



Российская Академия Естествознания

ISSN 2303-9744 (Online)

- The bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia
- Журнал учрежден в январе 2012 г.

Научный журнал

**ВЕСТНИК**

ПО

ПЕДАГОГИКЕ

И

ПСИХОЛОГИИ

ЮЖНОЙ СИБИРИ

ЯНВАРЬ -  
МАРТ

№ 1, 2013



ISBN 978-5-499-00480-7

Сетевая версия

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.  
**ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.**

**В38**

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System

URL: <http://esrae.ru/list/> в свободном доступе по адресу:

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

#### **Редакционная коллегия**

Л.Ф.Чупров (гл. редактор), М.В.Воропаев, Г.В.Вержибок,  
С.Т.Дмитриева, И.Н.Козубцов, И.М.Кыштымова, В.Г.Морогин,  
Т.Попов, С.В.Якимец, Е.К.Янакиева.  
Ответственный секретарь А.С.Щукин.

#### **Адрес редакции:**

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,  
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

**Для авторов** [Ichpr@rambler.ru](mailto:Ichpr@rambler.ru) (главный редактор журнала),  
[OtvetSec@ya.ru](mailto:OtvetSec@ya.ru) (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 12.04.2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

© Авторы сообщений, 2013.

© Чупров Л.Ф. (гл. редактор), 2013.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата ([www.copyright.ru](http://www.copyright.ru)) 05.11.2012 г.

Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

16+

## СОДЕРЖАНИЕ

*Чупров, Л.Ф.* Годовщина — это только начало (вступительное слово главного редактора журнала).....4

### Психологические науки

#### **Статьи. Теоретические и прикладные исследования по психологии**

*Морогин, В.Г.* Ценностно-потребностный анализ идентификации и идентичности..... 7

*Стоименова, Янка.* Структура математических способностей учащихся начальной школы.....23

*Вержибок, Г.В.* Системный характер представлений о мире в гуманитарной науке и практике.....40

*Милчева, Хр.Т., Димова, М., Платиканова, М., Андонова, А.Н.* Мнения пожилых и старых людей о качестве их жизни.....57

### Педагогические науки

*Воропаев М. В.* Морфология нерусской сказки (размышления о социальном воспитании)..... 63

#### **Статьи. Теоретические вопросы методики преподавания отдельных дисциплин.**

*Янакиева, Е.К.* Технологическая модель преподавания методологических знаний в процессе обучения географии (8 класс).....68

*Ставрева-Веселиновска, С., Веселиновски, М.* Взгляды и мнения студентов факультета педагогических наук о своем практическом потенциале и реализации учебной программы по предмету «Ознакомление с природой» через содержание учебника «Методика преподавания природы и общества». ....79

### Научный архив

*Чупров, Л.Ф.* Целостно-динамическая структура интеллекта.89

Авторы .....92

**SUMMARIES**.....94

## **ГОДОВЩИНА – ЭТО ТОЛЬКО НАЧАЛО (вступительное слово главного редактора)**

Выход первого номера журнала за 2013 год является своеобразной памятной датой – годовщиной с момента основания и выхода в свет первого номера журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири».

Прошедший год для журнала был годом становления, самопрезентации, формирования интернационального состава редакционной коллегии, определения читательской аудитории и авторов. За истекший год в журнале опубликовали свои работы ученые, аспиранты и специалисты-практики из России, Беларуси, Болгарии, Республики Македония, Украины и Узбекистана.

В настоящее время редакционную коллегию журнала представляют доктора и кандидаты наук из России, Беларуси, Украины, Болгарии.

