга). *Вопросы психологии,* № 4, с. 65–81.

Шадриков, В. Д. (1996) *Психология деятельности и способности человека*. 2-е изд. М.: Издательская корпорация «Логос», 318 с.

Шадриков, В. Д. (2001) *Происхождение человечности*. 2-е изд. М.: Логос, 294 с.

Ясюкова, Л. А. (2002) Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство. СПб.: ГП ИМАТОН, 80 с.

References

Ajzenk, G. Yu. (1995) Intellekt: Novyj vzglyad [Intelligence: A new perspective]. *Voprosy psychologii*, no. 1, pp. 111–131. (In Russian)

Anan'ev, B. G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 282 p. (In Russian)

Balandin, V. A (2000) Razvitie poznavatel'nykh protsessov 6–10 let sredstvami fizicheskogo vospitaniya [Development of cognitive processes 6–10 years by means of physical education]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, no. 1, pp. 24–26, 39–40. (In Russian)

Berezina, T. N. (2012) Vzaimosvyaz' fizicheskikh i intellektual'nykh sposobnostej u vzroslykh lyudej [Interaction between physical and intellectual potentials of adults]. *Psikhologiya i psikhotekhnika — Psychology and Psychotechnics*, no. 4 (43), pp. 51–60. (In Russian)

Bernshtejn, N. A. (2004) *Biomekhanika i fiziologiya dvizhenij [Biomechanics and physiology of movements].* 2nd ed. Moscow: Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 687 p. (In Russian)

Chuprikova, N. I. (1980) Organizatsiya i mekhanizmy proizvol'nykh poznavatel'nykh protsessov v dvigatel'nykh aktakh cheloveka (K istorii issledovaniya problemy v institute obshchej i pedagogicheskoj psikhologii APN SSSR, nekotorye itogi i perspektivy) [The organization and arbitrary mechanisms of cognitive processes in motor acts of the person (On the history of research of the issue in the Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR Academy of Medical Sciences, some results and prospects)]. *Voprosy psychologii*, no. 3, pp. 32–44. (In Russian)

Chuprikova, N. I. (1995) Vremya reaktsii i intellekt: pochemu oni svyazany (o diskriminativnoj sposobnosti mozga) [Reaction time and intelligence: Why they are related (On discriminative brain's ability)]. *Voprosy psychologii*, no. 4, pp. 65–81. (In Russian)

Egorova, M. S. (1997) *Psikhologiya individual'nykh razlichij [The psychology of individual differences]*. Moscow: Planeta detej Publ., 327 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2001) D*ifferentsial'naya psikhofiziologiya [Differential psychophysiology].* 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 454 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1987) Problema sposobnostej: dva podkhoda k ee resheniyu [The problem of abilities: Two approaches to its solution]. *Psikhologicheskij zhurnal,* vol. 8, no. 2, pp. 23–31. (In Russian)

Khomskaya, E. D., Efimova, I. V., Budyka, E. V., Enikolopova, E. V. (1997) *Nejropsikhologiya individual'nykh razlichij [Neuropsychology of individual differences]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 281 p. (In Russian)

Kirnarskaya, D. K. (2004) *Muzykal'nye sposobnosti [Musical abilities]*. Moscow: Talanty — XXI vek Publ., 493 p. (Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostej [The psychology of special abilities]). (In Russian)

Kol'tsova, M. M. (1973) *Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funktsij mozga [Motor activity and development of brain functions].* Moscow: Pedagogika Publ., 143 p. (In Russian)

Lejtes, N. S. (1997) *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya [Age giftedness and individual differences].* Moscow: Institut prakticheskoj psikhologii Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 448 p. (In Russian)

Nikolaev, Yu. M. (1998) Teoreticheskie aspekty integrirovannogo soderzhaniya i cheloveko-tvorcheskoj sushchnosti fizicheskoj kul'tury [Theoretical aspects of integrated content and human-creative essence of physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*, no. 4, pp. 16–23. (In Russian)

Pegov, V. A. (2000) Teoreticheskoe i prakticheskoe obosnovanie vozmozhnykh putej resheniya problemy ekologii detstva: ot "normal'nogo" k zdorovomu [Theoretical and practical substantiation of possible ways of solving the problem of ecology of childhood: From "normal" to healthy]. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*, no. 9, pp. 49–52. (In Russian)

Revenko, E. M. (2017) Individual'nye osobennosti studentov, vybravshikh v ramkakh fizicheskogo vospitaniya raznye vidy dvigatel'noj aktivnosti [Individual characteristics of the students enrolled in different types of motor activity of physical education]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 7, pp. 157–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-157-174 (In Russian)

Revenko, E. M., Sal'nikov, V. A. (2014) *Vzaimosvyazi dvigatel'nykh i umstvennykh sposobnostej v protsesse vzrosleniya [Relationship of motor and mental abilities in the process of growing up]*. Omsk: Siberian State Automobile and Highway University Publ., 391 p. (In Russian)

Roze, N. A. (1970) *Psikhomotorika vzroslogo cheloveka [Psychomotor system of an adult]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 128 p. (In Russian)

Rubinshtejn, S. L. (1960) Problema sposobnostej i voprosy psikhologicheskoj teorii [The problem of abilities and questions of psychological theory]. *Voprosy psychologii*, no. 3, pp. 3–15. (In Russian)

Rubinshtejn, S. L. (1973) *Problemy obshchej psikhologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 423 p. (In Russian)

Sergienko, L. P. (2004) *Osnovy sportivnoj genetiki [Fundamentals of sports genetics].* Kiev: Vishcha shkola Publ., 631 p. (In Russian)

Shadrikov, V. D. (1996) *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and ability].* 2nd ed. Moscow: Logos Publ., 318 p. (In Russian)

Shadrikov, V. D. (2001) *Proiskhozhdenie chelovechnosti [The origin of the humanity].* 2nd ed. Moscow: Logos Publ., 294 p. (In Russian)

Starodubtseva, I. V., Korotkova, E. A. (2005) Umstvennoe razvitie starshikh doshkol'nikov v protsesse fizicheskogo vospitaniya [Mental development of senior preschool children in the process of physical education]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, no. 3, pp. 18–22. (In Russian)

Teplov, B. M. (2004) *Trudy po psikhofiziologii individual'nykh razlichij [Works on psychophysiology of individual differences]*. Moscow: Nauka Publ., 440 p. (In Russian)

Yasyukova, L. A. (2002) *Test struktury intellekta R. Amtkhauera (IST): Metodicheskoe rukovodstvo [Testing of mental structure by R. Amthauer (IST): Guidelines*]. Saint Petersburg: GP IMATON Publ., 80 p. (In Russian)

Zaporozhets, A. V. (2000) *Psikhologiya dejstviya [Psychology of action].* Moscow: Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 731 p. (In Russian)

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-341-350

Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения

УДК 159.947(075)

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Изучение мотивации обучения студентов института физической культуры и спорта Петрозаводского государственного университета

В. П. Умнов[1]✉

[1] Петрозаводский государственный университет, 199034, Россия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33

Сведения об авторе
Владимир Павлович Умнов,
SPIN-код: 4839-3553,
e-mail: uvpp@mail.ru

Для цитирования:
Умнов, В. П. (2019) Изучение мотивации обучения студентов института физической культуры и спорта Петрозаводского государственного университета. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 351–363. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Получена
7 сентября 2019;
прошла рецензирование
1 ноября 2019;
принята 14 ноября 2019.

Права:
© Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. Отношение к учению, выступая средством достижения обучения, образует учебную мотивацию. Поэтому становится актуальным изучение мотивации студентов, оказывающей влияние на формирование личностной и профессиональной направленности студента. Исходя из того, что на факультетах физической культуры обучаются студенты с разной направленностью личности и что на каждом этапе развития личности при смене ведущей социальной позиции происходит модификация её содержания сообразно ведущим мотивам и потребностям, можно ожидать, что это может существенно сказываться на мотивации обучения студентов. Изучение этого вопроса явилось самостоятельным этапом нашего исследования. Можно полагать, что изменение предметного содержания дисциплин учебного плана влияет на динамику мотивов и структуру мотивации в процессе обучения студентов в вузе.

В работе применялась методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной, включающая три шкалы: «Приобретение знаний»; «Овладение профессией»; «Получение диплома». Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. Опрос студентов проводился с 1 по 4 курс: в ноябре 2016 г. приняло участие 115 студентов, в ноябре 2017 г. и октябре 2018 г. — 92 и 84 студента соответственно.

Полученные результаты анкетирования студентов указывают на то, что у них в основном преобладают мотивы по первым двум шкалам («Приобретение знаний» и «Овладение профессией»), что свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии педагога по физической культуре и спорту. В то же время до 40 % студентов не удовлетворены выбранной профессией. Выявлено, что студенты ориентированы на получение диплома в большей степени (мотивы социального и личного престижа), чем на овладение профессией (профессиональная мотивация). В мотивации обучения студентов имеют место половые различия: в целом у юношей в большей степени, чем у девушек, наблюдается стремление к освоению знаний, овладению профессией и нацеленность на получение диплома. Мотивы, связанные с приобретением знаний и получением диплома, с переходом студентов на последующий курс в основном не изменяются.

Ключевые слова: подготовка специалиста, мотивы, мотивация, мотивация обучения, направленность мотивации, половые различия.

A study of students' educational activity motivation at the Faculty of Physical Culture and Sport of the Petrozavodsk State University

V. P. Umnov✉[1]

[1] Petrozavodsk State University, 33 Lenina Avenue, Petrozavodsk 185910, Russia

Abstract. The attitude towards the future profession can be regarded as a form and a measure of accepting the ultimate goals of learning. Students' attitude to studying creates educational activity motivation. This idea substantiates the need to examine students' educational activity motivation which affects their individual and professional development. Based on the fact that personal orientations of the students educated at the Faculty of Physical Culture differ and also that a change in motivation content due to a change in their main social position occurs at each stage of personal development congruous to their leading motives and needs, it can be expected that these can greatly influence the educational activity motivation of the students. The authors hypothesise that the change in subject content of academic disciplines affects the motive dynamics and the structure of student motivation during the learning process.

The current research was based on the technique titled "Motivation for Studying at the University" by T.I. Ilyina, which includes three scales: "acquiring knowledge"; "mastering the profession"; "receiving a degree". The domination of motives from the first two scales confirms the appropriateness of the student's career choice and their satisfaction with it. The questionnaire was administered to students in all 4 years of study; 115 students were surveyed in November 2016, 92 in November 2017, and 84 in October 2018.

The outcomes of the survey suggest that motives from the first two scales "acquiring knowledge"; "mastering the profession") generally prevail. This indicates that the students made the right career choice to become Physical Education teachers. However, up to 40 % of the students are dissatisfied with the chosen profession. It was revealed that the students are more interested in receiving a university degree (motives of social and personal prestige) than in mastering their future profession (professional motivation). Student motivation is also characterised by gender differences: overall, young men are more motivated to acquire knowledge, master the profession, and earn a degree than young women. Motivation related to acquiring knowledge and receiving a degree generally does not change over the years of study.

Keywords: specialist training, motives, motivation, educational activity motivation, motivation orientation, gender differences.

Author
Vladimir P. Umnov,
SPIN: 4839-3553,
e-mail: uvpp@mail.ru

For citation:
Umnov, V. P. (2019) A study of students' educational activity motivation at the Faculty of Physical Culture and Sport of the Petrozavodsk State University. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 351–363. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Received
7 September 2019;
reviewed 1 November 2019;
accepted 14 November 2019.

Copyright:
© The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Введение

Формирование интеллектуального и духовного потенциала общества, соответствующего уровню развития мирового социума, является одной из приоритетных целей модернизации отечественного образования, стратегические цели которого направлены на создание интеллектуального базиса современной экономики, науки, здравоохранения, культуры, гармоничного взаимодействия человека и природы (Шевченко 2018). В государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» (Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295) определены основные цели образовательной политики на современном этапе, которые предполагают обеспечение качества образования, соответствующего запросам российского общества. От результата и условий реализации образовательных программ, пишет Г. Н. Пономарев, «напрямую зависит качество подготовки специалиста, которому предстоит воплощать свои творческие и профессиональные потенции в XXI веке» (Пономарев 2000, 176). На это указывается и в работах Л. Ф. Кенаревой (Кенарева 2017; 2018). Качество высшего образования определяется востребованностью субъекта профессиональной деятельности, его

Табл. 1. Показатели мотивации обучения студентов 1–4 курсов (2016 год)

Шкалы / Курсы	n	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1	20	7,2 / 57,1	4,5 / 45,0	5,7 / 57,0
2	35	7,1 / 56,4	5,6 / 56,0	6,0 / 60,0
3	30	8,6 / 68,3	5,9 / 59,0	5,6 / 56,0
4	30	7,6 / 60,3	4,1 / 41,0	5,7 / 57,0

Примечание: в числителе — средний балл, в знаменателе — средний балл в процентах. По шкале «Приобретение знаний» максимум баллов, который может получить опрашиваемый при ответах на вопросы анкеты, составляет 12,6 балла; по шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» — по 10 баллов. То же в последующих таблицах

мобильностью, способностью эффективно решать разноплановые задачи, работать в сложных условиях (Ракитина 2017). В этой связи переход на новую концепцию подготовки педагога требует решения целого ряда задач, одной из которых следует считать мотивацию обучения студентов в освоении выбранной специальности.

В процессе обучения студентов в институтах физической культуры и спорта одной из важнейших задач является повышение эффективности формирования ценностно-мотивационной сферы личности студента, направленной на овладение педагогической деятельностью (Епифанов, Михайлова 2016; Катровский, Губа 2016). Исходя из того, что мотивом называется побуждение, определяющее активность человека и ее направление, то «под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обусловливающие проявление учебной активности» (Ильин 2000, 253). Отношение к учению, выступая средством достижения обучения, образует учебную мотивацию, а отношение студентов к своей будущей профессии, пишет В. А. Якунин (Якунин 1998), можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения.

Высокая мотивация помогает студенту реализовать свой потенциал, достигать должного уровня профессионального мастерства в избранном виде деятельности, овладевать «…некоторым ядром знаний, умений, навыков, описываемых в «титульном листе специальности» (Лобашев, Талых 2014, 105). Формирование профессиональной мотивации и на ее основе профессиональной позиции определяет устойчивый выбор профессии, что, в конечном счете, является предпосылкой успешности профессионального становления (Губа 2012; Михайлова, Губа 2017).

В области физического воспитания интерес представляет исследование А. А. Чунаева (Чунаев 1982), которым установлено, что динамика мотивов учения студентов обусловлена сложным переплетением их спортивной, учебной и педагогической деятельности. Спорт к последнему году обучения становится в меньшей степени объектом достижения результата и всё более превращается в объект познания, а затем и педагогического созидания. В. П. Умновым (Умнов 2006) выявлено, что уже на первом курсе первостепенной целью студентов является пополнение и расширение диапазона двигательных умений и навыков, необходимых им как будущим специалистам по физической культуре. При этом студент отмечает важность овладения методикой обучения, а изучение техники гимнастических упражнений ставит на второе место.

Таким образом, стремление стать профессионалом в определенном виде деятельности, выступающее в качестве мотива-цели, наполняет профессиональным содержанием и саму учебную деятельность. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. И в то же время «…никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или низкую учебную мотивацию и,

Табл. 2. Показатели мотивации обучения студентов 1–4 курсов (2017 год)

Шкалы / Курсы	n	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1	14	6,6 / 52,3	5,7 / 57,0	4,8 / 48,0
2	20	7,3 / 58,4	5,4 / 54,0	5,5 / 55,0
3	27	7,0 / 55,4	5,7 / 57,0	4,6 / 46,0
4	31	6,7 / 53,1	5,1 / 51,0	5,9 / 59,0

таким образом, не может привести в этом случае к высокой успешности учебной деятельности» (Реан 2013, 98).

Исходя из того, что на факультете физической культуры обучаются студенты с разной направленностью личности и что на каждом этапе развития личности при смене ведущей социальной позиции происходит модификация её содержания сообразно ведущим мотивам и потребностям (Умнов, Зайцева 2004), можно ожидать, что это может существенно сказываться на мотивации обучения студентов. Можно полагать, что изменение предметного содержания дисциплин учебного плана влияет на динамику мотивов и структуру мотивации в процессе обучения студентов в вузе, т. е. от первого к последнему курсу изменяется учебно-профессиональная деятельность студентов и их мотивация. В этой связи изучение мотивации обучения студентов института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета по профилю «Физическая культура» представляет как теоретический, так и практический интерес. Это явилось целью настоящей работы.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Дать сравнительную характеристику проявления основных групп мотивов обучения студентов.

2. Изучить половые различия в проявлении основных групп мотивов обучения студентов.

Методика исследования

В работе применялась методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной (Ильин 2000, 433).

В данной методике имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Опрос студентов института физической культуры, спорта и туризма по профилю «Физическая культура» проводился с 1 по 4 курс: в ноябре 2016 г. приняло участие 115 студентов (привлекался к сбору материала Д. У. Вахитов), в ноябре 2017 г. и октябре 2018 г. — 92 и 84 студента соответственно (привлекалась к сбору материала К. А. Годиева).

Результаты и их обсуждение

Сравнительная характеристика мотивов обучения студентов

Результаты анкетирования студентов, проведенного в 2016 г., представлены в таблице 1. При анализе полученных данных следует, что в среднем 60,5 % студентов мотивированы на получение знаний, 50,3 % — на овладение профессией и 57,5 % — на получение диплома.

Анализ ответов студентов по курсам позволяет заключить, что в наибольшей степени удовлетворены выбором профессии педагога по физической культуре и спорту студенты 2 и особенно 3 курса. А студенты 1 и 4 курсов менее мотивированы на овладение профессией. По шкале «Получение диплома» обнаружено, что

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Табл. 3. Показатели мотивации обучения студентов 1–4 курсов (2018 год)

Шкалы / Курсы	n	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1	14	6,0 / 56,5	5,3 / 53,0	5,3 / 53,0
2	20	6,6 / 52,9	5,2 / 52,0	5,2 / 52,0
3	27	7,7 / 61,6	5,7 / 57,0	6,0 / 60,0
4	31	6,9 / 54,4	5,7 / 57,0	4,6 / 46,0

на его получение в большей степени ориентированы студенты 2 курса. Настораживает то, что более половины студентов 1 курса (55,0 %) не нацелены на овладение профессией.

Результаты анкетирования студентов в 2017 г. представлены в таблице 2.

Как видно из полученных данных, чуть более половины студентов склонны к приобретению знаний. Это же наблюдается и по шкале «Овладение профессией», но число студентов, стремящихся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, снижается на четвертом курсе. На «Получение диплома» более ориентированы студенты второго и особенно четвертого курсов.

При анализе результатов анкетирования студентов, проведенного в 2018 г. (табл. 3), видно, что больше половины студентов склонны к приобретению знаний (особенно студенты 3 курса). То же наблюдается и по шкале «Овладение профессией». На «Получение диплома» в большей степени сориентированы студенты 3 и в меньшей степени 4 курсов.

Таким образом, результаты анкетирования студентов указывают на то, что у них в основном преобладают мотивы по первым двум шкалам («Приобретение знаний» и «Овладение профессией»), что свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии педагога по физической культуре и спорту.

Половые различия в мотивации обучения студентов

Анализ полученных результатов анкетирования, проведенного в 2017 г. (рис. 1), показал, что по группе мотивов «Приобретение знаний» девушки 2 и 3 курсов более нацелены на приоб-

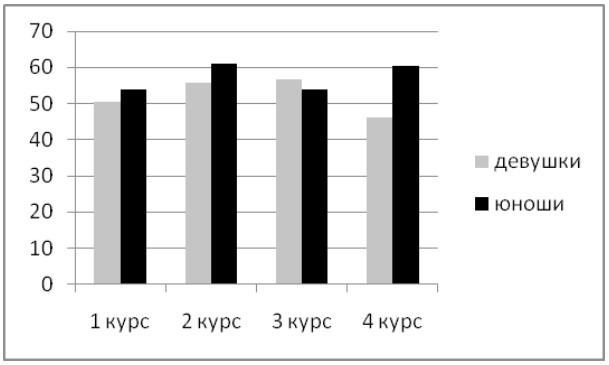


Рис. 1. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Приобретение знаний» (2017 год)

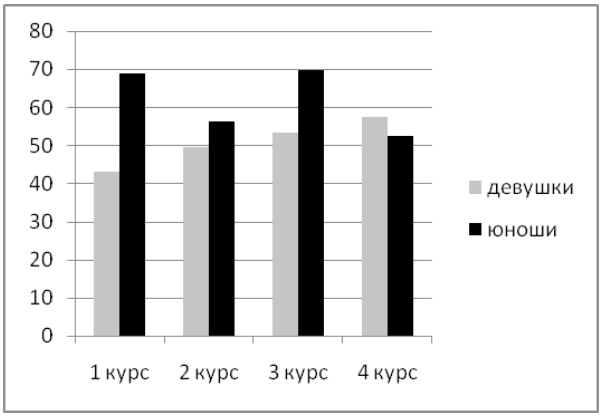


Рис. 2. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Приобретение знаний» (2018 год)

ретение знаний, чем студентки 1 и 4 курсов. У юношей больший процент выбора показали студенты 2 и 4 курсов, в отличие от юношей 1 и 3 курсов.

В 2018 г. по группе мотивов «Приобретение знаний» у девушек больший процент выбора показали 3-й (53,2 %) и 4 (57,5 %) курсы, тогда как на 1 курсе положительный ответ составил меньше 50 %. У юношей больший процент лиц, нацеленных на получение знаний, составили студенты 1 и 3 курсов (рис. 2).

Таким образом, из представленных диаграмм на рис. 1–2 отчетливо видно, что независимо от года и курса обучения мотивация на приобретение знаний у юношей в основном выше, чем у девушек. Статистической значимости полученные различия достигают по Т-критерию Уайта только в трех случаях: на 4 курсе в 2017 г., на 1 и 3 курсах в 2018 г. ($p < 0,05$).

По группе мотивов «Овладение профессией» больший процент выборов в 2017 г. (рис. 3) показали студентки 2 курса, тогда как у студенток 1, 2 и 4 курсов процент выбора мотивов, связанных с овладением профессией, одинаковый (52,0 %). У юношей больший процент показали студенты 1 и 3 курсов, в то время как только 34,0 % студентов 2 курса нацелены на овладение профессией (половые различия значимы при $p < 0,05$).

В 2018 г. больший процент положительного выбора у девушек был на 3 курсе (60,0 %), а у юношей — на 4 курсе (64,0 %). У студентов других курсов данный показатель находится в диапазоне от 47,0 % до 58,0 % (рис. 4).

Таким образом, в мотивации, связанной с овладением студентами специальностью «педагог по физической культуре», не наблюдается четких половых различий. Исключение составляют результаты опроса 2017 г.: девушки 2 курса в большей степени ориентированы на овладение профессией, чем юноши. Правда, статистической значимости полученные различия достигают только на 2 курсе в 2017 г. ($p < 0,05$).

По группе мотивов «Получение диплома», изучавшихся в 2017 г. (рис. 5), у девушек 2 и 4 курсов более высокий процент желания получить диплом. Среди юношей 1, 3 и 4 курсов более половины нацелены на получение диплома, чем студенты 2 курса (всего 45,0 %).

В 2018 г. у девушек самый большой процент выбора оказался на 3 курсе — 66,0 %, в то время как у студенток 4 курса он составил всего 39,0 %, а у 1 и 2 курсов — 53,1 % и 44,0 %. У юношей мотив получения диплома почти одинаков на всех курсах (рис. 6).

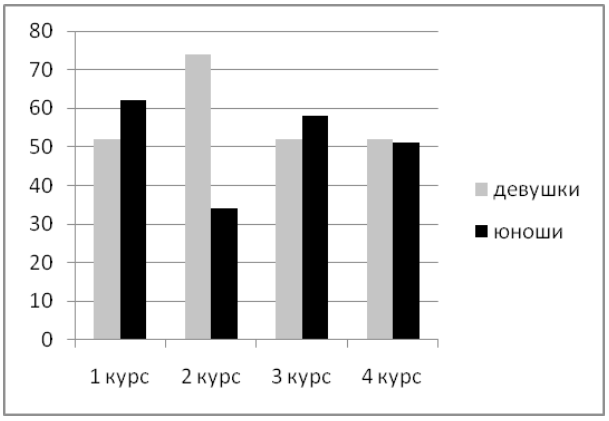


Рис. 3. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Овладение профессией» (2017 год)

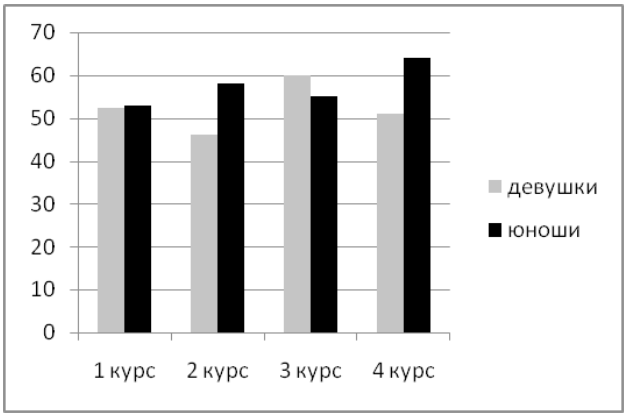


Рис. 4. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Овладение профессией» (2018 год)

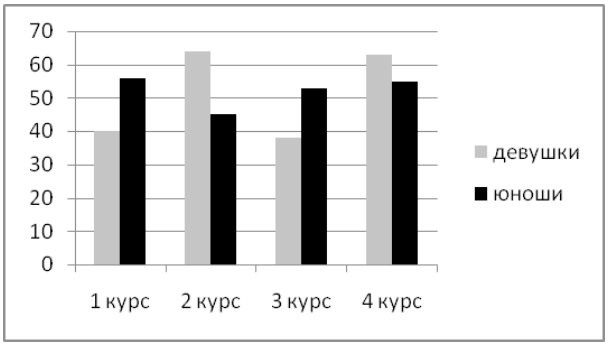


Рис. 5. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Получение диплома» (2017 год)

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Табл. 4. Показатели динамики мотивации обучения студентов

Пол	2017 год 1 курс	2018 год 2 курс	2017 год 2 курс	2018 год 3 курс	2017 год 3 курс	2018 год 4 курс
Девушки						
Приобретение знаний	6,4 / 50,5	6,2 / 49,5	7,0 / 55,6	6,7 / 53,2	7,2 / 56,8	7,2 / 57,5
Овладение профессией	5,2 / 52,0	4,6 / 46,0	7,4 / 74,0	6,0 / 60,0	6,4 / 64,0	5,1 / 51,0
Получение диплома	4,0 / 40,0	4,4 / 44,0	6,4 / 64,0	6,6 / 66,0	3,8 / 38,0	3,9 / 39,0
Юноши						
Приобретение знаний	6,8 / 54,0	7,1 / 56,3	7,7 / 61,1	8,8 / 69,8	5,6 / 56,0	6,6 / 52,4
Овладение профессией	6,2 / 62,0	5,8 / 58,0	3,4 / 34,0	5,5 / 55,0	5,8 / 58,0	6,4 / 64,0
Получение диплома	5,6 / 56,0	5,7 / 57,0	5,6 / 56,0	5,5 / 55,0	5,3 / 53,0	5,3 / 53,0

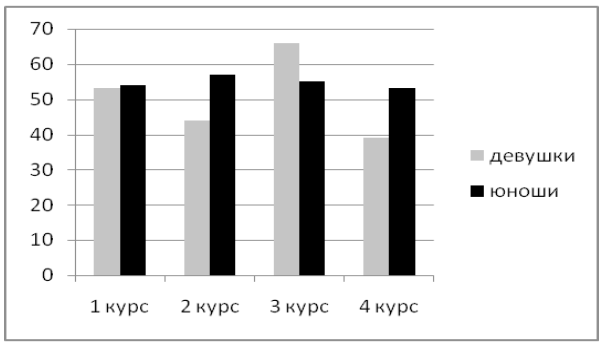


Рис. 6. Выраженность (в %) проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Получение диплома» (2018 год)

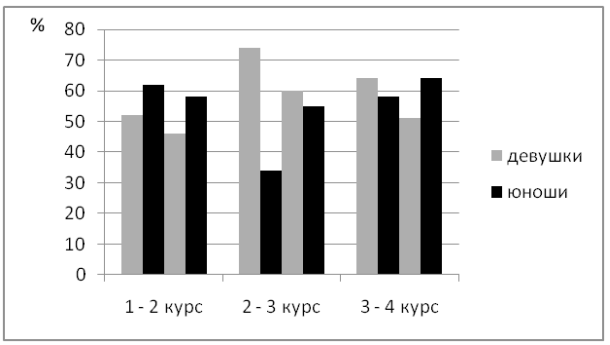


Рис. 8. Динамика проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Овладение профессией»

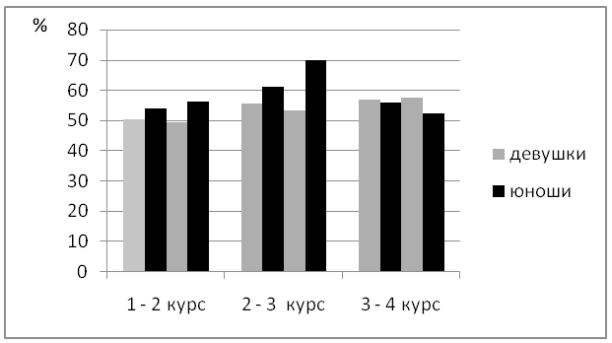


Рис. 7. Динамика проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Приобретение знаний»

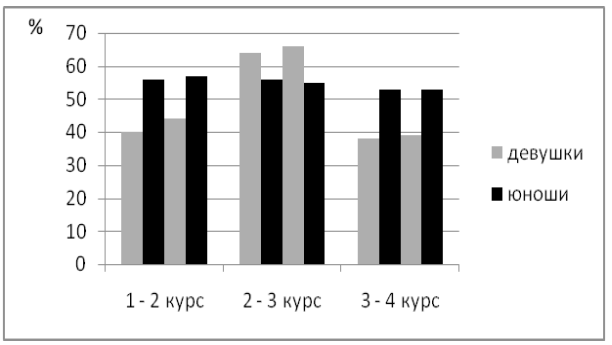


Рис. 9. Динамика проявления мотивации студентов по курсам по шкале «Получение диплома»

Таким образом, при сравнении результатов анкетирования студентов, полученных в 2017 и 2018 гг., можно заключить, что в 2017 г. в среднем 52,2 % девушек были мотивированы на получение знаний, а в 2018 г. — 50,8 %. У юношей, наоборот, процент лиц, мотивированных на получение знаний, в 2017 г. составлял 57,3 %, а в 2018 г. составил 61,9 %.

При анализе группы мотивов «Овладение профессией» оказалось, что в 2017 г. девушки в большей мере были ориентированы на овладение профессией (57,5 %), чем в 2018 г. (52,4 %). У юношей наблюдается обратная картина — 51,3 % и 57,5 % соответственно.

В группе мотивов «Получение диплома» половых различий практически не наблюдается.

Динамика мотивации обучения студентов

Для изучения динамики мотивации студентов нами начато лонгитюдное исследование. В данной статье проанализируем результаты анкетирования студентов, обучавшихся в 2017 г. на 1 курсе и перешедших в 2018 г. на 2 курс, студентов 2 курса — на 3 курс и студентов 3 курса — на 4 курс, т. е. дважды исследовались одни и те же студенты, обучавшиеся на 1–2 курсах, 2–3 и 3–4 курсах. Усредненные показатели мотивации обучения студентов представлены в таблице 4.

Так, по шкале «Приобретение знаний» процент девушек, выбравших мотивы данной группы, в принципе постоянен, т. е. переход на следующий курс практически не оказывает влияния на сформировавшийся у них выбор мотивов данной группы.

По шкале «Овладение профессией» наблюдается уменьшение процента девушек, выбравших мотивы данной группы. Так, количество студенток 1–2 курсов, нацеленных на овладение профессией, снизилось на 6 %, у студенток 2–3 курсов — на 14 %, 3–4 курсов — 13 % (различия не достигают уровня статистической значимости). Можно полагать, что в ходе обучения в институте у студенток снижается интерес к овладению профессией педагога по физической культуре и спорту. Причем к старшим курсам эта тенденция усиливается.

По шкале «Получение диплома» обнаружено, что переход студенток на следующий курс практически не оказывает влияния на сформировавшийся у них выбор мотивов данной группы.

Рассмотрим динамику мотивов обучения юношей-студентов. Так, по шкале «Приобретение знаний» наблюдается увеличение числа студентов, выбравших мотивы данной группы: у студентов 1–2 курсов на 2,3 %, 2–3 курсов на 8,7 %, а у студентов 3–4 курсов имеет место снижение на 3,6 % (статистически недостоверно).

По шкале «Овладение профессией» у студентов 1–2 курсов процент, выбравших мотивы данной группы, снижается на 4 %, а у студентов 2–3 и 3–4 курсов, наоборот, повышается на 21 % и 6 % соответственно (статистически недостоверно).

По шкале «Получение диплома» обнаружено, что переход студентов на следующий курс практически не оказывает влияния на сформировавшийся у них выбор мотивов данной группы.

Проведенный анализ полученных результатов анкетирования студентов позволяет увидеть сходство и различие в изменении выбора мотивов девушек и юношей, перешедших на следующий курс. Сходство наблюдается в выборе мотивов по шкале «Приобретение знаний» и «Получение диплома»: переход студентов на следующий курс практически не оказывает влияния на сформировавшийся у них выбор мотивов на предыдущем курсе (рис. 7). По шкале «Овладение профессией» у девушек и юношей, перешедших с 1 на 2 курс, незначительно снижается процент лиц, выбравших мотивы данной группы, в то время как у студенток 2–3 и 3–4 курсов данный процент снижается, а у юношей повышается (рис. 8). Различие также имеет место по шкале «Получение диплома». У юношей, перешедших с 1 на 2 и с 3 на 4 курс, число лиц, выбравших мотивы данной группы, больше, чем у девушек, а у студентов, перешедших со 2 на 3 курс, наоборот, меньше (рис. 7).

Заключая рассмотрение динамики мотивации обучения студентов, можно сказать, что мотивы, связанные с приобретением знаний и получением диплома, с переходом студентов на последующий курс в основном не изменяются. Это соответствует следующему положению: «содержательная сторона учебного процесса на факультете физической культуры формирует устойчивую структуру мотивации студентов, которая не исключает индивидуальную изменчивость мотивов юношей и девушек при переходе их с одного курса на другой» (Умнов, 2006, 15). Вместе с тем следует отметить, что у юношей в большей степени, чем у девушек, наблюдается стремление к освоению знаний, овладению профессией и нацеленность на получение диплома. Правда, различия не во всех случаях достигают уровня статистической значимости.

В любых психолого-педагогических явлениях связь между причиной и следствием никогда не бывает однозначной, т. е. каждая причина может порождать несколько следствий и, наобо-

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

рот, каждое следствие может порождаться несколькими причинами (Ашмарин 1978). Конечно, объективная количественная основа исследования и корректный математический анализ являются непременным условием научного эксперимента, однако «…недопустимо переходить границу, за которой физический смысл вычислительного метода превращается в объяснительную концепцию и возводится до уровня методологической платформы для теоретических конструкций и обобщений. Математические формулы ценны лишь постольку, поскольку отражают и кодируют реальное поведение субъекта (Welford 1960), но им не дано истолковывать его сущность» (Верхошанский 1988, 102). Поэтому установленное в нашем исследовании отсутствие достоверности различий преждевременно считать, что между изучаемыми явлениями вообще не может быть различия. Можно лишь утверждать, что нет различия при данных условиях исследования.

Полученные нами результаты находят подтверждение в литературе. Так, С. В. Бобровицкая (цит. по: Ильин 2000) выявила, что только 43 % опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, а 57 % студентов, поступая в вуз, не ставили перед собой цели получения педагогического образования. Мотивами поступления у них были: легкость поступления (по их мнению), нежелание юношей идти в армию, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования). Последнее, пишет Е. П. Ильин, свидетельствует о девальвации высшего образования: «Ценностью становятся не знания, образование, а документ» (Ильин 2000, 265).

Устойчивость учебной мотивации связана с адекватностью представлений студентов о выбираемой профессии, что является предпосылкой успешности профессионального становления (Михайлова, Губа 2017). Однако, как отмечается в работе В. А. Якунина (Якунин 1998), до 70–80 % абитуриентов разных вузов имеет слабые представления о своей будущей работе и предъявляемых профессиональных требованиях. Ссылаясь на данные ряда исследований, он пишет, что от 30 % до 50 % первокурсников разных вузов хотели бы поменять избранную ими специальность. В спортивных вузах к старшим курсам позиции «стать студентом другого вуза» возрастают в три раза, и практически каждый шестой студент не собирается работать по профилю получаемого образования (Михайлова, Губа 2017). На это указывают и результаты наших бесед: большинство студентов 1 курса имеют неадекватные представления о своей будущей работе, а после прохождения педпрактики в общеобразовательной школе на 3 курсе «не видят себя в качестве учителя физической культуры». Следует согласиться с Т. А. Маркиной с соавторами (Маркина, Романина, Тимофеев 2017), что в условиях снижения интереса молодежи к спортивной деятельности, отсутствия опыта творческой деятельности, потребности в освоении ценностей педагогической профессии абитуриентов современная система образования требует изменения стратегий их профессиональной подготовки. Работодатели «больше ценят практические навыки молодого специалиста, а также нестандартность его мышления, а не узкие полученные знания читаемых в вузе дисциплин» (Кенарева 2018, 58).

Таким образом, в результате проведенного исследования мотивации студентов, выбравших профессию педагога по физической культуре и спорту, выявлено, что студенты ориентированы на получение диплома в большей степени (мотивы прагматичные, социального и личного престижа), чем на овладение профессией (профессиональная мотивация). Причем к выпускному курсу стремление к овладению профессией снижается. То же имеет место и в институтах спорта Российской Федерации (Михайлова, Губа 2017). Причинами такого положения может быть то, что только 68,7 % молодежи удовлетворены качеством образования, а 56,2 % молодых людей не удовлетворены материальным положением и 51,4 % — оплатой труда. Причем 72,9 % молодых людей считают, что не обладают личностными качествами для профессиональной самореализации в современной социально-экономической ситуации (Дубинина, Максимова, Федорова 2012).

Вызывает беспокойство то, что половина студентов 1 курса (табл. 1–3) не нацелены на овладение профессией, т. е. не видят себя в будущем в качестве учителя физической культуры или тренера по виду спорта. Это наводит на мысль, что профориентационная работа в школе и вузе недостаточно эффективна, на что указывается и в работах Е. П. Ильина (Ильин 1984), В. П. Умнова (Умнов 1990), Т. В. Михайловой и В. П. Губа (Михайлова, Губа 2017). Можно согласиться с Ильиным, что причинами такого положения могут быть неудовлетворенность некоторых учителей своей профессией, недостаточно высокий уровень профессионального мастерства, отсутствие умений выявления педагогических наклонно-

стей учащихся. Да и программа вступительного экзамена по физической культуре для поступающих на направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль — «Физическая культура») не способствует отсеву случайных людей для профессии педагога по физической культуре и спорту: тестируется уровень развития физических качеств, общая физическая подготовленность абитуриентов и не выявляется их склонность к педагогической деятельности.

Выводы

1. Результаты анкетирования свидетельствуют об адекватном выборе студентами профессии педагога по физической культуре и спорту.
2. Студенты ориентированы в большей степени на получение диплома (мотивы социального и личного престижа), чем на овладение профессией (профессиональная мотивация). К выпускному курсу стремление к овладению профессией педагога по физической культуре и спорту снижается.
3. В мотивации обучения студентов имеют место половые различия:
   - в целом у юношей в большей степени, чем у девушек, наблюдается стремление к освоению знаний, овладению профессией и нацеленность на получение диплома;
   - по шкале «Приобретение знаний» мотивация обучения у юношей и у девушек, сформированная на предыдущем курсе, не изменяется. Вместе с тем установлено, что у юношей при переходе с 1 на 2 курс и со 2 на 3 курс процент лиц, избравших мотивы данной группы выше, чем у девушек;
   - по шкале «Овладение профессией» у девушек с переходом на следующий курс наблюдается снижение числа лиц, избравших мотивы данной группы, а у юношей при переходе со 2 на 3 курс и с 3 на 4 курс, наоборот, возрастает;
   - по шкале «Получение диплома» у юношей, перешедших с 1 на 2 курс и с 3 на 4 курс, число лиц, выбравших мотивы данной группы, больше, чем у девушек, а у студентов, перешедших со 2 на 3 курс, наоборот, меньше.
4. Мотивы, связанные с приобретением знаний и получением диплома, с переходом студентов на последующий курс в основном не изменяются. Следовательно, наше предположение, что изменение предметного содержания дисциплин учебного плана влияет на динамику мотивов и структуру мотивации в процессе обучения студентов в вузе, на этом этапе проведенного исследования не нашло подтверждения. Однако чтобы утверждать это или опровергнуть, требуется проведение полноценного лонгитюдного исследования, что является задачей нашей последующей работы.