Воропаев, Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ (Московский городской педагогический университет), директор Научно-исследовательского института столичного образования МГПУ, почётный доктор наук НОУ ВСОА (Москва). Морогин, Владимир Григорьевич – доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, директор Научно-образовательного центра «Экспериментальная психология личности» ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», профессор кафедры общей и клинической психологии Медико-психологического института ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова». (Россия, Хакасия, Абакан). Вержибок, Галина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ (Минский государственный лингвистический университет), Республика Беларусь. Дмитриева, Светлана Тихоновна – кандидат психологических наук, доцент, Ректор ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» (Хакасия, Абакан). Козубцов, Игорь Николаевич – кандидат технических наук, профессор РАЕ, ведущий научный сотрудник

Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». Научное направление: технические и педагогические науки. Президент Междисциплинарной академии наук, дійсний член МАН (МАН, Киев). Кыштымова, Ирина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры рекламы факультета сервиса и рекламы Иркутского государственного университета (Иркутск). Попов, Теодор – профессор, доктор медицинских наук, декан факультета Общественного здоровья, член-корр. ИНГА, Медицинский университет, (София, Болгария). Якимец, Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент. Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, кафедра педагогики, доцент (г. Орск). Янакиева, Елка Кирилова – доктор педагогических наук, профессор, почётный доктор наук НОУ ВСОА, дійсний член МАН. Югозападный университет им. Неофита Рильского (г. Благоевград, Болгария).

Для самой редакции в лице главного редактора и ответственного секретаря это был год ученичества, своеобразной «школы молодого редактора». Мы не стеснялись спрашивать совета у более маститых редакторов научных журналов, издательств и представителей фондов регистрации научных ресурсов, а они, в свою очередь, бескорыстно помогали нам советами, консультациями.

В настоящее время журнал выходит на бумажной основе и на двух сетевых площадках: <http://bulletinpp.esrae.ru> и <http://bulletinppfdc.1gb.ru>. Журнал зарегистрирован как печатное периодическое издание в Федеральной службе по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) по Республике Хакасия (Свидетельство о регистрации ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012), а также зарегистрирован Международным центром ISSN в Париже: ISSN 2307-7018 (Print), ISSN 2303-9744 (Online). Авторский знак журнала (для российских библиотек) В38.

Вариант научного журнала «Вестник по педагогике и

психологии Южной Сибири» на бумажной основе с 2013 года рассылается:

- 16 экземпляров в Российскую книжную палату;
- 3 экз. в Национальную библиотеку им. Н.Г. Доможакова;
- 2 экз. направляются в Научную библиотеку Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова (Абакан);
- 2 экз. получает Национальная библиотека «Св. св. Кирил и Методий» (София).

Экземпляры журнала на бумажном носителе поступают в библиотеку ВУЗа или НИИ, где находится совет по защите, если в журнале размещен материал аспиранта. Статьи аспирантов проходят отбор, рецензирование, редактуру и размещение бесплатно.

Начиная с IV квартала 2012 г. в рамках журнала стало возможным проводить международные научно-практические (заочные) конференции [1]. Второй номер второго издательского года также начинается с публикации материалов конференции.

По сути, этот первый номер журнала за 2013 г. является началом публикации статей и тезисов проведенной II Международной конференции «Современное образование: актуальные педагогические, социально-экономические, географические и психологические установки» (Москва – Черногорск, 29 марта 2013), основная публикация которых будет осуществлена в специальном выпуске журнала. Объем журнала, зафиксированный при его регистрации, оказался мал для размещения всех присланных на конференцию материалов в одном номере печатного варианта журнала.

### **Литература.**

1. Чупров Л.Ф. Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири (итоги первого года работы)//Социальная сеть «Учёные России». [Электр. ресурс] — URL: <http://www.russian-scientists.ru/club/user/677/> - 10.01.2013.

© Чупров, Л.Ф. Главный редактор журнала, 2013.

**Психологические науки**  
**Статьи. Теоретические и прикладные исследования по**  
**психологии**

УДК 159.923.2.

**ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНЫЙ АНАЛИЗ  
ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИДЕНТИЧНОСТИ\***

В.Г. Морогин (Россия, Абакан)

**Резюме.** В статье описана авторская концепция ценностно-потребностного анализа идентификации и идентичности в контексте двух моделей общественного развития глобализма и антиглобализма. Обсуждается противостояние этих двух общественных моделей, проявляющихся в подходах к ценностным решениям образовательных и воспитательных проблем. Анализируются ценностные профили (половой, профессиональный, этнический) идентификации и идентичности.