Литература

Ашмарин, Б. А. (1978) *Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании.* М.: Физкультура и спорт, 223 с.

Верхошанский, Ю. В. (1988) *Основы специальной физической подготовки спортсменов*. М.: Физкультура и спорт, 331 с.

Губа, В. П. (2012) Особенности решения национального проекта в сфере среднего образования и воспитания. *Вестник Брянского государственного университета*, № 1–2, с. 57–61.

Дубинина, Н. Н., Максимова, С. Г., Федорова, Е. Н. (2012) *Молодежь Карелии: оценка современного положения, духовно-нравственного развития, общественной и социально-экономической активности.* Петрозаводск: Острова, 121 с.

Епифанов, К. Н., Михайлова, Т. В. (2016) Эффективность формирования целевых установок к профессиональной тренерской деятельности у студентов институтов спорта. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, № 6, с. 59.

Ильин, Е. П. (1984) Влияние учителей физкультуры и тренеров на выбор школьниками профессии учителя физкультуры. В кн.: Е. П. Ильин (ред.). *Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности*. Л.: ЛГПИ, с. 57–59.

Ильин, Е. П. (2000) *Мотивация и мотивы.* СПб.: Питер, 508 с.

Катровский, А. П., Губа, В. П. (2016) Тенденции и особенности территориального развития высшей школы на постсоветском образовательном пространстве. *Мир психологии*, № 1 (85), с. 220–229.

Кенарева, Л. Ф. (2017) Компетентностный подход в построении педагогического и образовательного процессов будущего спортивного педагога. В кн.: *Инновационные внедрения в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.* Вып. 2. М.: Эвенсис, с. 71–74.

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Кенарева, Л. Ф. (2018) Теоретико-педагогический подход к качественной подготовке спортивных педагогов в современных социокультурных условиях. В кн.: В. М. Кирилина, Н. В. Колесникова, Т. С. Дмитриева, С. О. Захарченко (ред.). Качество жизни: современные вызовы и векторы развития: *материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (30.10–01.11.2018).* Петрозаводск: ПетрГУ, с. 56–63.

Лобашев, В. Д., Талых, А. А. (2014) *Элементы педагогических технологий в моделировании процессов профессионального образования.* Петрозаводск: ПетрГУ, 111 с.

Маркина, Т. А., Романина, Е. В., Тимофеев, А. Ю. (2017) Компетентностный подход к разработке системы диагностики психолого-педагогических знаний студентов физкультурных вузов. В кн.: Ю. В. Байковский, А. В. Вощинин (ред.). Рудиковские чтения: материалы *XIII* Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта *(11–12 мая 2017 г.).* М.: РГУФКСМиТ, с. 630–634.

Михайлова, Т. В., Губа, В. П. (2017) Формирование ценностно-мотивационной сферы личности студента в процессе овладения тренерской деятельностью в институтах спорта Российской Федерации. В кн.: Ю. В. Байковский, А. В. Вощинин (ред.). *Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта (11–12 мая 2017 г.).* М.: РГУФКСМиТ, с. 53–58.

Пономарев, Г. Н. (2000) Подготовка педагога по физической культуре: основные принципы и направления обновления. В кн.: В. Ю. Волков, Г. Н. Пономарев, В. Г. Щербаков (ред.). *Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий: материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Ч. 1. СПб.: РГПУ, с. 176–177.

Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы». [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70643472/ (дата обращения 07.08.2019).

Ракитина, О. В. (2017) О специфике профессиональной подготовки спортивных психологов на ступени магистратуры. В кн.: Ю. В. Байковский, А. В. Вощинин (ред.). *Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта*. М.: РГУФКСМиТ, с. 645–651.

Реан, А. А. (2013) *Психология личности.* СПб.: Питер, 286 с.

Умнов, В. П. (1990) Ориентация школьников на специальность учителя физической культуры. В кн.: *Профессиональная ориентация молодежи в условиях перестройки. Межвуз. науч.-практ. конф. 24–25 октября 1990 г. Тез. докл. и сообщ.* Курган: б. и., с. 184–187.

Умнов, В. П. (2006) *Психолого-педагогические предпосылки обучения двигательным действиям (на примере гимнастических упражнений).* Петрозаводск: КГПУ, 56 с.

Умнов, В. П., Зайцева, Л. Н. (2004) Изучение направленности личности студентов факультета физической культуры. В кн.: *Социально-психологические аспекты формирования личности: материалы межрегион. науч.-практ. конф.* Ч. 1. Шадринск: ШГПИ, с. 193–196.

Чунаев, А. А. (1982) *Динамика профессионально-педагогической мотивации студентов в процессе ее формирования. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук.* Ульяновск, 22 с.

Шевченко, Н. Н. (2018) Ценности образования в контексте проблемы повышения качества жизни. В кн.: В. М. Кирилина, Н. В. Колесникова, Т. С. Дмитриева, С. О. Захарченко (ред.). *Качество жизни: современные вызовы и векторы развития: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (30.10–01.11.2018).* Петрозаводск: ПетрГУ, с. 80–84.

Якунин, В. А. (1998) *Педагогическая психология.* СПб.: Полиус, 638 с.

References

Ashmarin, B. A. (1978) *Teoriya i metodika pedagogicheskikh issledovanij v fizicheskom vospitanii [Theory and methodology of pedagogical research in physical education].* Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 223 p. (In Russian)

Verkhoshanskij, Yu. V. (1988) *Osnovy spetsial'noj fizicheskoj podgotovki sportsmenov [Basics of special physical training of athletes].* Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 331 p. (In Russian)

Chunaev, A. A. (1982) *Dinamika professional'no-pedagogicheskoj motivatsii studentov v protsesse ee formirovaniya [Dynamics of professional and pedagogical motivation of students in the process of its formation]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogika).* Ulyanovsk, 22 p. (In Russian)

Dubinina, N. N., Maksimova, S. G., Fedorova, E. N. (2012) *Molodezh' Karelii: Otsenka sovremennogo polozheniya, dukhovno-nravstvennogo razvitiya, obshchestvennoj i sotsial'no-ekonomicheskoj aktivnosti [Karelian youth: Assessment of the current situation, spiritual and moral development, social and socio-economic activity].* Petrozavodsk: Ostrova Publ., 121 p. (In Russian)

Epifanov, K. N., Mikhaylova, T. V. (2016) Effektivnost' formirovaniya tselevykh ustanovok k professional'noj trenerskoj deyatel'nosti u studentov institutov sporta [Coaching goal setting efficiency in students of sports institutions]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, no. 6, p. 59. (In Russian)

Guba, V. P. (2012) Osobennosti resheniya natsional'nogo proekta v sfere srednego obrazovaniya i vospitaniya [Features of the solution of the national project in the average sphere education and education]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*, vol. 1–2, pp. 57–61. (In Russian)

Ilyin, E. P. (1984) Vliyanie uchitelej fizkul'tury i trenerov na vybor shkol'nikami professii uchitelya fizkul'tury [The influence of physical education teachers and coaches on the choice of students of the profession of physical education teacher]. In: E. P. Ilyin (ed.). *Psikhofiziologicheskie osobennosti uchebnoj i sportivnoj deyatel'nosti [Psychophysiological features of educational and sports activities]*. Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute Publ., pp. 57–59. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2000) *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)

Katrovsky, A. P., Guba, V. P. (2016) Tendentsii i osobennosti territorial'nogo razvitiya vysshej shkoly na postsovetskom obrazovatel'nom prostranstve [Tendencies and features of the territorial development of the higher education in the former Soviet educational space]. *Mir psikhologii*, no. 1 (85), pp. 220–229. (In Russian)

Kenareva, L. F. (2017) Kompetentnostnyj podkhod v postroenii pedagogicheskogo i obrazovatel'nogo protsessov budushchego sportivnogo pedagoga [Competence approach in the construction of pedagogical and educational processes of the future sports teacher]. In: *Innovatsionnye vnedreniya v oblasti pedagogiki i psihologii. Sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Innovative implementation in the field of pedagogy and psychology. Collection of scientific papers on the results of the international scientific and practical conference]*. Vol. 2. Moscow: Evensis, pp. 71–74. (In Russian)

Kenareva, L. F. (2018) Teoretiko-pedagogicheskij podkhod k kachestvennoj podgotovke sportivnykh pedagogov v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh [Theoretical and pedagogical approach to qualitative training of sports teachers in modern socio-cultural conditions]. In: V. M. Kirilina, N. V. Kolesnikova, T. S. Dmitrieva, S. O. Zakharchenko (eds.). *Kachestvo zhizni: Sovremennye vyzovy i vektory razvitiya: Materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferentsii (30.10–01.11.2018) [Quality of life: Modern challenges and vectors of development: Proceedings of conference (30.10–01.11.2018)]*. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publ., pp. 56–63. (In Russian)

Lobashev, V. D., Talykh, A. A. (2014) *Elementy pedagogicheskikh tekhnologij v modelirovanii protsessov professional'nogo obrazovaniya [Elements of pedagogical technologies in modeling the processes of vocational education]*. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publ., 111 p. (In Russian)

Markina, T. A., Romanina, E. V., Timofeev, A. Yu. (2017) Kompetentnostnyj podkhod k razrabotke sistemy diagnostiki psikhologo-pedagogicheskikh znanij studentov fizkul'turnykh [Competency approach to development of diagnostic systems of psychological and pedagogical knowledge of students of physical and vocational high schools]. In: Yu. V. Bajkovskij, A. V. Voshchinin (eds.). *Rudikovskie chteniya: Materialy 13 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii psikhologov fizicheskoj kul'tury i sporta (11–12 maya 2017 g.) [Rudikov Readings: Proceedings of the 13 International scientific and practical conference of psychologists of physical culture and sports (11–12 May, 2017)]*. Moscow: Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism Publ., pp. 582–585. (In Russian)

Mikhaylova, T. V., Guba, V. P. (2017) Formirovanie tsennostno-motivatsionnoj sfery lichnosti studenta v protsesse ovladeniya trenerskoj deyatel'nost'yu v institutakh sporta Rossijskoj Federatsii [Formation of the valuable and motivational sphere of the identity of the student in the course of mastering trainer's activity at institutes of sport of the Russian Federation]. In: Yu. V. Bajkovskij, A. V. Voshchinin (eds.). *Rudikovskie chteniya: Materialy 13 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii psikhologov fizicheskoj kul'tury i sporta (11–12 maya 2017 g.) [Rudikov Readings: Proceedings of the 13 International scientific and practical conference of psychologists of physical culture and sports (11–12 May, 2017)]*. Moscow: Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism Publ., pp. 53–58. (In Russian)

Ponomarev, G. N. (2000) Podgotovka pedagoga po fizicheskoj kul'ture: osnovnye printsipy i napravleniya obnovleniya [Physical education teacher training: Basic principles and directions of renewal]. In: V. Yu. Volkov, G. N. Ponomarev, V. G. Shcherbakov (eds.). *Fizicheskaya kul'tura i sport na rubezhe tysyacheletij: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferentsii [Physical culture and sport at the turn of the millennium: Materials of the All-Russian scientific-practical conference]*. Pt. 1. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 176–177. (In Russian)

Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 g. № 295 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federatsii 'Razvitie obrazovaniya na 2013–2020 gody'" [RF Government Regulation 15 April 2014 no. 295 "On adoption of the government program of the Russian Federation 'Development of education for 2013–2020'"]. [Online]. Available at: http://base.garant.ru/70643472/ (accessed 7.08.2019). (In Russian)

Rakitina, O. V. (2017) O spetsifike professional'noj podgotovki sportivnykh psikhologov na stupeni magistratury [About the specific of professional training of sports psychologists at the master stage]. In: Yu. V. Bajkovskij, A. V. Voshchinin (eds.). *Rudikovskie chteniya: Materialy 13 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii psikhologov fizicheskoj kul'tury i sporta (11–12 maya 2017 g.) [Rudikov Readings: Proceedings of the 13 International scientific and practical conference of psychologists of physical culture and sports (11–12 May, 2017)]*. Moscow: Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism Publ., pp. 645–651. (In Russian)

Rean, A. A. (2013) *Psikhologiya lichnosti [Personality psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 286 p. (In Russian)

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-351-363

Shevchenko, N. N. (2018) Tsennosti obrazovaniya v kontekste problemy povysheniya kachestva zhizni [Values of education in the context problems of increasing the quality of life]. In: V. M. Kirilina, N. V. Kolesnikova, T. S. Dmitrieva, S. O. Zakharchenko (eds.). *Kachestvo zhizni: Sovremennye vyzovy i vektory razvitiya: Materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii (30.10–01.11.2018) [Quality of life: Modern challenges and vectors of development: Proceedings of conference (30.10–01.11.2018)]*. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University Publ., pp. 80–84. (In Russian)

Umnov, V. P. (1990) Orientatsiya shkol'nikov na spetsial'nost' uchitelya fizicheskoj kul'tury [Orientation of schoolchildren to the specialty of a teacher of physical culture]. In: *Professional'naya orientatsiya molodezhi v usloviyakh perestrojki. Mezhvuz. nauch.-prakt. konf. 24–25 oktyabrya 1990 g. Tez. dokl. i soobshch. [Professional orientation of young people during the perestroika. Intercollegiate scientific and practical conference. 24–25 October 1990. Abstracts]*. Kurgan: s. n., pp. 184–187. (In Russian)

Umnov, V. P. (2006) *Psikhologo-pedagogicheskie predposylki obucheniya dvigatel'nym dejstviyam (na primere gimnasticheskikh uprazhnenij) [Psychological and pedagogical prerequisites of teaching motor actions (on the example of gymnastic exercises)]*. Petrozavodsk: Karelian State Pedagogical University Publ., 56 p. (In Russian)

Umnov, V. P., Zajtseva, L. N. (2004) Izuchenie napravlennosti lichnosti studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury [The study of personality orientation of students of the faculty of physical culture]. In: *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty formirovaniya lichnosti: Materialy mezhregion. nauch.-prakt. konf. [Socio-psychological aspects of personality formation: Proceedings of interregional scientific and practical conference]*. Pt. 1. Shadrinsk: Shadrinsk State Pedagogical Institute Publ., pp. 193–196. (In Russian)

Yakunin, V. A. (1998) *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Saint Petersburg: Polius Publ., 638 p. (In Russian)

Психологические технологии в образовании

UDK 159.9 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-364-367

Evgeny P. Ilyin's views on communication and their importance for the educational process

S. Ivanov[✉1]

[1] Sofia University "St. Kliment Ohridski", 15 Tzar Osvoboditel Blvd, Sofia 1504, Bulgaria

Abstract. Communication is a complex, holistic, and multifaceted process that is unique to humans alone. It is based on establishing mental contact between real and directly interacting individuals to express their inner world (ideas, feelings, thoughts, needs, intentions, values, etc.), coordinate their actions, express their relations, demonstrate their individual uniqueness and constantly improve themselves. The review of topic-related specialized literature shows that communication is central to the mutual activity of people, establishment of certain relations between them and for the existence of large human communities. It is a necessary condition for the normal development of every human individual as a member of society. Through communication, the individual interacts with the social environment, absorbs social experience and is embedded in society. Without it, we would not be able to adopt moral, cognitive, practical and aesthetic experience from previous generations. In communication, human values are built and developed and their essential personal characteristics are revealed.

This article aims to present the views of Evgeniy P. Ilyin on the psychological components of communication on the basis of his fundamental works "Psychology of Communication and Interpersonal Relations" (2014) and "Psychology of Informal Communication" (2015). Ilyin defines it as a specific type of interconnection based on the psychic contacts between real subjects thus creating a domain of mutual influence, experience and understanding. The article aims to reveal some of the psychological aspects of professional pedagogical communication. It provides the definition of this concept and explains its significance for the pedagogical and educational process. The article discusses the varieties and indicators that determine these two processes. It explores the characteristics of effective vocational pedagogical communication, its mechanisms of influence as well as its goals.

Keywords: communication, professional pedagogical communication, varieties, students, teachers.

Author
Stoyko Ivanov,
e-mail: stoyko.v.ivanov@gmail.com

For citation: Ivanov, S. (2019) Evgeny P. Ilyin's views on communication and their importance for the educational process. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 364–367. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-364-367

Received
15 October 2019;
reviewed 28 November 2019;
accepted 28 November 2019.

Copyright:
© The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

This article explores the views of Evgeniy P. Ilyin on the psychological components of communication on the basis of his fundamental works "Psychology of Communication and Interpersonal Relations" (Ilyin 2014) and "Psychology of Informal Communication" (Ilyin 2015). Achieving this goal is a difficult task, not so much because of the requirement for a certain length of the publication, but because of the richness of the ideas presented and their interconnectedness. In these works, the author reveals himself as a subject matter expert. No less impressive is his ability to interpret and combine different aspects of knowledge about interpersonal communication and to present valuable ideas on educational practices.

The review of the specialized literature on communication allows E. P. Ilyin to reveal that communication is central to the mutual activity of people, establishment of certain relations between them and for the existence of large human communities. He points out that communication shapes a number of factors of mass consciousness that have a major impact on the processes taking place in society (public opinion, traditions, moods, fashion,

etc.). These factors need to be taken into account in all actions aimed at changing social processes, i.e. the groups a person belongs to based on their communication patterns in the daily interaction with others. These communities influence the formation of the person's assessments, relationships, and communication styles. The power of their influence on the communicative features of the individual is directly proportional to their relevance. According to Ilyin, information is one of the most valuable commodities. The most progressive societies are those that make the maximum use of modern information technologies.

E. P. Ilyin reveals that communication is a necessary condition for the normal development of every human individual as a member of society. Through communication the individual interacts with the social environment, absorbs social experience and becomes embedded in society. In short, communication is fundamental to the socialization of the individual. Without it, we would not be able to adopt moral, cognitive, practical, and aesthetic experience accumulated by previous generations. Communication facilitates human socialization, the development of values and basic characteristics of a personality. It is a social way of forming psychiatric neoplasms — a factor for the functioning of the individual and one of the most important conditions for his or her inclusion in society. It causes the emergence and refinement of consciousness and speech unique to humans alone. It is a means of information exchange. It creates reasonable understanding between humans in the course of their mutual activity. When interacting with each other, people get to know each other revealing their basic characteristics. It should be emphasized that depending on the type of neural activity and temperament, different people evaluate the importance of communication for their personal development differently.

Communication is directly related to the individual's consciousness. This connection is expressed in a person's desire for self-knowledge, self-expression as well as in a person's ability to take the place of others. Through imitation, suggestion, identification, and reflection, the individual is given the opportunity to transcend the boundaries of their own self, to expand and deepen their connection with others and with the society at large. By influencing other people, the personality also changes under their influence. When communicating with others, the individual recognizes oneself and develops to form a distinctive personality. Communication is an opportunity to perceive the experience of others, always reconsidered and enriched from the person's own perspective. The importance of communication is revealed in the recognition of the human personality by other people and how it reflects this recognition or non-recognition. Not being recognized individually by others always becomes a tragedy regardless of age. In the process of interacting with the people who relate to us individually, we get an assessment of our own significance and value.

People with good communication skills can quickly navigate interpersonal interactions, correctly diagnose the mental state and qualities of their interlocutors, correctly predict their actions, etc. All these help them to be more effective in achieving their goals. Lack of information can cause mental disorders. Therefore, communication, in certain cases, has psychoprophylactic and psychotherapeutic effect and significance.

Communication has a direct effect on people's mental states (aggression, affect, depression, shame, fear, stress, personal or situational anxiety, etc.), their interpersonal and business relationships. It could also be the reason for a person's satisfaction or dissatisfaction, their happiness or sorrow. The need for communication and its importance becomes especially clear when one is isolated from their beloved. Historical facts and daily experience reveal that depriving a human of social contact depersonalizes the individual and affects their social qualities. Special studies reveal that prolonged loneliness, alienation and isolation can cause serious distortions in the processes of attention. It can also lead to the deformation of the person's emotional state, one's perception of oneself, perception of time and the surrounding reality (Ilyin 2014, 200–204).

From personal experience, people know how a certain remark or gesture of a significant person may become a source of energy and inspiration or, on the opposite, become a source of discouragement and apathy for a long time. It is no coincidence that some people in defining what happiness is often say, in addition to having an inner spiritual balance and creative self-realization, the communication with people they love or find interesting. Besides, the psychological culture of a modern personality includes the following three components: adequate knowledge of the self; objective understanding and appreciation of other people; the culture of behavior and communication. Obviously, all three components are directly related to interpersonal interactions.