**Ключевые слова:** идентификация, идентичность, психотип, социальная психология, нация.

Глобализм и антиглобализм – две модели общественного развития, которые в современном социуме активно конкурируют друг с другом. Первая концепция ориентирована на рациональность и достижение материального благополучия и предполагает как можно более полную стандартизацию и унификацию всех экономических, политических, социальных и психологических процессов, происходящих в мире, обществе и каждом человеке. В реальной жизни это должно проявиться в постепенном стирании границ между умственным и физическим трудом, между городом и селом, а в отношении конкретных людей – в уравнивании и упрощении этнических, потребительских и даже половых различий между индивидами. Успешная реализация этих

---

\* Статья подготовлена при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда, № проекта 12-16-19008

тенденций должна, по мнению глобалистов, привести к созданию полностью обеспеченного в материальном отношении общества, управляемого единым мировым правительством. Противоположная глобализму модель социального развития стремится сохранить духовные традиции, хранящиеся в родовой памяти человека. Эта концепция объединяет людей, отстаивающих право на свою уникальность, которые не хотят быть как все и рассматривают специфические особенности каждой культуры как самую приоритетную человеческую ценность. Антиглобалисты пытаются бороться с попытками крупного капитала осуществить глобализацию общества, но их финансово-экономические, политические и социальные ресурсы несопоставимы с возможностями глобалистов. Поэтому все чаще, наряду с демократическими методами ведения борьбы, они используют не санкционированные правительствами глобалистов способы отстаивания своих принципов, вплоть до террористических.

Особенно ярко противостояние этих двух общественных моделей проявляется в подходах к ценностным решениям образовательных и воспитательных проблем. Странники глобализма стремятся доказать, что структура и содержание ценностей одинаковы у всех людей. Их противники озабочены поиском различий в ценностно-потребностной сфере различных социальных групп. Позиция антиглобалистов состоит в том, что каждый человек имеет уникальные родовые ценности, которые необходимо сохранить любой ценой.

Но жизнь современного человека вне социума не мыслима; она опосредована системой общественных ценностей, транслируемых через специально созданные социальные институты, главной целью которых является внедрение и закрепление в сознании людей приемлемых для власти форм социального поведения. С другой стороны, человек – представитель своего рода, а потому является носителем целой системы антропологических и психологических признаков, которые перешли к нему от предков. Родовые антропологические характеристики складываются в антропотип, психологические – в психотип.



Современная социальная психология занимается исследованием общественных ценностей, совершенно игнорируя родовой психотип человека. Впрочем, такая позиция вполне понятна, поскольку структура и содержание психотипа не могут быть раскрыты с помощью опросов, использующихся в социально-психологических исследованиях – для этого нужны другие методы, способные вскрыть глубинные бессознательные феномены, которых в социальной психологии, увы, нет. Собственно, З. Фрейд и придумал психоанализ как систему методов для решения такого рода задач. Но его недостаток – в отсутствии объективных критериев оценки и интерпретации выдвигаемых психоаналитиком гипотез. Поэтому и существует бесконечное множество различных толкований психоанализа, поэтому К. Поппер и отнес эту теоретическую концепцию к разряду метафизических спекуляций.

Содержание психотипа – родовые и индивидуальные потребности, системно упорядоченные с помощью родовых ценностных форм – архетипов. Ценность – универсальная формальная психологическая категория, а потребность – понятие конкретное, но ни то, ни другое отдельно в человеке не существует, поскольку не бывает формы, не наполненной содержанием, как и не оформленного содержания. Теория ценностно-потребностной сферы личности дает возможность соотнести категории ценности и потребности и в содержательном, и в процессуальном аспектах [8].

Ценностно-потребностная сфера личности включает в себя две формообразующие составляющие. Первая – это номинальная система общественных ценностей, которая должна быть наполнена индивидуальным потребностным содержанием. Эти ценности выполняют роль шаблона, ограничивающего индивидуальные потребности человека так, что они могут удовлетворяться лишь в социально приемлемой форме. Вторая составляющая ценностно-потребностной сферы – глубинные родовые ценностные формы, которые тоже оказывают формирующее действие на индивидуальную потребностную структуру. Архетипические ценности придает ценностно-потребностной сфере своеобразную родовую окраску [8; 13].