In his monograph entitled "The Psychology of Communication and Interpersonal Relations", E. P. Ilyin explores the essence of personal connection. He (Ilyin 2014, 29) defines it as a specific type of communication related to the mental contacts between real subjects which provoke influence,

mutual experience and mutual understanding between them. According to Ilyin (Ilyin 2014, 18), it is a process that embraces complex and versatile manifestations such as interaction, exchange of information, expression of relationships, mutual influence, empathy and mutual understanding.

It is clear that communication is related to the exchange of information between people, the interactions between them, the formation of certain relationships as well as their mutual exploration and understanding. Interconnection is defined as a complete, complex and multifaceted process unique to humans alone. It establishes spiritual contact between real and directly interacting personalities to express their inner world (ideas, feelings, thoughts, needs, intentions), values, etc. The individuals coordinate their actions, express their relations, demonstrate their individual uniqueness, and constantly improve themselves.

One of the most important factors that influences modern education is pedagogical communication. It has all the basic characteristics of interpersonal communication, but, at the same time, has its own specific characteristics related to the nature and ultimate purpose of the pedagogical and educational process. It is manifested mainly in the interactions during a lesson and during the presentation of new teaching material, in class discussions, in the individual assessment of students' knowledge and in their assessment, as well as in extracurricular contacts. It is a form of relationship, partnership and cooperation between the subjects of the educational process. Pedagogical communication has specific regulations and goals. It should take into account age as well as cognitive and individual difference of the interacting subjects. The value aspects of this type of communication are expressed in the transmission and assimilation of certain social norms of attitude and behavior. They facilitate the construction of the adolescents' personality in accordance with the set socio-cultural models.

According to E. P. Ilyin, pedagogical communication is a professional, purposeful interconnection between teachers and students and their parents in order to achieve effective educational work. It manifests itself through several functions: cognitive (transfer of knowledge and skills to students), expressive (understanding students' experiences), regulatory (aimed at changing or preserving students' behavior, thinking, values, etc.), social control (regulates student behavior through positive or negative sanctions), socialization (formation of students' skills to act according to the interests of the team, to understand the interests of others, to express benevolence). Based on specific indicators, we distinguish the following types of pedagogical communication:

- Depending on the sign system used in the communication process: verbal and non-verbal.
- Depending on the role and activity of the communicators: symmetrical and asymmetrical.
- Depending on the number of communicators: communication between two or more persons; individual or group; two or more groups.
- Depending on the set goals: deliberate, purposeful, pre-organized, unintentional, spontaneous, disorganized.
- Depending on the gender of the participants in the communication process: same-sex, mixed-sex.
- Depending on the style and discourse: careful, tactful, polite, rude, vulgar, cynical.
- Depending on the expected results: emotional, spiritual, utilitarian, pragmatic.
- Depending on its educational value, content and focus: useful, harmful.
- Depending on the emotional tone: pleasant, desirable, unpleasant, undesirable, forced.
- Depending on whether or not special mediators of communication are present: direct or indirect, mediated by written text, telephone, telegraph, internet, radio, telecommunication, etc.
- Depending on how the goals are achieved: imperative, manipulative, humanistic.

Effective pedagogical communication is marked by concreteness, authenticity, cordiality, initiative, tact, tolerance, etc. The positive reactions of teachers in the process of pedagogical communication are reflected in observation, respect, empathy, sense of humor, reflection of the emotional state of the students, listening and paraphrasing. Teachers facilitate pedagogical communication by reflecting, explaining, encouraging, affirming, paraphrasing, and summarizing. The mental impact mechanisms they use are requests, recommendations, requirements, guidance, and feedback through assessment, providing attention to students, emotional contagiousness, evocation, and persuasion.

A number of competences, qualities and skills contribute to the achievement of effective pedagogical communication. Among them are assertiveness, creativity, flexibility, emotional resilience, proper use of specialized terminology, questioning skills, feedback skills, teamwork skills, effective conflict management, and more. Weaknesses in teachers' pedagogical communication are being quick-tempered, overconfident, displaying shabbiness, ignoring students' individual personality traits, expressing preferences for those who are more academic, more disciplined or more attractive.

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-364-367

According to E. P. Ilyin, the building blocks of pedagogical communication are determined by a number of factors such as gender, age, temperament, needs, motives, goals, self-esteem, and other characteristics of the parties involved. The analysis of the studies in pedagogical communication (Ilyin 2014, 235–236) shows that male teachers are more practical and earnest. They pay more attention to the outside and the formal side while the motives expressing the substantive side of students' behavior remain beyond their sight. They are characterized by a more authoritarian way of influence than their female counterparts.

E. P. Ilyin distinguishes between functional and objective goals of pedagogical communication. The former include: providing assistance; looking for a partner to talk to, play together, work together, etc.; seeking understanding, sympathy, emotional response, praise, etc.; integrating the other(s) general human values or their own values (education, training); change of opinion, intentions, behavior of a partner in the interaction processes. E. P. Ilyin highlights that among children the most common factor for choosing a long-term partner for communication is the attractiveness of a person's personality depending on their moral or physical qualities and their attitudes towards them (sympathy, goodwill, love, etc.). He points out that preschool children are affectionate to those peers who are attentive, responsive, friendly, and caring. The need for students to communicate with teachers during a lesson is conditioned by the presence in the latter of such qualities as humanity, kindness, sense of humor, tact, erudition, ability to make contact and empathize with students. Attractive to the latter are also the display of devotion, organizational skills, intelligence, physical attractiveness, etc.

The survey reveals that in the course of pedagogical communication with their teachers, students appreciate such qualities as honesty, pedagogical sociability, culture of speech, forms of conversion, etc. The analysis has identified three groups of qualities which create a particularly favorable attitude in students towards their teachers. The first group concerns the moral qualities of the teacher with "purely human qualities" as the main virtues, i.e. trust, benevolence, kindness and responsiveness, friendliness and amiability. Guardianship, lack of tact, having a "teacher's pet" (a student who is the teacher's favourite), lack of interest in students' problems — all these diminish the authority of teachers. The second group of qualities is related to their professional competence. The knowledge and skills relevant to the subject are an important prerequisite for their professional realization. The third group of qualities that students value concerns the dynamic features of teachers' behavior such as vigor, reactivity, courage, perseverance, etc.

E. P. Ilyin reveals a number of essential features of pedagogical communication and performs a comprehensive analysis of the results of his own and foreign studies in this highly important phenomenon of the educational practice. Through his works "Psychology of Communication and Interpersonal Relations" (Ilyin 2014) and "Psychology of Informal Communication" (Ilyin 2015), Ilyin promotes experiences, ideas and opportunities that are valuable for the educational activities of current and future teachers. He makes successfully transformations and adapts the knowledge about interpersonal communication to the educational environment. He identifies and analyzes the prerequisites for distinguishing pedagogical communication as an independent and relevant issue in pedagogical psychology, didactics, and the theory of education. He reveals its nature, structure, functions and varieties. Ilyin focuses on the mechanisms of mental influence in the process of pedagogical communication and to the factors that influence them. The analysis of the individual styles of pedagogical communication of teachers as well as the communicative competences, skills and qualities that determine them make a valuable contribution to modern practices of education systems.

References

Ilyin, E. P. (2014) *Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenij [Psychology of communication and interpersonal relationships].* Saint Petersburg: Piter Publ., 573 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2015) *Psikhologiya neformal'nogo obshcheniya [Psychology of informal communication].* Saint Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russian)

Психологические технологии в образовании

UDC 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

Virtual forum as a methodological strategy for the development of critical thinking at the university

A. N. Fedorov[✉1], S. Segura-Chanto[1]

[1] Costa Rica Institute of Technology, 15 Calle, 14 Avenida, Cartago 30101, Costa Rica

Authors
Andrei N. Fedorov,
ORCID: 0000-0001-7679-2321,
Scopus Author ID: 57191658668,
e-mail: afedorov@itcr.ac.cr

Shirley Segura-Chanto,
ORCID: 0000-0002-8751-5466,
e-mail: ssegura@itcr.ac.cr

For citation:
Fedorov, A. N., Segura-Chanto, S. (2019) Virtual forum as a methodological strategy for the development of critical thinking at the university. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 368–379.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

Received
11 October 2019;
reviewed 13 November 2019;
accepted 13 November 2019.

Copyright:
© The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

Abstract. Due to numerous complex changes that characterise life in the modern world, acquisition and improvement of high-quality thinking becomes one of the most crucial objectives for people all around the globe.
In this context, the demand for university development of critical thinking in future professionals requires not only to modernise the content of educational courses, but also to transform existing teaching and learning methodologies. In order to reach this objective, the university level pedagogy should redefine the roles of teachers and students in the learning process as well as provide correct methodological strategies.
This article focuses on the application of a virtual forum as a method of critical thinking development. The study provides a brief contextualisation of the topic and presents in part the results of the descriptive research that was conducted in the Costa Rica Institute of Technology.
The results demonstrate that, according to the students' opinion, a virtual forum as a teaching method has a positive effect on the critical thinking development. Moreover, the study clarifies the structure of the critical thinking concept, showing the preponderant roles of the attitudinal and self-regulatory dimensions and their ability to improve cognitive skills bringing them to the highest level of competence.

Keywords: critical thinking, virtual forum, information and communication technologies (ICT), university didactics, higher education, Costa Rica.

Introduction

Higher education and the demand for critical thinking

In the modern world which is rapidly and constantly changing the need for a new model of higher education becomes obvious. This new model must be focused on the student, which requires not only to modernise the content of educational courses, but also to transform existing teaching and learning methodologies that should stimulate the development of creative and critical thinking and be based on new types of collaboration (Betancourth Zambrano 2015; Bezanilla Albisua, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira et al. 2018; Calle Álvarez 2014; León 2014; Ilyin 2009; Novikova, Grevtseva 2015; Smirnova 2015; Fedorenko 2018).

The UNESCO report, prepared by a team lead by Jacques Delors, draws attention to the particular challenge that contemporary universities face trying to empower students' understanding, awaken their intellectual curiosity and stimulate acquisition of critical thinking and autonomy of judgment at the same time. Moreover, the report points out "encouraging cooperation in learning" as another key element of education (Delors, Al Mufti, Amagi 1996). Article 9 of the Declaration on higher education in the 21st century, which has become a guiding document for priority action for the change and development of universities, is dedicated to critical thinking and creativity and declares that:

Fig. 1. Critical Thinker Profile. Source: own production

Higher education institutions must train students to become well-informed and deeply motivated citizens, equipped with a critical sense and capable of analyzing society's problems, seeking solutions, applying them and assuming social responsibilities (Documento de política… 1995).

These guidelines and demands are already taken into account in policies of many Latin American universities. Thus, the Costa Rica Institute of Technology (ITCR or TEC) points out in its academic model that the educational process should enhance creativity and encourage the student to question, investigate, create and develop ideas. Furthermore, as a guiding framework for teachers, the model encourages them to "permanently seek resources and methodologies to improve the teaching-learning process" (Modelo académico… 2003).

The ITCR Regulation of the Teaching-learning Regime determines that the use of methodologies which stimulate development of the critical, creative and responsible spirit in students must be encouraged in order to achieve excellence in the educational process. The same regulation establishes that teachers must use teaching methodologies that tend to develop involvement, creativity, analytical and critical skills of the student (Reglamento del régimen enseñanza-aprendizaje… 1986).

In other words, there is a very clear demand for the university education to switch the focus of the teaching process on the development of critical thinking. However, as it often happens, it is "easier said than done". In order to convert educational policies and curriculum guidelines into everyday classroom experience, teachers should have, among other things, a clear awareness of their new role; they should understand the concept of critical thinking, value the possibility and importance of its development in students and possess methods and tools to put it into practice.

This article describes a discussion forum that is carried out online, asynchronously and called a "virtual forum" for convenience. The focus of the study is on the following two key objectives closely related to each other: a) to clarify the concept of critical thinking; and b) to assess the virtual forum as an emerging methodological strategy able to contribute powerfully to the development of critical thinking.

Critical thinking

In a way, everyone can draw inferences about the meaning of critical thinking (Bezanilla Albisua, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira et al. 2018; León 2014). Facione comments that "it is a thought of quality, it is almost the opposite of an illogical or irrational thought" and it is based on the following six skills that a person should possess: analysis, inference, interpretation, explanation, evaluation and self-regulation (Facione 2007). Arango refers to the same phenomenon as follows:

It is the type of thinking that is characterised by managing and mastering ideas from their review and evaluation, rethinking what is understood, processed and communicated. It is an active and systematic attempt to understand and evaluate the ideas and arguments of others and their own. It is conceived as a rational, reflective and inquisitive thought that decides what to do or believe, that is able to recognise and analyse the arguments in their constitutive parts (Arango 2004).

It is highlighted that critical thinking is a person's ability to think, solve complex problems, be creative, produce discoveries and generate innovations (Betancourth Zambrano 2015; Gabdulkhakov 2019; Ilyin 2009). Furthermore, it is mentioned that educators typically identify at least three features of critical thinking: "1) it is done for the purpose of making up one's mind about what to believe or do; 2) the person engaging in the thinking is trying to fulfil standards of adequacy and accuracy appropriate to the thinking; 3) the thinking fulfils the relevant standards to some threshold level" (Hitchcock 2018).

It is possible to summarise a general profile of a critical thinker as follows: it is a person who appreciates creativity, is innovative, sees the future as flexible, believes that life is full of possibilities, raises questions and searches for their answers,

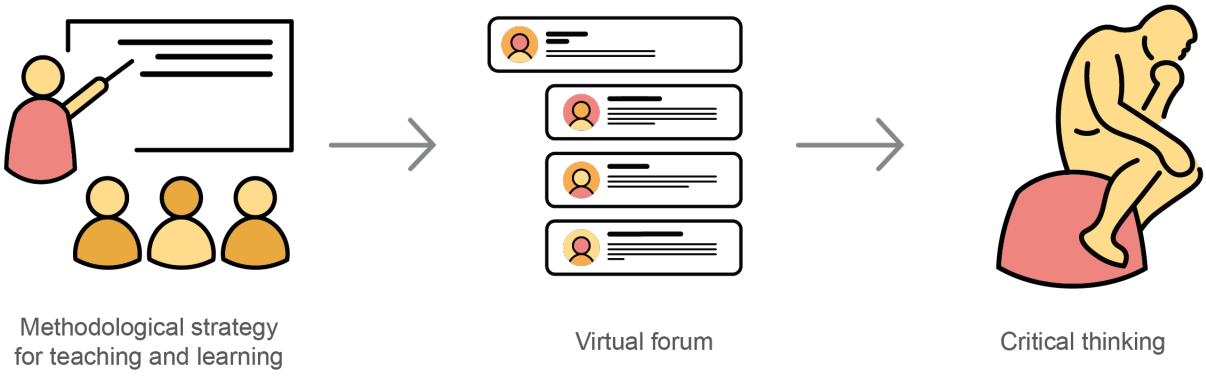


Fig. 2. Virtual forum as a methodological strategy for the development of critical thinking.
Source: own production

generates and evaluates alternative options, is willing to reconsider his or her opinion, investigates the interrelationships between various real-life phenomena, uses problem-solving skills to improve the world, keeps an open mind and accepts different points of view, is objective, reasonable and honest to face his or her own weaknesses, persists in the search for results, is willing to take risks and challenges others to be critical thinkers (Betancourth Zambrano 2015; Bezanilla Albisua, Poblete Ruiz, Fernández Nogueira et al. 2018; Boisvert 2004; Facione 2007; Fulton 1989; Jones, Safrit 1994; León, 2014; Gabdulkhakov 2019; Ilyin 2009; Kubrushko, Bekbaeva 2018; Mushtavinskaya 2009; Smirnova 2015; Fedorov 2007). Figure 1 summarises the predominant components of the critical thinker profile.

Dimensions of the critical thinking concept

It is possible to distinguish at least two main internal dimensions of the critical thinking concept.

One of them is a cognitive dimension which combines a range of high-level intellectual operations and abilities (such as analysis, inference, interpretation, explanation, evaluation and self-regulation), which support high-quality thinking. The cognitive dimension is characterised by being logical, rational, clear, transparent, synthetic, reflective, contextualised, appropriate, argued and self-regulated. These aspects take a form of intellectual, communicative, metacognitive or self-regulatory operations (Calle Álvarez 2014; León 2014; Kubrushko, Bekbaeva 2018; Fedorov 2007).

The other substantial dimension of the critical thinking concept concerns attitudes. This dimension combines qualities, dispositions, inclinations, motives, postures, actions and tendencies, contributing as guarantors for the generation of high-quality thought and its products. Within this dimension, it is possible to differentiate between the extrinsic attitudes which are oriented towards others and the intrinsic ones which are oriented towards themselves at a higher level (Calle Álvarez 2014; León 2014; Fedorov 2007).

Virtual Forum as a methodology for the development of critical thinking

The development of critical thinking in students does not happen on its own. During a class where the teacher specifies the subject that the student has to copy it into his or her notebook and then reproduce it at the exam, there is practically no space left for such intellectual work as analysis, synthesis, collaboration or conception; therefore, neither the cognitive skills nor the attitudes that constitute a part of critical thinking are formed (Kubrushko, Bekbaeva 2018; Novikova, Grevtseva 2015; Fedorov 2007). The roles which are assumed, the conditions, the methods and the means which are used in the educational process can either limit the development of high-quality thinking or contribute to it. Jones, Safrit and other authors note in this regard that critical thinking requires creating conditions which empower students, give them responsibility for their own learning and enable them as autonomous individuals (Calle Álvarez 2014; Jones, Safrit 1994; Gabdulkhakov 2019).

As presented in Figure 2 regarding the didactic strategies favourable for the development of critical thinking, several authors recognise that asynchronous debates or virtual forums serve as excellent tools for the critical thinking development in any educational system due to the fact that they involve multiple cognitive and socio-affective aspects, such as: a thread of dialogues, considering and understanding interventions, discovering hidden gems, using messages to encourage conversation, allowing others to express themselves, respecting autonomy

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

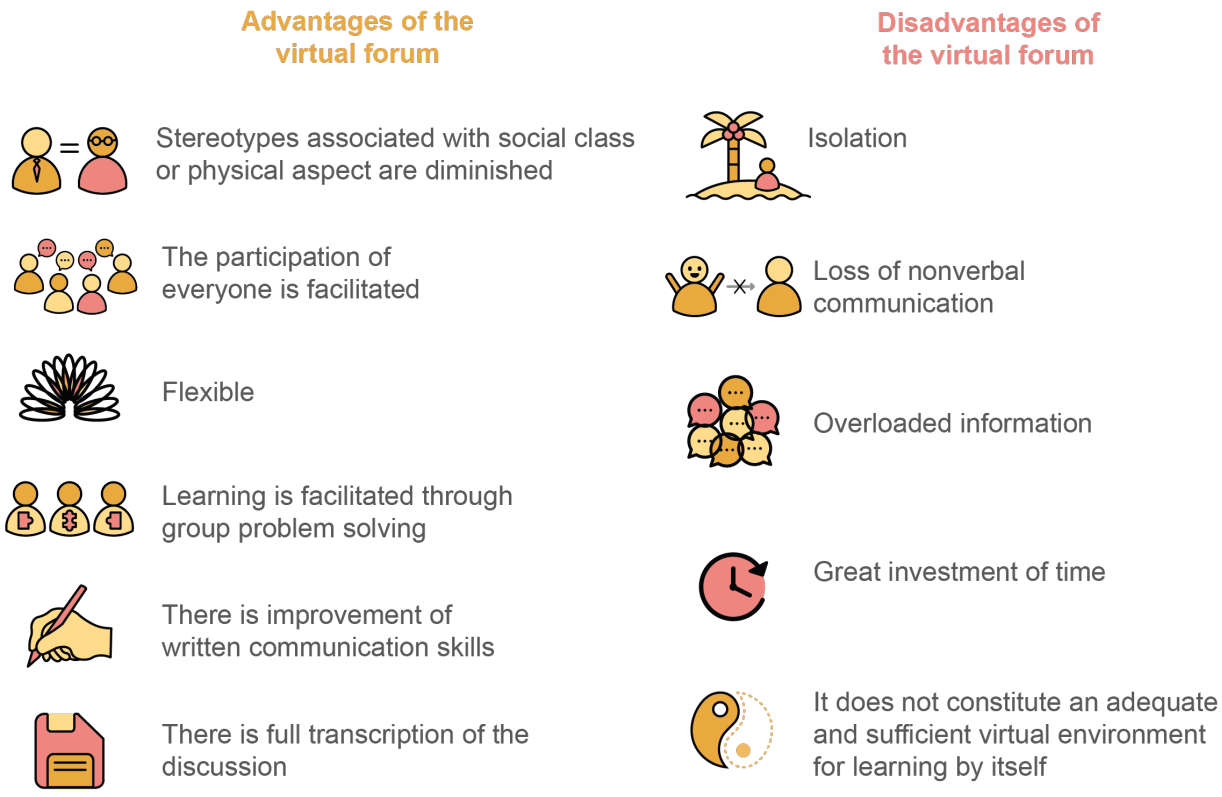


Fig. 3. Advantages and disadvantages of a virtual forum. Source: own production

of the participants and leaving the obvious to explore other alternatives, etc. (Arango 2003; Calle Álvarez 2014; Domínguez Figaredo, Alonso Díaz, 2004; Markel 2001).