Таким образом, уникальный набор индивидуальных потребностей, формирующихся в процессе жизни человека, попадает под пресс двух мощных факторов – общественных ценностей, выражающих интересы общества и государства и обеспечивающих социально приемлемое удовлетворение индивидуальных потребностей, и родовых ценностных архетипов, придающих потребностям человека как представителя своего этноса родовой колорит.

Содержание общественной подструктуры ценностно-потребностной сферы практически целиком определяется социальными и политическими институтами, доминирующими в обществе, и выполняющими этот социальный заказ СМИ. Система архетипических ценностей представляет собой родовое наследие индивида, которое передается из поколения в поколение, от предков потомкам точно так же, как наследственные антропологические признаки [2; 4; 14]. Архетипические ценности могут представлять различные уровни коллективного бессознательного, поэтому в них следует выделять общечеловеческое, одинаковое для всех людей содержание; расовое, характерное для отдельной расы; этническое, сформированное в рамках конкретной этнической группы и индивидуальное [15]. Речь идет не о разных системах ценностей, а о различном их содержании. И общечеловеческое, и расовое, и этническое, и индивидуальное содержание представлено разными потребностями, которые наполняют собой архетипические ценностные формы. Иными словами, в ходе естественного развития человечества формируются как потребности, общие для всех людей, так и для отдельных рас и этносов. Они и определяют конкретное родовое содержание всего человечества, отдельной расы и этноса. Кроме того, у каждого индивида в процессе жизни формируется уникальный набор индивидуальных потребностей, которые придает ценностно-потребностной сфере его личности неповторимое своеобразие.

Для психологической характеристики человеческой индивидуальности часто используется термин «идентичность»,

который буквально означает тождественность самому себе. Тем не менее, в социологически ориентированных исследованиях идентичность рассматривается как сознание принадлежности к своей общности и обособления от других. Формирование основ идентичности связывается с подростковым возрастом, но не отрицается ее становление и в более поздние периоды жизни, когда происходит переосмысление роли и значения собственной личности. В целом особенности формирования идентичности признаются сходными во всех социальных группах [3].

Такой подход к анализу феномена аутентичной целостности человека представляет идентичность как результат социализации, поэтому любая форма идентичности в социологии приобретает общественно обусловленный характер. Но отождествление личности с внешней по отношению к ней социальной группой не означает самоидентичности человека, поскольку самоидентичность – внутриличностный продукт. Поэтому описываемый в социологической литературе феномен – не идентичность, а идентификация, которая складывается в процессе социализации и представляет систему усвоенных стереотипов социального поведения, помогающих личности принимать правильные поведенческие решения в социально значимых ситуациях. Это полезные для любого индивида социальные установки. Формы социальной идентификации могут быть различными; по крайней мере, три из них объективно существуют: этническая, профессиональная и половая. Для каждой из них характерен свой ценностно-потребностный профиль, который определяется особой конфигурацией общественной ценностной подструктуры личности.

В теории ценностно-потребностной сферы [8; 11; 12] идентичность рассматривается как индивидуальная самоидентичность и определяется степенью соответствия потребностей индивида требованиям коллективного архетипического бессознательного. Эмпирически уровень ценностной идентичности отражает определенный шаг в процессе осознания родовой самоидентичности: чем в большей степени индивидуальные потребности соответст-

вуют системе архетипических ценностей, тем большей определенностью и цельностью характеризуется ценностно-потребностная сфера. Идентичность также может проявляться в трех формах: этнической, профессиональной и половой, каждая из которых имеет свой ценностно-потребностный профиль в родовой подструктуре ценностно-потребностной сферы.

И социальное отождествление, и архетипическая самоидентифицированность имеют ценностно-потребностную природу. Идентификация формируется в процессе социализации, она может быть этнической (национальность), профессиональной (профессия), половой (гендер); самоидентифицированность передается от предков потомкам и познается в ходе индивидуации как идентичность, которая также может осознаваться, как этническая (этничность), профессиональная (призвание), половая (пол) [11; 12].