Some of the most frequently noted advantages of a virtual forum include the following: a diminished role of stereotypes associated with social classes or physical aspects; facilitated interaction even among the most introverted students; greater flexibility and independence, which make no limits to the students' contributions in terms of time and place and allow students to express their most profound thoughts; facilitated learning through the group problem solving; improvement of students' written communication skills; fully transcribed discussions, which give users the opportunity to store, retrieve and correct ideas (Wilkins 2002).

It is shown that virtual forums can have different approaches and their educational value varies depending on the prevailing dialogue form. According to this criterion, it is important to develop forums according to the "pragmatic dialogue" model, in which everyone's knowledge is brought into play to build from different perspectives "in order to strengthen and foster the argumentative and reflexive capacity of the participants" (Arango 2004).

On the other hand, it should be mentioned that several authors not only highlight the positive potential of virtual forums, but also warn about the implications and disadvantages entailed through the incorporation of these strategies into the methodological arsenal of university teaching. Such limitations include student isolation, the loss of nonverbal communication, the information overload and the great time investment that they demand. Moreover, a forum can be used for educational improvement; however, it does not constitute by itself an adequate and sufficient virtual environment for learning (Arango 2004; Gros, Adrián 2004; Markel 2001). Figure 3 shows key advantages and disadvantages of a virtual forum.

Therefore, a technological tool alone will not contribute significantly to the development of critical thinking in students if it is not applied in the context of a pedagogical model that defines the roles and the rules of the game.

Methodology

This paper has a descriptive scope, but also a quantitative nature. The aim of the present research is to check whether the usage of virtual forums as a methodological strategy influences critical thinking development and, furthermore, to clarify the structure of the dimensions that make up the concept of critical thinking as well as the relationship between them. The conclusions are made based on

the perception of these matters held by a group of ITCR regular students.

In order to achieve the research aim mentioned above, the following objectives were set: 1) to identify how students perceive the influence of a virtual forum on the development of critical thinking; 2) to establish forms and cognitive and attitudinal aspects of critical thinking that are fostered by the application of this methodology; 3) to clarify the structure of the dimensions that underlie this concept; 4) to draw justified conclusions about the interrelations between the dimensions that constitute the phenomenon of critical thinking.

The research participants are an entire group of students (22 people in total) majoring in Mathematics Teaching with Technological Environments and enrolled during the recent semester to the course of Psychopedagogical Theories at the TEC. Half of the group are first-year students and almost three-quarters of them (16 people or 73 %) are male.

According to the course curriculum, this group had two classroom sessions during the sixteen weeks of the semester. The virtual forum was used as one of the methodological and evaluative pillars of this course; face-to-face lessons were supplemented with extra work hours during which each student must, among other things, participate in about three asynchronous and consecutive forums. Virtual debates had clear and defined rules and covered the most important topics of the course. They lasted about three weeks each and followed the lines of thought outlined in a collaborative way among all the participants.

Asynchronous debates took place on a digital platform of virtual learning environment (VLE) called Virtual TEC. This VLE has been used in the ITCR since 1998 and is considered as a complementary service for face-to-face teaching.

The instrument used to collect data, which was applied in the last classroom session of the course, is a Likert-type opinion scale of verified technical qualities, made up of twenty statements which represent the large dimensions of the concept. Eleven of the statements deal with aspects of cognition, communication and self-regulation while nine other statements are devoted to intrinsic and extrinsic attitudes. All the statements that make up the scale are presented both in their original Spanish version and translated into English in the appendix of this paper.

After the experiment about twenty students completed the survey that registered their appreciation and assessment regarding the virtual forum. The information collected was subjected to the statistical analysis (descriptive and factorial), necessary for the characterisation of the phenomena corresponding to the objectives of this study.

Results and discussion

Descriptive statistics

It should be noted that only 3 % of all valid answers given by the students to the twenty questions of the survey correspond to the scales such as "very little" or "not at all" in relation to the statements that qualify the influence of the virtual forum on the development of different critical thinking aspects. On the contrary, 75 % of responses point to the positive effect of the forum. In addition, it should be noted that in almost 41 % of the answers respondents agreed with the option "completely" regarding the effect of this methodological strategy on the development of critical thinking. It is highlighted that the mean of the average values of the twenty items is high and is located at 4.13 (on the scale of 1.00 to 5.00), accompanied by a low deviation between the scores of the 20 individual means (equal to 0.2955).

The minimum value of the averages is equal to 3.70 (of item No. 6 — "Clarity of expression"), while the averages of the highest scores (between 4.30 and 4.85) characterise the responses of the subjects to items no. 5 ("Opportunity to use critical thinking"), no. 8 ("Respect for the free opinion of others"), no. 12 ("Awareness of rethinking opinions before expressing them"), no. 15 ("Confrontation of different ideas"), no. 18 ("Ability to generate one's own opinion") and no. 20 ("Need to stay well informed"). These six items have the highest average scores and represent all the original dimensions of the concept, which allows us to take and interpret it as a convincing sample that the virtual forum exerts a high influence, both on the cognitive and metacognitive aspects, as well as on the attitudinal (extrinsic and intrinsic) and communicative critical thinking.

The analysis of the data grouped according to the previously established dimensions reveals that the average of the items no. 1, 3, 4 and 15, which refer to the cognitive aspects of the concept, is quite high and is equivalent to 4.15, which is slightly above the general average for the whole scale and indicates that the students feel that their skills of understanding, analysis and, above all, reflection and dealing with diverse and complex ideas increased significantly due to their participation in the virtual forum.

The average score of items no. 6, 9 and 18, which are related to the communicative aspects of critical thinking, corresponds to 4.02, which is still high despite being slightly lower than the total average of the scale. These data together with the standard

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

Table 1. The six main factors of the critical thinking concept, obtained in the initial factorial analysis

Factor	Description of the component and % of the variance (Varimax rotation) explained by it	Likert scale items that make up each component with their respective factor load
1	The willingness, tendency or intellectual ambition of a person to generate their own critical and timely opinion; 19 %.	№ 13 (.579); № 14 (.540); № 18 (.888); № 20 (.905).
2	Predisposition or desire to learn and negotiate ideas intelligently—intelligent and collaborative learning; 16 %.	№ 2 (.522); № 7 (.809); № 10 (.790); № 15 (.661); № 17 (.625)
3	High-level cognitive processes, backed by a persistent attitude towards an intellectually challenging theme; 15 %.	№ 1 (.858); № 3 (.799); № 4 (.746); № 11 (.594)
4	Metacognitive or authoritative regulatory features that provide a better quality of both the process and the products of critical thinking; 15 %.	№ 5 (.651); № 12 (.830); № 16 (.662); № 19 (.732)
5	Value of respect for the critical and intelligent opinion of others; 9 %.	№ 8 (.917)
6	Clear and argued communication or expression; 9 %.	№ 6 (.784); № 9 (.496)

deviation, which is slightly lower than the scale average, reveal that the students share an opinion that the virtual forum method has a very positive impact on the ability to generate, express and defend their own opinion.

In the group of self-regulation aspects we find some of the maximum values of the individual average (items no. 5 and 12), which are also reflected in the high level of the general average (equivalent to 4.30) of the four items that make up this dimension. This fact and the summation frequencies of the options "completely" and "considerably", selected by the respondents at the time of answering the questionnaire and equivalent to 48 % and 39 %, respectively, indicate that, according to the students, the virtual forum has greatly encouraged them to be alert when using critical thinking, improved their understanding of the need to rethink their opinions before expressing them and their consideration of contextual factors before forming their own opinion.

Regarding the aspects of attitudes and values, it is important to mention that this dimension is presented in the Likert scale with two subgroups: one of them (constituted by items no. 2, 7, 11, 13, 16 and 20) refers to the personal attitudes to critical thinking projected inwards, while the other subgroup (made up of items no. 8, 10 and 17) deals predominantly with attitude aspects projected outwards. The average sum of the first subgroup is equal to 4.01, while the second subgroup is equal to 4.25. The total average of both subgroups is exactly equal to the general of the 20 items (4.13).

The averages corresponding to the intrinsic attitudes are located in the range between 3.75 and 4.42 and illustrate that, according to the students, the virtual forum has a significant impact on the development of the motivation to learn, the persistence in dealing with a difficult topic, and the honesty to face one's own weaknesses. This influence is even more significant in terms of the promotion of intellectual curiosity, strengthening of the investigative spirit and the need to remain well informed.

In addition to the above, the averages of the items that circumscribe the extrinsic attitudes also demonstrate the great usefulness of the virtual forum as a tool to improve the negotiation capacity (item no. 17, average of 3.84), the ability to value the consensus (item no. 10, average of 4.05). Moreover, it serves as an outstanding method to foster respect for opinion of others (item no. 8, average of 4.85). In fact, the average score of statement no. 8 is the highest of the whole scale. This item stands out because about 90 % of the respondents agree "completely" with the statement that the methodology of the virtual forum "promotes respect for the opinion of others". This can be considered

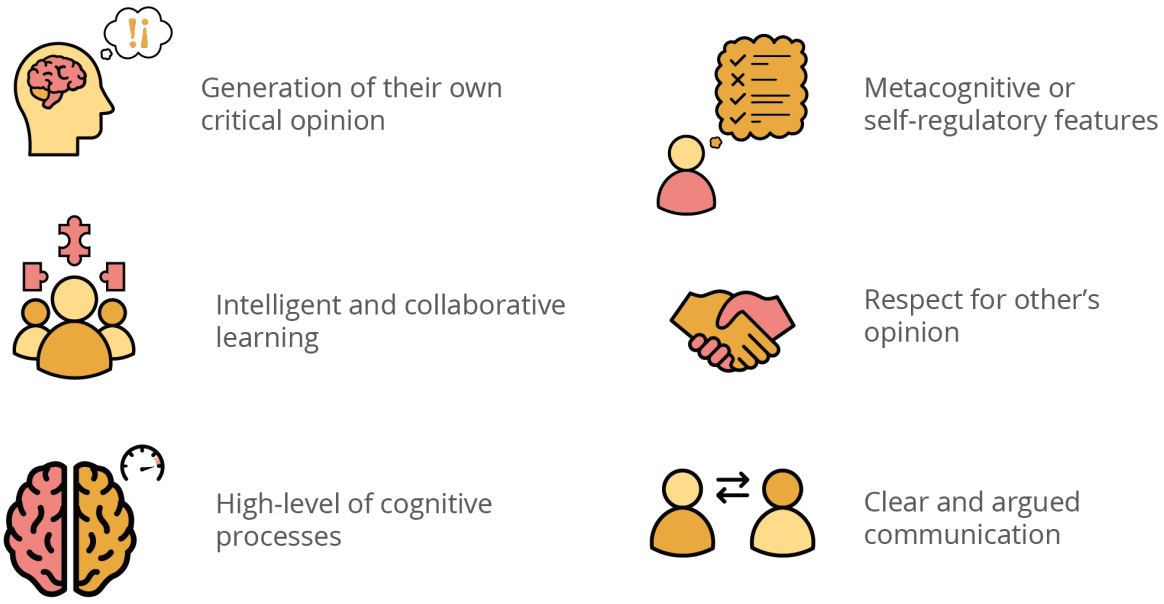


Fig. 4. The six main factors underlying the concept of critical thinking. Source: own production

an advantage of a virtual forum as a methodological strategy that can contribute to the general competence development of a future professional who is required to perform in a polyvalent and multicultural environment.

To sum up, the most prominent interpretations from the descriptive statistics data show that, according to the perception of the students who participated in the virtual forum carried out within this project, this methodology exercises a significant positive impact on the development of cognitive, metacognitive, attitudinal and communicative aspects of critical thinking. Thus, the great didactic usefulness of the virtual forum is confirmed within the methodological framework of the critical university pedagogy.

Factor analysis

The data acquired in this investigation are submitted for factor analysis in order to verify the concept validity as well as to highlight the dimensions of critical thinking and make conclusions about their interrelations.

According to the routine procedure, six factors with characteristic roots greater than 1,000 are initially extracted with the support of the SPSS; together they manage to explain about 83 % of the variance. Then, the rigorously identified factors are interpreted in combination with the prior knowledge of the concept and a reasonable level of scientific intuition.

Thus, the six main factors underlying the critical thinking concept according to the rotation matrix analysis of the main components are detailed in Table 1, which presents their description, relative weight (in terms of percentage of variance explained rotated), the composition and saturation corresponding to the components of the six main factors obtained in the factorial analysis initially.

It is necessary to highlight that the great importance of the attitudes and dispositions that are affiliated with the cognitive and metacognitive processes is demonstrated in the model of the concept derived from the solution of six main components, also presented in Figure 4. In combination with communicative and value traits they end up forming complex structures or competences that underlie critical thinking.

However, it might be necessary to explore the possibility to further reduce the number of dimensions underlying the concept. Thus, after the reduction of the components up to three, it should be possible to explain almost 63 % of the variance, which is taken as an acceptable level. Taking into account that existing theoretical frameworks consider up to five dimensions of the phenomenon, reducing the number of main components to three can help to reconsider and simplify the concept model, contributing to the valid, clear and justified presentation of critical thinking. Table 2 summarises the results of the rotation matrix analysis of the three main components.

In regards to the congruence and relationship between both factorial solutions, it can be asserted

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

Table 2. The results of the rotation matrix analysis of the three main components

Factor	Description of the component and % of the variance (Varimax rotation) explained by it	Likert scale items that make up each component with their respective factor load
I	The attitudinal dimension: a broad and complex set of attitudes and mental dispositions, necessary to stay well informed, investigate and learn, generate one's opinion, demonstrate critical sense and negotiate ideas in an intelligent and timely manner; 28 %.	№ 2 (.581); № 7 (.598); № 11 (.525); № 13 (.687); № 14 (.687); № 15 (.801); № 16 (.514); № 17 (.746); № 18 (.921); № 20 (.825)
II	The cognitive dimension: high-level cognitive ability or ability to understand, analyze, reflect, debug, synthesize and argue complex ideas; develop a value judgment about one's own ideas and those of others, which are confronted in the midst of a search for an intelligent consensus; 21 %.	№ 1 (.826); № 3 (.432); № 4 (.737); № 9 (.669); № 10 (.713)
III	The self-regulatory and metacognitive dimension: qualities that seek ethics and the quality of critical thinking. For example: the consideration of context, awareness of rethinking ideas, of seeking clarity of expression and the opportunity to use critical thinking and respect for the critical and intelligent opinion of others; 14 %.	№ 5 (.801); № 6 (.690); № 8 (.724); № 12 (.452); № 19 (.539)

that with the exception of a few small details the new factor I in the rotation matrix of three components represents a kind of sum of the first two factors in the rotation matrix of six components. The fundamental structure of the factor II is similar to that of the third factor of the rotation matrix of six components. While the III factor absorbs the vast majority of the same items as the fourth, fifth and sixth factors of the rotation matrix of six components.

Thus, with the reduction of the number of components to three, the model of the concept is simplified without loss of the initial dimensions and the profiled dimensions following the analysis of the rotation matrix of six components.

Finally, it can be summarised that factor analysis revealed three large dimensions of the concept: a predominant attitudinal dimension, a prevalent cognitive dimension and an important self-regulatory dimension that guarantees the relevance and quality of the synthesis of the two previous ones within the complex phenomenon of critical thinking.

Conclusion

It is possible to conclude the following regarding the first two objectives mentioned in the "Methodology" section: the majority of the participants (close to 96 %) perceive the virtual forum as a method that promotes development of critical thinking.

It is established that the virtual forum significantly stimulates the development of various cognitive, metacognitive and communicative aspects of critical thinking in students. This method improves the ability to confront ideas that differ from one's own, develops skills of reflection, makes students consider contextual factors and stimulates their ability to generate personal opinion, increases their awareness in usage of advanced reasoning, emphasises the necessity to rethink ideas before expressing them and encourages them to generate the most appropriate critical opinion.

It is concluded that the methodological strategy of asynchronous debates also promotes critical thinking attitudes. According to the students, this method encourages respect for the free expression of opinion, emphasises the need to stay well informed, increases the motivation to learn, promotes the investigative spirit, reinforces persistence when dealing with complicated topics, awakens intellectual curiosity, increases honesty to face one's own weaknesses, makes students value consensus and improves their negotiation skills.

In conclusion, the opinion of the surveyed students confirms the great pedagogical and didactic usefulness of the virtual forum within

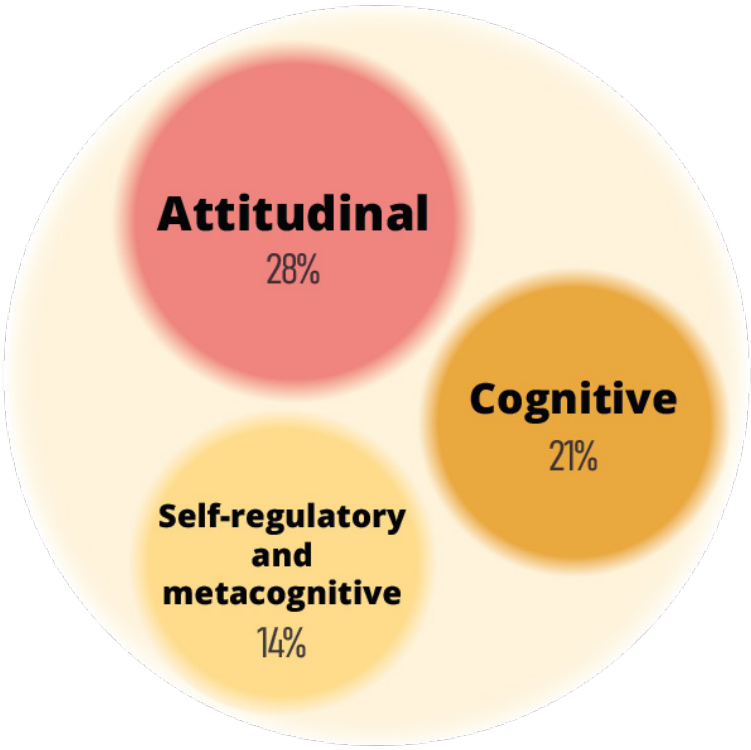


Fig. 5. The Model of the concept: main dimensions. Source: own production

the methodological framework of the critical university pedagogy.

In relation to objectives 3 and 4, it is possible to affirm the general structure of the critical thinking concept devised from the beginning of the investigation and to clarify the large dimensions and relationships between the elements that comprise it. In other words, it is verified that the critical thinking concept consists of three dimensions, which are coincident, congruent or symmetrical with those that were outlined in the theoretical framework.

It is revealed that there is a series of variables that represent the statistical quintessence of critical thinking, which include "the understanding of complex ideas", "the argumentative capacity", "persistence before a difficult topic", "intellectual curiosity", "the opportune critical sense", "the confronting different ideas" and "the negotiation capacity".

The study clarifies the model of the critical thinking concept, which is based on the interrelationships of the following three dimensions: I — Attitudinal (represented by a broad and complex set of attitudes and mental dispositions, such as perceiving the necessity to be well informed, to investigate and learn, generate one's own opinion, identify critical meaning and negotiate ideas in an intelligent and timely manner); II — Cognitive (represented by high-level intellectual processes, backed by a persistent attitude) and III — Self-regulating and metacognitive (an essential element that ensures that attitudes and cognition complement each other in order to achieve critical thinking of great ethical and intellectual value).

Figure 5 shows the predominant attitudinal dimension, the prevalent cognitive dimension and the important self-regulatory dimension. The last dimension guarantees the pertinence and quality of the processes and products of the previous two within the complex concept of critical thinking.

This fact provides significant evidence for the validity of the concept used in the research and contributes to the understanding of the phenomenon, especially regarding the interrelation and the functions of its main dimensions. It is likely that the attitudinal and self-regulatory elements alone are able to enhance cognitive operations to the highest level, where they merge into one complex competence, known as critical thinking and called by some as "mental watermark" (Boisvert 2004; Facione 2007).

Clearly, the conclusions of this investigation should not be regarded as final, but rather considered as references for further discussion on the matter. We hope that the present work will encourage our colleagues to investigate characteristics of the critical thinking as a complex concept. Similarly, it is intended to motivate university professors to implement an asynchronous forum in their classes as a methodological strategy capable of

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

promoting the development of critical thinking in students.