Несоответствие потребностного содержания личности общественным ценностям или родовым архетипическим формам становится предпосылкой для возникновения внутриличностного конфликта. Он может проявляться в двух формах: в классическом виде, в частности, в форме невроза, либо как эндогенный конфликт, обусловленный глубинными архетипическими причинами. В любом случае внутриличностный конфликт – это конфликт самоидентифицированности, но в первом варианте это кризис идентификации, а во втором – идентичности.

Возможен конфликт и между общественной и архетипической составляющими ценностно-потребностной сферы, когда социальные нормативы вступают в противоречие с содержанием родовых ценностей. В идеальном государстве содержание общественной и родовой ценностных подструктур должно совпадать, но, если противоречие между ними все же возникает, конфликт приобретает общественный характер. В какой форме он проявится, зависит от силы коллективного бессознательного этноса. Л.Н. Гумилев [1] считал этот фактор самой важной этнической характеристикой и называл его пассионарностью, а духовных лидеров этноса – пассионариями.

Решить проблему общественно-родового конфликта проще

всего в моноэтническом государстве. Для этого необходимо привести содержание декларируемых властной элитой общественных ценностей в соответствие с родовыми архетипами этноса. Но в современном мире уже не осталось ни одной страны, на территории которой проживали бы представители только одного этноса. А поскольку формирование нового этноса – процесс, длящийся тысячелетиями в условиях строгой изоляции, появление новых этнических формирований в современных условиях невозможно. Речь может идти лишь о нациях – искусственных полиэтнических образованиях, создаваемых властью. Поэтому государственное решение проблемы общественно-родовых конфликтов связано с серьезными трудностями. Возможны два пути:

Наполнение общественной ценностной подструктуры таким содержанием, которое соответствовало бы потребностям всех этнических групп, населяющих регион. Но эта задача под силу лишь Богу или очень умному и мудрому правителю, каковых среди политических деятелей не бывает. Обсуждая возможность создания такого идеального государства, древнегреческий мыслитель Платон 2,5 тысячи лет назад предлагал уничтожить всех политиков и передать управление государством ученым-мудрецам.

Путь компромисса, который выбрали многие развитые страны, состоит в том, что содержание общественных ценностей приводится в соответствие с родовыми ценностями государствообразующего этноса, составляющего большинство населения. Этнические меньшинства, таким образом, вынуждены частично ограничить себя в удовлетворении потребностей, не соответствующих содержанию общественных ценностей, поэтому некоторая общественно-родовая напряженность остается. Если число этносов в государстве невелико, такая ситуация не приводит к социальному катаклизму, но, как только несколько полиэтнических стран объединяются в один мегасоюз, число этносов возрастает, выделить из них государствообразующий становится невозможно, и в результате происходит революционный взрыв. Современная ситуация в ЕвроСоюзе – яркое тому подтверждение: как только любой этнос, например, греческий или

испанский, ранее считавшийся государствообразующим, становится одним из этнических меньшинств, сразу возникает революционная ситуация. На территории России проживает более 150 этнических формирований, государствообразующий этнос – русские, а транслируемое властной элитой содержание общественных ценностей – приоритет материальных потребностей над духовными, пропаганда обогащения любыми, в том числе криминальными, способами, карьеризм и т.п. – сильно отличается от родового архетипического наследия не только русских, но и подавляющего большинства российских этносов.

Формирование самоидентичности индивида происходит по-разному. Социальная идентификация фактически предопределена общественными ценностями, юридическими и моральными законами, групповыми нормативами поведения. Она реализуется в виде системы аттитюдов, определяющих поведение человека в социально типичных ситуациях. Этот процесс идет в направлении от первоначально осознанных поведенческих форм к их постепенной интериоризации. Психологический механизм формирования аттитюда – приведение индивидуальных потребностей в соответствие с содержанием подструктуры общественных ценностей. Если потребности личности не вступают с ним в противоречие, формируется аттитюд, если вступают – возникает классический психогенно обусловленный конфликт. В социальной психологии формирование системы аттитюдов описывается как социальная идентификация, разворачивающаяся в русле глобального процесса социализации, главная цель которой – сформировать у индивида как можно больше полезных автоматизированных форм приспособительного социального поведения. Эта магистральная цель обслуживает, прежде всего, интересы властной элиты, а потому на практике реализуется через многочисленные институты социализации.