Annexes

Items of the Likert scale used in the research

It should be noted that this paper only presents statements of the questionnaire with their respective item numbers while instructions and the coding scale of the original survey are omitted. In the coding the score equal to 5 relates to the answer option "Completely"; score 4 relates to the option "Considerably"; 3 relates to the answer option "A little"; score 2 relates to the option "Very little"; and score 1 relates to the option "Not at all".

1. I feel that my capacity for reflection has increased thanks to the forum.
2. I believe that my motivation to learn has been inspired by my experience with the forum.
3. I have noticed that the forum has facilitated my understanding of complex ideas.
4. I have discovered that my ability to analyse problems has increased due to the forum.
5. I feel that the forum encouraged me to be alert when using critical thinking.
6. I have noticed that my clarity of expression has improved due to my experience in the forum.
7. I feel that the investigative spirit has been stimulated by the forum.
8. I feel that the forum fosters respect for the opinion of others.
9. I have discovered that my argumentative ability has improved as a result of my participation in the forum.
10. I have learned to value consensus through participation in the forum.
11. I believe that I have improved my persistence towards investigating a difficult subject as a result of my participation in the forum.
12. I think that the forum made me more aware of rethinking my opinions before expressing them.
13. I think that the forum has inspired my intellectual curiosity.
14. I think that my critical sense has become more appropriate after my experience with the forum.
15. I think that I have learned to confront different ideas thanks to the forum.
16. I perceive that my level of honesty to face my own weaknesses has consolidated due to my participation in the forum.
17. My negotiation capacity has improved after my experience in the forum.
18. I think that my ability to generate my own opinion has strengthened due to the forum.
19. I feel that I have forced myself to consider contextual factors as the starting point of my opinion during my participation in the forum.
20. I think that the forum encouraged me to keep myself well informed.

The Spanish version of the Likert scale statements, validated and originally used in the investigation, is also attached below.

1. Siento que a través del foro mi capacidad de reflexión ha sido incrementada.
2. Estimo que mi motivación por aprender ha sido inspirada por lo vivido en el foro.
3. He notado que el foro me ha facilitado la comprensión de las ideas complejas.
4. He descubierto que mi capacidad de analizar problemas se ha incrementado a través del foro.
5. Siento que con el foro he sido estimulado a ser vigilante en las oportunidades de usar el pensamiento crítico.
6. He percibido que mi claridad de expresión ha mejorado a partir de mi experiencia en el foro.
7. Siento que el espíritu investigativo ha sido impulsado por medio del foro.
8. Siento que el foro fomenta el respeto por la libre opinión de los demás.
9. He descubierto que mi capacidad argumentativa se ha mejorado a consecuencia de mi participación en el foro.
10. He aprendido a valorar los consensos a través del foro.
11. Considero que con el foro he acentuado mi persistencia ante una temática difícil.
12. Creo que una de las consecuencias del foro es que ahora estoy más consciente de repensar mis opiniones antes de expresarlas.
13. Opino que el foro, en mi caso, ha despertado la curiosidad intelectual.
14. Después de mi experiencia con el foro, pienso que mi sentido crítico es más oportuno.
15. Opino que a partir del foro he aprendido a confrontar distintas ideas.
16. Percibo que mi nivel de honestidad para enfrentar mis propias debilidades se ha consolidado debido a mi participación en el foro.
17. Con la experiencia en el foro mi capacidad de negociación se ha intensificado.
18. Creo que con el foro mi capacidad de generar mi propia opinión ha sido fortalecida.
19. Siento que me he obligado a considerar los factores contextuales como el punto de partida de mis opiniones durante el desarrollo del foro.
20. Opino que la necesidad de mantenerme bien informado se ha fomentado a través del foro.

Acknowledgments

We express our deepest gratitude to the adviser of the Center for Academic Development of the ITCR, Rosa Inés Lira, for being a friend, a counselor and a co-researcher in a larger integral project, which allowed us to share all the generated ideas. These ideas contributed greatly to the present article that presents only a part of the findings we made together. Special thanks are given to the students of the Mathematics Teaching with Technological Environments major taking the Psychopedagogical Theories of Apprenticeship course at the ITCR, whose perceptions and appreciations have contributed to the present investigation. We also express our gratitude to the Office of the Research and Extension Vice-President of the ITCR, which provided the necessary resources to carry out the investigation, which is partially summarised in this article.

Thank you!

References

Arango, M. M. (2004) Foros virtuales como estrategia de aprendizaje [Virtual forums as a learning strategy]. *Debates Latinoamericanos*, vol. 2, no. 2, pp. 85–105. (In Spanish)

Betancourth Zambrano, S. (2015) Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa [Development of critical thinking in university teachers. A qualitative approach]. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, no. 44, pp. 238–252. (In Spanish)

Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D. et al. (2018) El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios [Critical thinking from the perspective of university teachers]. *Estudios pedagógicos*, vol. 44, no. 1, pp. 89–113. DOI: 10.4067/S0718-07052018000100089 (In Spanish)

Boisvert, J. (2004) *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica [The training to critical thinking: Theory and practice]*. México: Fondo de Cultura Económica, 214 p. (In Spanish)

Calle Álvarez, G. Y. (2014) Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0 [The critical thinking skills for digital writing in a learning environment supported by Web 2.0 tools]. *Encuentros*, vol. 12, no. 1, pp. 27–45. (In Spanish)

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I. et al. (1996) *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Publ., 46 p. (In English)

Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior [Policy document for change and development of higher education]. (1995) Paris: UNESCO Publ., 54 p. (In Spanish)

Domínguez Figaredo, D., Alonso Díaz, L. (2004) *Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales [Methodology for the didactic analysis of virtual forums]*. [Online]. Available at: http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/46.pdf (accessed 12.03.2018). (In Spanish)

Facione, P. A. (2007) *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? [Critical thinking: What is it and why is it important?]*. [Online]. Available at: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf (accessed 15.03.2018). (In Spanish)

Fedorenko, O. A. (2018) Formirovanie kriticheskogo myshleniya u studentov neyazykovogo vuza [The formation of critical thinking among students of a non-linguistic university]. In: S. D. Vaulin (ed.). *Nauka YuUrGU: Materialy 66-j nauchnoj konferentsii. Sektsii sotsial'no-gumanitarnykh nauk [Science of South Ural State University: Proceedings of the 66th scientific conference. Sections of social and human sciences]*. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., pp. 1711–1715. (In Russian)

Fedorov, A. V. (2007) Razvitie kriticheskogo myshleniya v mediaobrazovanii: Osnovnye ponyatiya [The development of critical thinking in media education: Basic concepts]. *Innovatsii v obrazovanii*, vol. 4, pp. 30–47. (In Russian)

Fulton, R. D. (1989) *Critical thinking in adulthood.* [Online]. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320015.pdf (accessed 09.09.2019). (In English)

Gabdulkhakov, V. F. (ed.). (2019) *Razvivayushchee obuchenie v usloviyakh sovremennogo informatsionnogo prostranstva [Developing education in the modern information space]*. Kazan: Otechestvo Publ., 330 p. (In Russian)

Gros Salvat, B., Adrián, M. (2004) Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior [Study of the use of virtual forums to promote collaborative activities in higher education]. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 5. [Online]. Available at: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/56472/TE2004_V5_%20estudiosobreel.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accesses 09.09.2019). (In Spanish)

Hitchcock, D. (2018) Critical thinking. In: E. N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Online]. Available at: https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking (accessed 09.09.2019). (In English)

Ilyin, E. P. (2009) *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 444 p. (In Russian)

 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-368-379

Jones, J. M., Safrit, R. D. (1994) *Developing critical thinking skills in adult learners through innovative distance learning.* [Online]. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373159.pdf (accessed 07.09.2019). (In English)

Kubrushko, P. F., Bekbaeva, Zh. S. (2018) Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov universiteta [Formation of critical thinking of students of the university]. In: O. B. Akimova (ed.). *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: Materialy 14-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferentsii [Acmeology of vocational education: Proceedings of the 14th All-Russian scientific and practical conference]*. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., pp. 364–367. (In Russian)

León, F. R. (2014) Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico [About the reflexive thinking, also called critical thinking]. *Propósitos y Representaciones*, vol. 2, no. 1, pp. 161–214. DOI: 10.20511/pyr2014.v2n1.56 (In Spanish)

Markel, S. L. (2001) Technology and education online discussion forums: It's in the response. *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 4, no. 2. [Online]. Available at: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.html (accessed 12.03.2019). (In English)

Modelo académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. III Congreso Institucional [Academic model of Costa Rica Institute of Technology. 3 Institutional Congress]. (2003) *Tecnológico de Costa Rica.* [Online]. Available at: https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/modelo_academico_del_itcr.pdf (accessed 05.09.2019). (In Spanish)

Mushtavinskaya, I. V. (2009) *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya [Technology for the development of critical thinking in the lesson and in the teacher training system]*. Saint Petersburg: KARO Publ., 140 p. (In Russian)

Novikova, I. Yu., Grevtseva, G. Y. (2015) Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse poznavatel'noj samostoyatel'noj deyatel'nosti [Students' critical thinking development through cognitive independent activities]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, vol. 5, pp. 47–52. (In Russian)

Reglamento del régimen enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica [Regulation of the teaching-learning regime of Costa Rica Institute of Technology]. (1986) *Tecnológico de Costa Rica.* [Online]. Available at: https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-regimen-ensenanza-aprendizaje-tecnologico-costa-rica-sus-reformas (accessed 05.09.2019). (In Spanish)

Smirnova, I. V. (2015) Ponyatie kriticheskogo myshleniya v sovremennoj pedagogicheskoj nauke [The concept of critical thinking in modern pedagogical science]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, vol. 5. [Online]. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783 (accessed 26.08.2019). (In Russian)

Wilkins, E. (2002) *Facilitating online learning: Training TA's to facilitate community, collaboration, and mentoring in the online environment. Master's thesis.* Provo, UT, Brigham Young University (as a manuscript), vii, 65 p. (In English)

Психологические технологии в образовании

УДК 37.048.2 DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

Развивающая беседа как метод работы с обучающимися современных образовательных организаций

С. М. Шингаев[✉1], С. Шершун[2]

[1] Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Россия, 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13
[2] ITC ProDevelopment OÜ, Эстония, 13516, г. Таллин, ул. Веэризе, д. 10–13

Аннотация. В современной системе образования постоянно идет поиск новых форм и методов мотивации учащихся, их воспитания, обучения и развития. Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют образовательные организации сосредоточить свое внимание на духовно-нравственном развитии, воспитании обучающихся и сохранении их здоровья, становлении личностных характеристик выпускника. В этой связи заслуживает внимания опыт европейских стран, в частности, Эстонии, где в работе с учениками школ применяется развивающая беседа.

В статье описывается технология подготовки и проведения развивающих бесед. Сформулирована главная цель развивающей беседы, заключающаяся в повышении и поддержании совместных усилий ученика, его родителей и школы в помощи ребенку достичь поставленных в учебной программе воспитательных целей. Сформулированы задачи развивающей беседы, состоящие в совместной оценке учителями и родителями достижений ученика, планировании целей на будущее и необходимых действий для их достижения, направлении усилий родителей и школы на поддержание развития ребенка, предоставлении родителям информации об ожиданиях школы и получении обратной связи о развитии ребенка. Следует отметить, что в Эстонии проведение развивающих бесед регламентировано Законом об основной школе и гимназии, в России это предстоит проводить в рамках инициативных проектов.

Приводится вариант опросника, который заполняет ученик перед развивающей беседой. Описывается программа подготовки российских педагогов к проведению развивающих бесед, цели и основные модули программы. В содержание программы входят такие темы, как базовая подготовка (развитие конгруэнтности педагога), содержательная подготовка (разработка положения о развивающих беседах и анкет для учеников), организационная и психологическая подготовка, барьеры в коммуникации и их преодоление, ключевые правила проведения развивающей беседы, установление и поддержание контакта с учеником в ходе беседы, типичные ошибки при постановке вопросов ученикам, техники активного слушания, навыки эффективной аргументации и контраргументации, мотивация ученика в ходе и после беседы, контроль эмоционального напряжения учителя.

Приводятся результаты апробации программы на примере ряда образовательных организаций г. Москвы.

Ключевые слова: развивающая беседа, образовательная организация, обучающиеся, родители, учителя, программа подготовки, опросник.

Сведения об авторах
Сергей Михайлович Шингаев,
SPIN-код: 1043-7169,
Scopus AuthorID: 56964987900,
ORCID: 0000-0001-7546-7375,
e-mail: sshingaev@mail.ru

Светлана Шершун,
e-mail: Svetlana.sersun@itcprodevelopment.org

Для цитирования:
Шингаев, С. М., Шершун, С. (2019) Развивающая беседа как метод работы с обучающимися современных образовательных организаций. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 380–387.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

Получена
14 октября 2019;
прошла рецензирование
16 декабря 2019;
принята 20 декабря 2019.

Права:
© Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Developmental conversation as a method of working with schoolchildren in modern educational organisations

S. M. Shingaev[1]✉, S. Shershun[2]

[1] St. Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education, 11–13 Lomonosov Str., Saint Petersburg 191002, Russia
[2] ITC ProDevelopment OÜ, 10–13 Veerise Str., Tallinn 13516, Estonia

Abstract. The modern education system is characterised by a constant search for new forms and methods of motivating, educating, teaching, and developing schoolchildren. Federal state educational standards require educational organisations to focus on the spiritual and moral education of the students, the preservation of their health, and the development of personal qualities of high-school graduates. In this context, we find that the experience of European countries, and, in particular, Estonia where developmental conversation is used in working with schoolchildren, deserves our attention.

The paper discusses the methodology of preparing for and conducting developmental conversations. The authors formulate the main goal of the developmental conversation, which is to increase and maintain the joint efforts made by the schoolchildren, their parents and the school to help the children to achieve the educational goals set before them by the curriculum. The researchers also define the objectives of the developmental conversation, which include joint assessment of a child's achievements, conducted by the teacher and the child's parents, planning future goals and activities necessary to achieve them, focusing the parents' and the school's efforts on maintaining the child's development, informing parents on the school's expectations, and providing feedback on the child's development. It should be noted that, while in Estonia activities associated with developmental conversations are regulated by the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, in Russia they will have to be conducted in the framework of initiative projects.

The article provides an example of the questionnaire to be filled out by the schoolchildren before a developmental conversation. The authors describe the training program for Russian teachers, its goals, and its main modules. The program content includes basic training (development of the teacher's congruence), content preparation (provisions for developing interviews and questionnaires for schoolchildren), organisational and psychological training, ways to overcome communication barriers, key rules of conducting educational talks, establishing and maintaining rapport with the schoolchildren during the conversation, common mistakes when asking questions to schoolchildren, active listening techniques, effective discussion skills, motivating schoolchildren during and after the conversation, control of the teacher's emotional tension. The authors present the results of testing the program in a number of educational organisations in Moscow.

Keywords: developmental conversation, educational organisation, schoolchildren, parents, teachers, curriculum, questionnaire.

Authors
Sergei M. Shingaev,
SPIN: 1043-7169,
Scopus AuthorID: 56964987900,
ORCID: 0000-0001-7546-7375
e-mail: sshingaev@mail.ru

Svetlana Shershun,
e-mail: Svetlana.sersun@itcprodevelopment.org

For citation:
Shingaev, S. M., Shershun, S. (2019) Developmental conversation as a method of working with schoolchildren in modern educational organisations. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 380–387.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

Received
14 October 2019;
reviewed 16 December 2019;
accepted 20 December 2019.

Copyright:
© The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Введение

Евгений Павлович Ильин внес значительный вклад в развитие отечественной психологической науки. Многие его труды, особенно такие, как «Психология воли» (Ильин 2009), «Мотивация и мотивы» (Ильин 2002), «Психология общения и межличностных отношений» (Ильин 2013a), «Психология агрессивного поведения» (Ильин 2014), «Психология помощи» (Ильин 2013b) и др., стали настольными книгами большой части практических психологов в системе образования.

С Евгением Павловичем судьба свела С. М. Шингаева почти 20 лет назад, когда он выступал оппонентом на защите кандидатской диссертации. Принципиальность, высокий профессионализм, твердость в отстаивании своей точки зрения, с одной стороны, а с другой — доброжелательность и открытость в общении. Таким он запомнился в далеком 2001 году. Уже позднее, встречаясь в университете, работая вместе в диссертационном совете, удалось узнать Евгения Павловича ближе. Помнится, как на вопрос: «Как Вам удается столько писать? Каж-

дый год выходит одна за другой новая книга, которая тут же становится бестселлером?» — он ответил: «Самодисциплина. Каждый день работать». И в этом, пожалуй, и есть суть ученого: писать о том, во что не просто сам веришь, но и что сам делаешь. Говоря о мотивации и воле, Евгений Павлович сам показывал пример высокой мотивации к научной деятельности и волевые качества — целеустремленность, настойчивость, усердие.

В книге «Мотивация и мотивы», говоря о формировании мотивации учебной деятельности школьников, Е. П. Ильин справедливо отмечает: «…формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится» (Ильин 2002, 261–262).

В современной системе образования не снижается актуальность темы поиска эффективных методов работы с обучающимися образовательных организаций. Постоянно идут поиски новых форм и подходов, поддерживаются инновационные проекты, стимулируется внедрение новых технологий и инструментов. Не проходит и дня, чтобы мы не получали информацию о нововведениях в российской системе образования. Вот уже идет речь о введении в школах новых должностей — учителя-методиста и учителя-наставника, а в проекте профессионального стандарта педагога появляется «старший учитель» и «ведущий учитель». В российских средних школах предлагается ввести должность психолога, помогающего учителям в работе с гиперактивными детьми, детьми с дефицитом внимания, а также в разрешении конфликтных ситуаций с подопечными. Обратим внимание, что особенно много внимания сейчас уделяется психологической службе, все настойчивее звучат призывы вернуть психолога в каждое образовательное учреждение.

Цель этих шагов понятна, и она прописана в федеральных государственных образовательных стандартах — формирование российской гражданской идентичности обучающихся, духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья, становление личностных характеристик выпускника. Когда мы смотрим на «портрет выпускника основной школы», закономерно встает вопрос, какими способами можно этого добиться.

На наш взгляд, здесь оправданно применение технологии бенчмаркинга (от англ. benchmarking) — процесса определения, понимания и адаптации имеющихся примеров эффективного функционирования организации с целью улучшения собственной работы. Посмотрим на положительный опыт, накопленный в ряде европейских стран. Так, в Эстонской Республике внедрена процедура развивающих бесед, которая, по нашему мнению, может быть перенесена на российскую «почву» и применяться в системе образования. Достаточно сказать, что директора московских школ, ознакомившись с этой технологией, стали применять ее в своих образовательных учреждениях при нашей самой активной поддержке.

Одновременно следует признать, что любое новшество формируется не на пустом месте, а опирается на опыт, накопленный предыдущими поколениями ученых, практиков. Так, на протяжении последних двух десятилетий в России активно развивается технология развивающего диалога учителя с учениками и их родителями (Чеснокова 2005a; 2005b; Фролова 2009; Пежемская 2011), в ряде образовательных учреждений Санкт-Петербурга развивающий диалог используется в процессе воспитания обучающихся.

Методика

Что же такое развивающая беседа и какие у нее плюсы? При описании развивающей беседы будем опираться на Порядок проведения развивающих бесед / Положение, разработанное Кренгольмской гимназией (Нарва, Эстония).

Отметим прежде всего, что развивающая беседа — это обмен мнениями между учителем, учеником и родителем, который должен привести к лучшему пониманию и увеличению желания ученика учиться. Развивающая беседа представляет собой регулярную, продуманную и подготовленную беседу, в ходе которой обсуждаются планы на будущее и достигаются договоренности по достижению данных планов. В ходе развивающей беседы обсуждается, как все стороны — учитель, ученик, родитель — могут помочь школьнику в достижении поставленных целей. Готовясь к развивающей беседе, как ученик, так и учитель продумывает, что необходимо обсудить в связи с личностным развитием. Опыт эстонских школ показывает, что предварительная работа и подготовка облегчает проведение развивающей беседы.

Каковы цели развивающей беседы? Их несколько:

- дать оценку ученику, исходя из обозначенных в программе воспитательных целей и

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

учебных компетенций с помощью самоанализа и беседы;

- дать ученику информацию об ожиданиях учителей и школы и дать ученику обратную связь о его развитии;
- договориться о дальнейших целях, попробовать создать свой план развития;
- направить ученика на принятие решений и принятие ответственности в соответствии с возрастом ученика в плане своего развития;
- выработать для достижения целей необходимые действия и выяснить нужды ученика.

Также целью развивающей беседы является повышение и поддержание совместной работы между семьей и школой, чтобы помочь ученикам достичь поставленные в учебной программе воспитательные цели.

Цели развивающей беседы при общении с родителем:

- дать оценку достижений ученика;
- обговорить и спланировать цели на будущее и необходимые действия для их достижения;
- направить родителя на поддержание развития своего ребенка;
- дать родителям информацию об ожиданиях школы и обратную связь о развитии ребенка.

Следует отметить, что в Эстонии проведение развивающих бесед регламентировано Законом об основной школе и гимназии, а в России предстоит это проводить в рамках инициативных проектов.

Рассмотрим правила проведения беседы.

Развивающая беседа проводится регулярно один раз в год. Периодом развития для ученика выступает учебный год. Ее проводит классный руководитель, который подготавливается к разговору и договаривается о дате и времени проведения по меньшей мере за неделю до беседы. Родителю отправляется письменное приглашение, сообщение в электронной школе или на адрес электронной почты. В случае если родитель не желает принять участие во встрече, он сообщает об этом учителю письменно. Если родитель отказывается от участия, то разговор проводится только с ребенком, и родителю сообщается о принятых с ребенком договоренностях и поставленных целях.

Для проведения развивающей беседы изготавливается понятный и соответствующий возрасту опросник, который выдается на руки ученику за две недели до развивающей беседы. Классный руководитель может при желании выдать анкету и родителю. С анкетами можно познакомиться на школьной странице. Не позднее чем за два дня до беседы ученик должен сдать заполненный вариант анкеты классному руководителю, для того чтобы тот смог с ним познакомиться и составить план беседы. При планировании беседы необходимо учесть все, чтобы не возникла конфликтная ситуация. Развивающая беседа проводится в приватном месте без мешающих обстоятельств, как правило, в классной аудитории один на один. Если для родителя и ученика развивающая беседа проходит первый раз, то классный руководитель знакомит с формой и порядком проведения беседы.

В ходе развивающей беседы ученик и родитель могут выразить свои мысли, позицию и мнение, у них есть возможность задать вопросы, высказать свои предложения. Успешной является развивающая беседа, в ходе которой прежде всего ученик, а также и родитель смогут выразить и высказать свои мысли (учитель наводит на тему беседы и говорит 20 %, ученик и родитель говорят примерно 80 %). Проводя беседу, учитель помогает ученику анализировать свое развитие (сильные и слабые стороны), используя для этого различные вопросы. Классный руководитель записывает (протоколирует) поставленные цели, которые ученик будет достигать в предстоящем году. Следующая развивающая беседа начинается с того, что учитель просит ученика высказать свое мнение по достижению тех целей, которые были поставлены в прошлом году. Цели для развития формулируются четко и понятно. Они должны быть связаны с проведенным учеником самоанализом; достижение поставленных целей должно отслеживаться и измеряться.

Развивающая беседа документируется. Анкета, выданная ребенку, заполняется частично дома и окончательно — во время развивающей беседы. Заполненная анкета подтверждается тремя подписями: ученика, родителя, учителя. Итоги беседы (заполненную и подписанную анкету) классный руководитель хранит у себя в недоступном для третьих лиц месте, соблюдает конфиденциальность. После проведения всех развивающих бесед классный руководитель составляет сводный отчет. Важно помнить, что результаты развивающей беседы не влияют на оценивание учеников по учебным предметам.

Приведем вариант опросника для развивающей беседы ученика 9 класса.

ОПРОСНИК (9 класс)

Класс_____ Имя и фамилия ученика_____

Данный опросник поможет тебе проанализировать себя и поставить цели на будущее. В ходе беседы будет обсуждаться, как ты чувствуешь себя в школе и как школа может помочь тебе в достижении целей. Ответы на вопросы и сама беседа являются конфиденциальной информацией.

** Заполненный опросник остается у классного руководителя и сохраняется до окончания учеником школы.*

Прочитай предложения и оцени, насколько это утверждение относится к тебе. Поставь «галочку» в соответствующую графу.	**всегда**	**иногда**	**редко**	**никогда**
Прихожу в школу с удовольствием				
Выполняю правила внутреннего распорядка школы				
Избегаю насилия, умею ему противостоять				
В нашем классе хорошая дисциплина, хорошая рабочая атмосфера				
Учителя относятся ко всем ученикам без предвзятости				
Оценки соответствуют моим способностям				
Мне кажется, я хорошо справляюсь с учебой				
	да	**частично**		**нет**
Я знаю свои способности и стараюсь их развивать				
Приступая к урокам, я выясняю для себя цели изучаемого материала				
Я читаю дополнительный материал по интересующим меня темам				
Изучая новый материал, я стараюсь находить связи с уже известным мне материалом				
Если я решил(а), что не хочу получать плохие отметки, я вкладываю больше усилий в учебу				
Я доволен своими учебными результатами				
Я знаю, по какой специальности я хочу учиться в будущем				
Я знаю, где я хочу учиться после окончания основной школы				
Я умею обосновать свое мнение, защищать его, при необходимости изменить				
В общении я умею учитывать ситуацию и партнеров по общению				
Здоровый образ жизни является для меня ценностью, я слежу за своим физическим и духовным состоянием				

Мои дальнейшие планы

……

Подписи:

Ученик ..... Учитель ..... Родитель..... Дата .....

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

Подготовка учителей к проведению развивающих бесед, по нашему твердому убеждению, должна проводиться в форме тренинга по следующей программе.

Темы:

1. Подготовка к развивающей беседе

- Базовая подготовка: развитие конгруэнтности педагога.
- Содержательная подготовка: разработка Положения о развивающей беседе и анкет для учеников под свою образовательную организацию.
- Организационная подготовка: подготовка места, где будет проводиться развивающая беседа.
- Психологическая подготовка к беседе.
- Барьеры коммуникации в процессе развивающей беседы.
- Ключевые правила проведения развивающей беседы. Конфиденциальность и ответственность сторон.

2. Проведение развивающей беседы: содержательная область и область отношений

- Установление и поддержание контакта с учеником в ходе развивающей беседы.
- Типичные ошибки при постановке вопросов ученикам.
- Как услышать и понять позицию ученика? (активное слушание).
- Типичные ошибки передачи и приема информации в ходе развивающей беседы.
- Как учителю эффективно представить ученику свою точку зрения? (аргументация).
- Приемы аргументации при проведении развивающей беседы.
- Как изменить точку зрения ученика?
- Причины, затрудняющие педагогу представление своей точки зрения: слабые аргументы.
- Что стоит за словами ученика? (текст, подтекст, контекст).
- Приемы контраргументации в процессе развивающей беседы.
- Мотивация ученика в ходе и после развивающей беседы.
- Виды подведения итогов развивающей беседы (контракт, соглашение, договоренности сторон). Постановка целей на предстоящий учебный год.

3. Контроль эмоционального напряжения учителя

- Как корректно отвечать на возражения ученика?
- Психологическая наблюдательность педагога.
- Фразы для профессионального разговора учителя с учеником.

Результаты и их обсуждение

В августе 2017 — феврале 2018 гг. мы реализовали проект по обучению тренеров из числа педагогов Москвы и Тулы по программе «Развивающая беседа как инновационный метод работы с учащимися».

Цели программы:

1) подготовка тренеров — преподавателей общеобразовательной организации в области использования воспитательного потенциала развивающей беседы с учащимися;

2) разработка проектов локальных актов, обеспечивающих проведение развивающих бесед в школе.

Участниками программы выступили директора школ, заместители директоров школ, учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги. Проводилось обучение на базе школы № 2116 г. Москвы.

Программа включала в себя несколько модулей, при этом реализация задач каждого модуля решалась с помощью таких методов, как мини-лекции, обсуждения в малых группах, мозговой штурм, дискуссии, модерация, практическая отработка в парах (деловые игры), психогимнастические упражнения, видеосъемка и обсуждение.

Опишем кратко основные модули программы.

«Развивающие беседы как инновационный метод работы с учащимися» — базовый модуль программы.

Психодиагностическое обследование (ПДО) всех участников программы. Итог: получение достоверной «картины» по личностному потенциалу каждого участника (интеллектуальный, коммуникативный и регулятивный потенциалы). В ходе первого этапа с каждым участником проводилось индивидуальное консультирование (по 40 минут на человека), давалась обратная связь и рекомендации, кому и в каком направлении двигаться.

Модуль №1 «Основы работы тренера: тренинг как инструмент обучения учителей».

- Тренер: требования к профессионально-важным качествам, философия и ценности тренера.
- Ожидания участников и ожидания тренера: как сделать, чтобы они совпадали. Работа с запросами участников.
- Ключевые элементы тренинга. Цели, задачи, принципы, методология тренингов.

Классификация тренингов. Интерактивные методы обучения. Структура и дизайн тренинга.

- Этапы работы тренера с группой. Групповая динамика. Формы и методы тренинговой работы.
- Как оценить эффективность тренинга? Принципы обратной связи на тренинге.

Модуль №2 «Компетенции тренера» (данный модуль реализуется в виде тренингов, где участники получают не только опыт как участники, но и технологию создания подобных программ).

- Лидерство и харизма.
- Коммуникативные навыки.
- Навыки самопрезентации.
- Публичное выступление.
- Использование знаний возрастной психологии при проведении тренингов.
- Управление конфликтами.

Модуль №3 «Технология подготовки и проведения тренинга».

- Подготовка тренинга: этапы планирования, программа. Сценарий и дизайн тренинговой программы. Подготовка отдельно взятого учебного модуля программы и его апробация. Подбор и разработка заданий и упражнений. Раздаточные материалы к тренингу. Алгоритм разработки программы тренинга.
- Организация тренинга: помещение, оборудование, ТСО. Техники и инструменты. План и импровизация.

Модуль №4 «Супервизия».

- Организация и проведение участниками разработанного модуля тренинга. Оценка подготовленного Положения о развивающих беседах, анкет и программы тренинга с учителями.
- Рекомендации по дальнейшему профессиональному развитию.
- Как тренеру сохранить профессиональное здоровье? Навыки саморегуляции: ресурсный подход.

О результативности программы можно судить по публикациям и отзывам. Вот некоторые из них:

«Я становлюсь фанатом развивающих бесед» (учитель русского языка и литературы школы № 2009 Р. В. Моргунов).

«После проведенных развивающих бесед отношения с детьми у меня стали более доверительными, а я сама стала более окрыленной!» (учитель географии школы № 950 Э. С. Дорджиева).

«Развивающие беседы меняют мою профессиональную позицию» (педагог-организатор школы № 1370 В. А. Самойлова).

«Спасибо, что тренинг по “Развивающим беседам” становится таким развивающим для нас. Думаю, на этом этапе — этапе принятия, обучения, внутреннего реформирования — это самое важное. Психология, педагогика, методика, риторика, философия, этика, история — чего только мы не коснулись за две учебных сессии. До тех пор, пока это не уляжется в нашем сознании, в наших образовательных организациях, пусть кипит, продолжайте нас заводить. Москва, Питер, Эстония. Ждем новой встречи» (учитель русского языка и литературы школы № 1370 Е. М. Полиенко, 17 сентября 2017).

«Я чувствую, что уже после проведения первых развивающих бесед мой авторитет среди родителей возрос. Они стали ко мне чаще обращаться с вопросами психологической направленности» (учитель истории школы № 2116 И. А. Пименов, декабрь 2017).

АНО ЦПП «Профзащита», опираясь на наши разработки и материалы, подготовила дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Развивающие беседы как эффективная форма работы с учащимися и их родителями в условиях создания личностно-ориентированной образовательной среды организации» для педагогических работников образовательных организаций г. Москвы (объемом 72 часа).

18 февраля 2018 года закончились курсы по подготовке тренеров, длившиеся с августа 2017 года. Слушатели получили сертификаты тренеров, дающие им право быть преподавателями на курсах повышения квалификации. В апреле 2018 года стартовали первые курсы повышения квалификации на базе школ №№ 493, 853, 953, 463, 1929/1998.

Выводы

Не вызывает сомнения актуальность и важность поиска эффективных педагогических инструментов, направленных на обучение, воспитание и развитие обучающихся, повышение их мотивации учения. Развивающая беседа как такой инструмент обладает несомненным потенциалом, позволяющим задействовать «внутренние резервы» в личности ученика, согласовать действия школы, родителей и самого ученика в его развитии.

Надеемся, что положительный опыт внедрения технологии развивающих бесед найдет новых последователей и будет реализовываться в российских образовательных учреждениях.

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-4-380-387

Литература

Ильин, Е. П. (2002) *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 508 с.

Ильин, Е. П. (2009) *Психология воли*. 2-е изд. СПб.: Питер, 364 с.

Ильин, Е. П. (2013a) *Психология общения и межличностных отношений.* СПб.: Питер, 573 с.

Ильин, Е. П. (2013b) *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия.* СПб.: Питер, 304 с.

Ильин, Е. П. (2014) *Психология агрессивного поведения.* М.: Питер, 365 с.

Пежемская, Ю. С. (2011) Развивающий диалог в образовании. В кн.: Н. К. Сергеев (ред.). *Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции, Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета.* Волгоград: Перемена, с. 143–148.

Фролова, Л. С. (2009) *Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* Ярославль, ЯГПУ, 346 с.

Чеснокова, Е. Н. (2005a) *Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель–ученик». Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 259 с.

Чеснокова, Е. Н. (2005b) Структура и функции развивающего диалога в образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 5 (12), с. 71–83.

References

Chesnokova, E. N. (2005a) *Metod postroeniya razvivaushchikh dialogicheskikh otnoshenij "uchitel'–uchenik" [Method of building developing dialogic relations "teacher–student"]. PhD dissertation (Psychology).* Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 259 p. (In Russian)

Chesnokova, E. N. (2005b) Struktura i funktsii razvivayushchego dialoga v obrazovanii [The structure and functions of the developing dialogue in education]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 5 (12), pp. 71–83. (In Russian)

Frolova, L. S. (2009) *Uchebnyj dialog kak organizuyushchij instrument edinogo kommunikativnogo prostranstva sistemy razvivayushchego obucheniya [Educational dialogue as an organizing tool of the unified communicative space of the system of developing learning]. PhD dissertation (Psychology).* Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 346 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2002) *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2009) *Psikhologiya voli [Psychology of will].* 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 364 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2013a) *Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenij [Psychology of communication and interpersonal relationships].* Saint Petersburg: Piter Publ., 573 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2013b) *Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya [Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 304 p. (In Russian)

Ilyin, E. P. (2014) *Psikhologiya agressivnogo povedeniya [Psychology of aggressive behavior]*. Moscow: Piter Publ., 365 p. (In Russian)

Pegemskaya, Yu. S. (2011) Razvivaushchij dialog v obrazovanii [Educational dialogue in education]. In: N. K. Sergeev (ed.). *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: Teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii, Volgograd, 14–16 sentyabrya 2011 g.: K 80-letiyu Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsial'no-pedagogicheskogo universiteta [Psychology of education in the XXI century: Theory and practice. Proceedings of the international scientific and practical conference, Volgograd, September 14–16, 2011: On the 80th anniversary of the Volgograd State Social and Pedagogical University].* Volgograd: Peremena Publ., pp. 143–148. (In Russian)

Краткие сообщения

УДК 159.9

Ильин Евгений Павлович: чему нам стоит у него поучиться

Л. А. Регуш[✉1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе
Людмила Александровна Регуш, SPIN-код: 8032-3165, e-mail: schuger@ herzen.spb.ru

Для цитирования: Регуш, Л. А. (2019) Ильин Евгений Павлович: чему нам стоит у него поучиться. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 388–392.

Получена 21 июня 2019; принята 7 июля 2019.

Права: © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Evgeny Pavlovich Ilyin: What we should learn from him

L. A. Regush [✉1,]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author
Lyudmila A. Regush, SPIN: 8032-3165, e-mail: schuger@herzen.spb.ru

For citation: Regush, L. A. (2019) Evgeny Pavlovich Ilyin: What we should learn from him. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 388–392.

Received 21 June 2019; accepted 7 July 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Осознание того, что внес тот или иной человек в твою жизнь, приходит с годами как результат многолетнего сотрудничества. Именно пройденные вместе годы создают множество различных ситуаций, в которых и проявляется все многообразие личности. Мое первое знакомство с Евгением Павловичем было связано с его 50-летием в 1983 году. На факультете физического воспитания ЛГПИ им. А. И. Герцена эту дату торжественно отмечали, чествуя профессора кафедры теории и методики преподавания физического воспитания. От кафедры общей психологии поздравить юбиляра было поручено мне, о чем свидетельствует эта фотография (рис. 1).

Конечно, работы Евгения Павловича я знала значительно раньше. В 80-е годы он активно занимался проблемой способностей, у него были и публикации на эту тему в «Психологическом журнале», и главы в учебных пособиях по психологии физического воспитания. Наши интересы в этом отношении пересеклись, поскольку я занималась в тот период изучением прогностической способности. Иногда у нас возника-

Рис. 1. Л. А. Регуш и Е. П. Ильин. 1983 г.

ли дискуссии по поводу понимания сущности способностей. Евгений Павлович создавал теорию способностей, существенно отличающуюся от той, которая была принята в отечественной психологии. Он назвал ее «функционально-генетическая теория способностей». В 1985 году он выступал официальным оппонентом по моей докторской диссертации, посвященной развитию познавательной прогностической способности в онтогенезе. Но это было только начало нашего сотрудничества.

С 1992 года Евгений Павлович начал работать на кафедре психологии, которую я в то время возглавляла. Естественно, что с этого времени мы постоянно взаимодействовали по самым различным вопросам: по учебной работе, по аттестации аспирантов и по выполнению научных проектов. Работа сотрудника кафедры отличается от других видов деятельности тем, что в ней много нерегламентированных, непредусмотренных индивидуальным планом дел, непредвиденных ситуаций. Человек при этом имеет возможность, а иногда и вынужден проявить все стороны своей личности. Естественно, что Евгений Павлович был включен во все это многообразие кафедральной жизни.

Продуктивность своей работы на кафедре он неоднократно отмечал сам. Да и то количество публикаций, которое он сделал с начала 90-х годов, говорит о том, что атмосфера жизни кафедры позволяла ему осуществлять невероятное для обычного человека количество публикаций и по тематике, и по объему. Как ему это удавалось делать — остается тайной. Только в первые годы моего заведования, когда начала складываться многоуровневая система обучения в РГПУ (1991–1992), а Евгений Павлович перешел на кафедру, я привлекла его для разработки модели психологической подготовки педагога в новых условиях. Тогда мы подготовили статью совместно с ним и еще некоторыми сотрудниками. Все следующие годы, вплоть до 2015, Евгений Павлович работал в основном по тем темам, которые его интересовали. А мы следили за его успехами по выходящим практически ежегодно монографиям.

Это краткое вступление сделано с той целью, чтобы подчеркнуть, что многолетнее взаимо-

действие с Евгением Павловичем позволило достаточно хорошо его узнать и позже осознать, чему следует у него поучиться.

Таких «уроков» я бы назвала четыре, и каждый из них проверен временем и основан на анализе событий, происходящих как в психологии, так и в системе образования в целом.

Первое, что отличало профессиональную позицию Е. П. Ильина: **не бить челом каждому новому указу или постановлению свыше, а советоваться со своей головой и совестью.** На протяжении 100-летней истории отечественной психологии, начиная с 30-х годов, неоднократно происходили события, когда под влиянием политических установок (приказов постановлений изменений критериев оценки и т. п.), начинались запреты на имена, публикации, а то и на отрасли психологии. В такие периоды современники и участники этих событий часто вынуждены публично выразить свое отношение к происходящему. И всегда находились те, кто подхватывал новое веяние и выступал либо обличителем, либо активистом в продвижении новых установок свыше.

Евгений Павлович умел делать выводы из уроков истории и никогда не был лучшим из лучших при появлении каждого нового постановления, если оно еще имело и политическую направленность. А он знал или был свидетелем и участником событий, которые могли бы стать уроком для современников. В 30-е годы — обвинение С. Л. Рубинштейна в космополитизме. Критика первого выпуска «Общей психологии». Извлечение из библиотек всех переводных изданий, в т. ч. З. Фрейда, У. Джемса, Т. Рибо и др. На памяти живущего поколения, бывшего свидетелями обвинений в космополитизме, идеи космополитизма практически реализуются в глобализации современного общества. Главная идея космополитизма — единство человеческого рода. Современное общество вступило в процесс формирования единой планетарной цивилизации, в которой отдельные страны и народы теряют статус автономных единиц. Этот идеал выражал идеи свободы индивида и ставил интересы граждан выше интересов нации (Г. Лессинг, И. В. Гёте, Ф. Шиллер, И. Кант, И. Г. Фихте). Но в 30-е годы космополитов кто-то критиковал, запрещал, увольнял с работы.