Местом локализации идентичности является родовая память архетипического бессознательного индивида, а потому, в отличие от социальной идентификации, она существует изначально, но не осознается человеком. Познание идентичности связано с

процессом, который разными авторами описывается как индивидуация, самореализация, самоактуализация, самоопределение, самосовершенствование и т.п. Эти процессы начинают активно разворачиваться только в определенном возрасте; более того, они способны проявиться не у каждой личности. Психологической предпосылкой индивидуации является социальная зрелость человека – такая возможность появляется только после завершения процесса социализации, когда индивид накапливает необходимый для успешной адаптации к требованиям социума набор аттитюдов. В психологических исследованиях чаще всего пытаются фиксировать и анализировать степень осознанности идентичности: чем выше ее уровень, тем большей определенностью и стабильностью характеризуется ценностно-потребностная сфера личности. К. Юнг [15] считал, что этот процесс составляет истинный смысл жизни человека на Земле. Если итогом социализации становится личность как система социально полезных аттитюдов («социализация во внешний мир»), то в результате индивидуации раскрывается индивидуальность человека, сознающего и пытающегося реализовать заложенный в нем глубинный творческий потенциал («социализация во внутренний мир»).

К сожалению, подавляющее большинство людей заканчивают свою жизнь на этапе социализации, поэтому потребность в индивидуации у них так и остается нереализованной. А. Маслоу [5; 6] считал, что такая потребность есть у каждого, но в отношении большинства индивидов общество и государство не может создать необходимых условий для ее актуализации. Более того, государство не заинтересовано во всеобщей самоактуализации, оно всегда стремилось путем стандартной социализации сделать всех людей как можно более одинаковыми, потому что ими легче управлять. Самоактуализирующаяся личность начинает думать, а это для любой власти крайне опасно. Поэтому любая воспитательная или образовательная система явно или скрыто стремится к усреднению и стандартизации обучающихся. Социально-психологическим механизмом образовательной и воспитательной стандартизации служит конформизм, повсеместно

внедряемый всеми властными институтами и СМИ. Педагоги же, утверждающие, что работают в рамках широко разрекламированного личностно-ориентированного подхода, как правило, лукавят, поскольку индивидуальная работа с каждым субъектом, в силу того, что любая образовательная или воспитательная программа всегда осуществляется в рамках какого-то стандарта, который с неизбежностью ведет к усреднению, в принципе невозможна. Поэтому А. Маслоу сформулировал современную образовательно-воспитательную парадигму именно так: «каждый ребенок рождается гением, родители делают его талантливым, а школа – нормальным».

Важный вопрос – возможна ли самоактуализация в более раннем возрасте, скажем, в подростковом или в юности? Ответ на него будет отрицательным, поскольку у подростка еще нет личностных предпосылок для самоактуализации, а его претензии на взрослость – попытки самоутверждения. А самоутверждение и самоактуализация – не одно и то же; первое представляет собой неадекватную идентификацию, второе – познание своей идентичности и реализация на основе этого знания творческого потенциала. В юности личность становится более зрелой, поэтому неосознанные спонтанные попытки самоактуализации в этом возрасте случаются. Но и они обречены на провал, поскольку у молодого человека еще не завершился процесс социализации. Юношеская самоактуализация обычно реализуется в молодежных субкультурах, и там действительно она может проходить более или менее успешно. Но, как только эти процессы выходят за пределы неформальной группы, возникает конфликт с обществом и государством. Причина этого социального противоречия – незавершенная социализация: в юношеском возрасте еще не сформировалась система социально полезных аттитюдов, обеспечивающая личности возможность адекватной адаптации.

Ценностно-потребностная сфера – особая личностная структура, представляющая собой уникальную совокупность индивидуальных потребностей, формирующихся в течение жизни индивида под влиянием одобряемой групповым большинством и



государством подструктуры общественных ценностей и направляемая коллективными архитипическими матрицами, представляющих собой родовое наследие индивида. Структура ценностно-потребностной сферы относительно стабильна, но в процессе социализации и следующей за ней возможной самоактуализации постоянно пополняется новым потребностным содержанием, которое определяется актуальностью отдельных потребностей и субъективным предпочтением конкретных ценностных форм.