В 1936 году выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», за которым последовал запрет на педологию, на психологическую диагностику, на все методы, измеряющие те или иные психические проявления, отмена всех степеней по педологии, запрет на книги М. Я. Басова, Л. С. Выготского по педологии, жесткая критика педологов. И снова психологи поставлены перед необходимостью публично поддержать Постановление партии или не быть «отличниками» его исполнения. Только в 1984 г. в Таллине состоялся первый симпозиум по психодиагностике после 1936 г. Нетрудно предположить, как это событие повлияло на развитие методов психологических исследований. И до сих пор развитие отечественной психометрики не восстановилось до должного уровня.

В 90-е годы оценка успешности ученых производилась в том числе и на основе наличия у них грантов Дж. Сороса. Что мы сегодня узнаем о целях Дж. Сороса? Выводы уже сделаны и опубликованы. Оказывается, он финансировал российских ученых в интересах США. В ноябре 2015 года Генеральная прокуратура России признала фонды «Открытое общество» и «Содействие», существовавшие на средства Дж. Сороса, «нежелательными организациями». По мнению российских властей, деятельность этих фондов угрожает конституционному строю страны. И в этот период Е. П. Ильин, имея огромный опыт экспериментальной работы и соответствующих результатов, игнорировал призыв подавать заявки на гранты Сороса.

Не пошел на поводу Евгений Павлович и у новых веяний по оценке деятельности ученого на основе его цитирований в зарубежных журналах. Он продолжал писать книги, несмотря на то, что они перестали быть показателем, необходимым для различных отчетов, в том числе и для включения в состав диссертационных советов. Как это ни странно, но при формировании диссертационных советов в 2014–2015 годах он не соответствовал предъявляемым требованиям, поскольку не публиковал соответствующие статьи. Это что за критерии, если они ориентированы преимущественно на небольшие публикации, часто по объему соответствующие тезисам?

В беседах со мной он прямо говорил о том, что за современным подходом к оценке деятельности исследователей стоит не задача развития российской науки, а работа на зарубежного «дядю». Он оставался самим собой, несмотря на то, что это приносило ему определенный вред.

Вторая особенность Евгения Павловича, которая тоже может стать уроком для современников, состоит в следующем. **Он не относился к существующим психологическим теориям как к догме, а пытался их развивать, а если устарели — создавать новые,**

ориентируясь на новые результаты, в том числе полученные в своих исследованиях.

Хочу подчеркнуть следующее. Ученым действительно интересно открывать новые направления психологических исследований, находить и описывать новые малоисследованные явления: качество жизни, личное пространство, благополучие, доверие, виктимность, буллинг и т. д. Евгений Павлович пытался увидеть новое в хорошо изученных явлениях, не боялся спорить с классиками и критически анализировать уже устоявшиеся теории. В этом отношении Е. П. Ильин действовал смело, целенаправленно, не оглядываясь на имена и авторитеты:

- он выступил с новой теорией способностей, которую можно назвать функционально-генетической теорией;

- дал свое объяснение мотива и мотивации; агрессии и агрессивности; воле и волевым свойствам личности; эмоциям и эмоциональности.

Каждое из этих психических явлений обогащалось новым знанием не за счет умозрительных догадок автора, а за счет проводимой исследовательской работы совместно с аспирантами[1].

Евгений Павлович оставался в числе немногих психологов, **которые сохранили традиции психологии как экспериментальной науки**. В качестве примера можно перечислить ряд исследований, посвященных изучению психофизиологии состояний. Сам перечень публикаций[2] говорит о том, что результаты могли быть получены только при проведении соответствующих экспериментов, а не только с применением субъективных анкетных оценок. В 80-е годы происходит поголовное увлечение в психологических исследованиях опросными методами в основном анкетами, которое сохраняется и до сих пор. Е. П. Ильин настойчиво продолжал использовать в исследовательской практике эксперимент и разработанные им экспериментальные методики. Неслучайно в 90-е годы он стал инициатором создания на психолого-педагогическом факультете экспериментальной лаборатории.

Отличала Евгения Павловича и научная смелость. Этому тоже можно у него поучиться. **Проявлять смелость и не бояться научной дискуссии — еще один урок Евгения Павловича. Он часто провоцировал своими вопросами, критическими высказываниями в дискуссиях**.

В 80-е годы он опубликовал статью «Одаренность, способность, качества — синонимы или разные понятия?»[3] и главу в учебном пособии «Психофизиология физического воспитания»[4], где он дал свое объяснение сущности способностей. И публично в «Психологическом журнале» пригласил психологов к научной дискуссии для обсуждения предложенной им теории способностей. Никто не откликнулся, дискуссия не состоялась.

Несколько лет назад, уже в 2005 году, он опубликовал статью «Нелакированная

---

[1] Ермолин, А. В. (1996) *Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 169 с.

Ковалев, П. А. (1996) *Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 161 с.

Фещенко, Е. К. (1999) *Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 136 с.

Пежемская, Ю. С. (2001) *Формирование мотивационно-волевой сферы подростков и юношей групп социального риска. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 227 с.

Пинигин, В. Г. (2002) *Эмоциональность и ее возрастно-половые особенности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 130 с.

Понамарева, М. С. (2005) *Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9–17 лет и ее восприятие учителями. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 159 с.

Рыбка, Г. Н. (2006) *Возрастно-половые особенности мотива достижения учащихся в связи со значимыми видами деятельности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 176 с.

Жарновецкая, Н. Ю. (2007) *Возрастно-половые особенности восприятия агрессивности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 167 с.

Панова, Е. М. (2009) *Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., РГПУ, 142 с.

[2] Ильин, Е. П. (1966) Зависимость точности движений от их амплитуды. *Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова*, т. 52, № 5, с. 498–503.

Ильин, Е. П. (1981) Общность механизмов развития состояний монотонии и психического пресыщения при разных видах деятельности. В кн.: *Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10: Психические состояния*. Л.: ЛГУ, с. 43–50.

Ильин, Е. П. (1981) Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема. *Психологический журнал*, т. 2, № 5, с. 35–42.

[3] Ильин, Е. П. (1981) Одаренность, способности, качество — синонимы или разные понятия? *Теория и практика физической культуры*, № 9, с. 48–51.

[4] Ильин, Е. П. (1983) *Психофизиология физического воспитания* (*Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности*). М.: Просвещение, 223 с.

психология»[5], в которой высказал ряд критических оценок в адрес одной из известных научных школ. Дискуссии также не возникло.

Вот эта потребность в научной дискуссии, которая строится на научных аргументах, а не на обвинениях, выдвигает Евгения Павловича в ряды психологов мирового уровня. Если публикация ученого не получила отклика, не получила положительной или критической оценки со стороны специалистов, то для европейского ученого это большая неудача.

Эта традиция в мировой науке должна заставить нас пересмотреть отношение к цитированию. У нас оно, как правило, не носит аналитического или критического характера. Просто делается ссылка, которая говорит только о том, что знаем, читали. Евгений Павлович уже в далекие 80-е годы провоцировал нас овладевать опытом критического анализа полученных результатов и вести научную дискуссию публично в научных изданиях.

Во что сейчас превратилось требование к ученым иметь высокий показатель цитируемости опубликованных работ? Преподаватель вуза поставлен в безвыходное положение: он не может не публиковаться, а чтобы опубликовать работу, он должен провести исследование, описать его, а потом за это заплатить. Возник бизнес, который на этом строится. Сотни организаций ежедневно шлют письма исследователям с целью получить от них деньги за публикации. Как правило, эти издания не становятся событием, за которым следует реакция научного сообщества.

Уже в 80-е годы Е. П. Ильин предлагал именно тот путь цитирования, который порождает обсуждение научных результатов, научную дискуссию, а не погоню за количеством цитирований, которая заставляет ученых унизительно рассылать оттиски своих публикаций по знакомым и просить о цитировании.

Если мы научимся только перечисленным характеристикам Евгения Павловича Ильина, то уже за это низкий ему поклон и большое спасибо.

---

[5] Ильин, Е. П. (2005) Нелакированная психология. *Психологическая газета*, № 1.

Краткие сообщения

УДК 159.9

Встреча, повлиявшая на мою жизнь

Н. В. Журин[✉1]

[1] Независимый исследователь, Россия, г. Брянск

Сведения об авторе
Николай Васильевич Журин, e-mail: zhur999@yandex.ru

Для цитирования: Журин, Н. А. (2019) Встреча, повлиявшая на мою жизнь. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 4, с. 393–396.

Получена 21 июня 2019; принята 7 июля 2019.

Права: © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

An encounter that had a profound impact on my life

N. V. Zhurin [✉1,]

[1] Independent researcher, Bryansk, Russia

Author
Nikolai V. Zhurin, e-mail: zhur999@yandex.ru

For citation: Zhurin, N. V. (2019) An encounter that had a profound impact on my life. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 4, pp. 393–396.

Received 21 June 2019; accepted 7 July 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

В интервью «Психологической газете»[1] Е. П. Ильин говорил, что для истинной истории психологии надо собирать воспоминания разных людей об известных ученых, не обязательно хвалебные. Эти вещи надо рассказывать в курсе истории психологии, потому что так можно воспитать научную порядочность.

Я не буду говорить о вкладе Е. П. Ильина в развитие отечественной психологии, а поделюсь своими воспоминаниями о наиболее запомнившихся событиях, связанных с моим научным руководителем.

После окончания Смоленского института физической культуры я работал в Брянском педагогическом институте ассистентом кафедры спортивных дисциплин. В то время факультет физической культуры только начинал свое становление. Преподавателей не хватало, потому что зарплата в вузах у специалистов без ученой степени и тогда была невысокой. Мне надо было выбирать: работать тренером группы спортивного совершенствования в ДЮСШ или оставаться в вузе и продолжить обучение. Я выбрал второе.

В августе 1986 г. я получил направление в аспирантуру Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена. Вступительные экзамены в аспирантуру были

[1] Степанова, К. (2004) Нелакированная психология. *Психологическая газета*, №1, с. 8–13.

в конце августа. В последний день перед отъездом сосед по общежитию подсказал, что с собой необходимо иметь реферат для представления в отдел аспирантуры. У меня была только курсовая работа по лыжным гонкам «Установление метаболических факторов развивающего микроцикла работы при развитии специальной выносливости лыжника-гонщика». Она была достаточно высокого уровня, т. к. мой научный руководитель С. К. Маковей готовил материал к защите диссертации, и я непосредственно участвовал в эксперименте. В день моего приезда в аспирантуре был выходной. Я погулял по Ленинграду, а ночь провел на вокзале, поскольку в то время поселиться в гостинице было невозможно. На следующий день сдал документы и, получив расписание экзаменов, стал ждать заселения в общежитие. В конце дня осталось несколько человек, и мы получили направление в общежитие у Балтийского вокзала.

После экзамена по теории и методике физического воспитания было зачисление в аспирантуру. Мне предложили дневное отделение. Я отказался по семейным обстоятельствам, и меня зачислили на заочное. Один из членов комиссии сказал, что он будет моим научным руководителем, — Евгений Павлович Ильин. Не знаю уж, чем я привлек его внимание, но это было наше первое знакомство. На тот момент я не знал, что Е. П. Ильин — известный специалист, доктор психологических наук, профессор. Он дал мне 2–3 месяца подумать над темой диссертационной работы.

Следующая наша встреча была связана с определением темы диссертационной работы. Я, конечно, хотел работать по спортивной тематике — по лыжным гонкам. В ходе беседы Евгений Павлович пытался меня направить на тематику, которой занималась кафедра, но я не сдавался. Договорились, что я подумаю, и мы встретимся еще раз. Времени на раздумья было немного, и при следующей встрече я сказал, что согласен на любую тему, которую мне предложит научный руководитель. Это вызвало бурную эмоциональную реакцию у Евгения Павловича. Я же ответил, что у меня нет научных амбиций, и я хотел бы продолжать расти как специалист. Успокоившись, Евгений Павлович неожиданно меня похвалил: «Хорошо, что сказал откровенно, не стал говорить о любви к научной деятельности и т. п.».

Итак, мне было предложено заниматься деятельностью учителя физической культуры. Меня это устроило, т. к. я работал на факультете физической культуры. Я начал проводить исследования в школах г. Брянска и области. Приходилось выезжать и в юго-западные районы Брянской области (Чернобыльская зона). Два раза в год я приезжал с отчетом к Евгению Павловичу. В то время он готовил к изданию учебное пособие для факультетов физической культуры «Психология физического воспитания»[2]. В дальнейшем был издан учебник с тем же названием[3]. Новый курс должен был помочь будущим учителям физической культуры понять свою деятельность, составить о ней представление с точки зрения психологии.

Меня поражало его умение слушать. Казалось бы, что мог интересного рассказать молодой преподаватель из провинциального вуза. Он останавливал, задавал уточняющие вопросы, интересовался моим мнением. Он не рекомендовал мне использовать известные методики, потому что молодые ученые начинают подгонять свои результаты под их выводы.

Ильин большое внимание уделял доступности учебников и учебных пособий для студентов. Однажды, когда я пришел на консультацию, он попросил меня подождать. Потом он объяснил, что дописывал рецензию на учебник. Евгений Павлович возмущался: «Я, профессор, читая учебник для студентов, вынужден заглядывать в словарь, а как с ним будет работать студент?»

После двух лет заочного обучения мне было предложено перейти на дневное отделение. Евгений Павлович сказал, что для завершения работы надо быть в постоянном контакте с научным руководителем. Он знал, что у меня двое маленьких детей, и позволял мне довольно частые поездки домой, а также разрешал приносить свои работы, написанные от руки, т. к. хорошо разбирал мой почерк. Этим он освобождал меня от обращения к машинистке, а значит, и дополнительных расходов.

Кафедра готовила к изданию учебник «Теория и методика физического воспитания» под редакцией Б. А. Ашмарина. На кафедре работали: И. П. Потапченко (зав. кафедрой), Л. К. Завьялов, Ю. Е. Рыжкин, Ю. А. Виноградов, Н. К. Меньшиков, Ю. Н. Мороз, С. А. Пушкарев, О. И. Никольская. На заседаниях часто обсуждали не-

---

[2] Ильин, Е. П. (1987) *Психология физического воспитания: Учебное пособие для студентов педагогических институтов.* М.: Просвещение, 287 с.

[3] Ильин, Е. П. (2000) *Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры.* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 486 с.

Регуш, Л. А., Игнатенко, М. С. (2002) *Первая психологическая кафедра в России: история и современность: Учебное пособие.* СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 161 с.

которые проблемные вопросы. Ильин предлагал изменить систему подготовки учителя физической культуры. Он написал свои предложения в статье «Перестройка и проблемы теоретической подготовки физкультурных кадров» в журнале «Теория и практика физической культуры». Я помню интересный доклад Ильина на кафедре, преподаватели активно его обсуждали. В итоге постановили, что через две недели ведущие специалисты с других кафедр факультета выступят со своими идеями. Но, кроме реплик с места, конкретных предложений не поступило. А потом и Е. П. Ильин перевелся с факультета физической культуры на кафедру психологии.

В 1980-е годы в ЛГУ готовили спортивных психологов. Е. П. Ильин читал там свой курс психофизиологии. Я с удовольствием посещал эти лекции, и конспекты сохранились у меня до сих пор.

У семьи Ильиных была большая библиотека. Как рассказывала Маргарита Николаевна (жена Евгения Павловича), где бы они ни бывали, Евгений Павлович всегда, отлучившись на несколько минут, возвращался с очередной новинкой. Мы (аспиранты) в этом убедились, когда пришли к нему в гости. Поздравили «шефа» по телефону с днем рождения, а он пригласил нас к себе домой. Были еще мои однокурсники — Александр Тихонов и Дмитрий Мишутин. Книги были везде, и даже на пианино.

Е. П. Ильин не ездил на конференции, считая это пустой тратой времени. Он говорил, что ездят те, кто хочет себя показать, кто еще утверждается и пробивается, поэтому на психологический съезд в 1990 году по его приглашению ездили мы с Дмитрием Мишутиным. На кафедре нам поручили реализацию сборников, которые были опубликованы за последние годы. Съезд проходил в МГУ, где на входе из-за огромных рюкзаков нас задержала охрана. Но потом нам отвели место, где мы могли выставить свои книги. В то время все искали психологические тесты, методики. В наших сборниках их не было, поэтому реализация шла довольно вяло. Но как нам облегчить свой багаж? Мы подумали и решили применить психологический прием. Я был продавцом, а Дима играл роль покупателя. Он подходил, открывал сборник и довольно громко говорил: «Как интересно, здесь есть методики!». Тут же подходили несколько человек и начинали просматривать наши издания. Это действие он повторил несколько раз. В Ленинград мы возвращались, значительно облегчив наши рюкзаки.

В апреле 1991 г. на предзащите моей диссертации было много вопросов. Мне показалось, что некоторые вопросы были не по теме работы. Когда все разошлись, Ильин мне посоветовал, что надо прислушиваться к критике: тебе могут подсказать какую-нибудь интересную идею, до которой ты сам не додумался.

В июне 1991 года перед защитой диссертации надо было показать Ильину доклад и специально подготовленные материалы. Прослушав мое выступление, он был удивлен тем, что некоторые интересные результаты из моей работы не прозвучали: «Ты должен защищать свою работу, а не скрывать результаты, в которых члены Совета могут усомниться». Мне пришлось срочно готовить новый доклад.

Итак, защита диссертации и присвоение ученой степени кандидата психологических наук снова поставили меня перед выбором: перейти на кафедру психологии (зав. кафедрой В. В. Волков приглашал, даже настаивал) или остаться на факультете физической культуры. Я остался на факультете, потому что у меня была на тот момент сильная команда лыжников-гонщиков. Мы несколько лет выступали на чемпионатах СССР среди студентов, и это, конечно, не способствовало моей научной деятельности. Однажды Евгений Павлович сказал: «Я помогаю вам получить ученую степень, но большинство не продолжают заниматься наукой, а становятся администраторами».

Еще мне хотелось бы рассказать о 3-м съезде Российского психологического общества «Психология и культура», в котором принимали участие ведущие специалисты России (президент Российского психологического общества, доктор психологических наук, профессор Е. А. Климов, президент Санкт-Петербургского психологического общества, доктор психологических наук, профессор В. М. Аллахвердов, декан факультета психологии МГУ, доктор психологических наук, профессор А. И. Донцов и др.). Он проходил с 25 по 28 июня 2003 г. в Санкт-Петербурге.

26 июня 2003 г. в Санкт-Петербургском государственном университете состоялась ученая лекция доктора психологических наук, профессора Е. П. Ильина «Психологические теории и действительность», где он отметил, что «время вносит свои коррективы в научные теории. Благодаря учению И. П. Павлова об условных рефлексах мы отстали от заграницы лет на пятьдесят. Отстали в том смысле, что они для объяснения поведения человека не чураются врожденного, а, наоборот, изучают это врожденное, и у них каждый вопрос рассматривается с точки зрения биологии, познавательных процессов и поведенческих характеристик человека. И базируется это все на биохимических

процессах. Типологические свойства в течение жизни изменяются. Особенно это отчетливо выражено в период полового созревания. А мы в этот период занимаемся профориентацией. Более 10 лет доказывали, что человек со слабой нервной системой может быть великим спортсменом. Преимущество слабой нервной системы — это высокая избирательность, быстродействие, устойчивость к монотонии, эмоциональность (лучше передают образ). У людей с сильной нервной системой преимущество только в волевых качествах (устойчивость к стрессу, терпеливость, решительность)».

Е. П. Ильин подчеркнул, что в настоящее время многие теории становятся модными. В качестве примера привел теорию развития личности А. Маслоу, отметив в ней массу нелепостей.

Он часто высказывался об ориентации нашей науки на Запад: «Меня очень огорчает некритический подход к западным учениям, излишнее увлечение ими. Правильно говорят, что в своем Отечестве пророков не бывает… Мы, естественно, не должны отвергать опыт Запада, но и не должны самоуничижаться. У нас тоже есть чем гордиться, у нашей науки тоже есть достижения. Пренебрежение достижениями отечественной науки идет нам только во вред… У нас очень много талантливых ученых, которые не могут себя реализовать иначе, чем уехав на Запад».

Благодарен судьбе, что я встретил Е. П. Ильина. Будучи аспирантом, я понимал, насколько мне повезло, что попал в его команду. Но только отработав не один год преподавателем психологии, я в полной мере осознал то, насколько велик был Ильин, как человек и ученый.

Я думаю, что Евгений Павлович Ильин оставил добрую и неизгладимую память у своих учеников и у всех тех, кому посчастливилось с ним встречаться и работать.