Идентификация формируется общественными нормами, предъявляемыми социумом индивиду; идентичность характеризует степень самоидентичности личности, соответствия ее индивидуальных потребностей требованиям родового архетипического бессознательного. И социальная идентификация, и родовая идентичность имеют ценностно-потребностное происхождение. Эмпирически уровень идентичности отражает степень осознанности личностью своей самоидентичности: чем в большей степени индивидуальные потребности соответствуют содержанию родовых архетипических форм, тем большей определенностью, цельностью и осознанностью характеризуется ее ценностно-потребностная сфера, тем в большей степени проявляется ее зрелость и гармоничность.

Этническая идентификация – система аттитюдов, обуславливающая готовность индивида реагировать на конкретную этническую ситуацию определенным стереотипным поведением. В отличие от идентичности, постепенно осознаваемой в процессе индивидуации, этническая идентификация первоначально сознательна, а затем становится автоматизированным бессознательным стереотипом социального поведения. Этническая идентификация – совокупность приобретенных этнических аттитюдов, этническая идентичность – индивидуальная реализация родового этнического архетипа.

Профессиональные ценности – общественные формы, которые в процессе профессионализации должны наполниться индивидуальными потребностями. Результатом этого процесса

является профессиональная идентификация, проявляющаяся в поведении как система приобретенных профессиональных аттитюдов. Она имеет ценностную природу и может быть охарактеризована особым ценностным профилем общественной подструктуры ценностно-потребностной сферы личности.

Профессиональный архетип – призвание к деятельности, которое изначально заложено в человеке и обусловлено его родовым наследием. Призвание тоже имеет ценностную природу и эмпирически может оцениваться как степень осознанности родового профессионального архетипа [7; 10].

В раннехристианском учении любая деятельность, кроме служения Господу, считалась богопротивной и рассматривалась как наказание человеку за его первородный грех. Светское обоснование эта идея получила в сочинениях Августина и Плотина, где она формулируется в виде принципа аскезы: человек должен ограничивать себя в плотских удовольствиях и духовно самосовершенствоваться, тем самым приближаясь к Богу. В XVI веке М. Лютер пересмотрел эту доктрину, и в реформированном протестантизме деятельность, талант к которой дарован человеку Богом, также становится богоугодной. Это и есть призвание. Но при этом ни один человек не освобождался от необходимости вести аскетический образ жизни; такая эмансипация произошла только к концу XIX столетия, когда доминирующей ценностью, декларируемой американско-европейской властной элитой, стал не принцип аскезы и не вера в Бога, а получение выгоды любой ценой.

Познание профессионального архетипа, точно так же, как и этнического, происходит в процессе индивидуации, способствующей осознанию личностью своего призвания, своей профессиональной идентичности. Этот процесс начинается после завершения профессионализации – нормативного освоения деятельности, поэтому говорить об осознанной профессиональной идентичности можно лишь во второй половине жизни человека. Другими словами, профессиональная самоактуализация возможна только после полного завершения профессиональной социализации [9].

Одним из проявлений кризиса среднего возраста некоторые психологи считают «утрату личностью профессиональной идентичности». Взрослый человек, имеющий неплохое образование и профессию, постепенно осознает, что занимается не своим делом, что его профессиональная деятельность не приносит ему удовлетворения. В такой ситуации одни принимают радикальное решение круто изменить свою жизнь и приобрести новую профессию, соответствующую их призванию; другие ничего не предпринимают, оставаясь в не приносящей удовлетворения профессии. В обоих случаях речь не идет об утрате «профессиональной идентичности», потому что лишь с этого момента она только начинает осознаваться человеком. Рушится в этой ситуации профессиональная идентификация – выработанная в процессе профессионализации система профессиональных установок. К краху профессиональной идентификации приводит несоответствие содержания ценностей, навязчиво рекламируемого институтами власти и СМИ, призванию человека.

Таким образом, профессионализацией или профессиональной социализацией называется процесс освоения нормативно одобренных способов деятельности, а его продуктом становится система установок, определяющих готовность индивида реагировать на конкретную профессиональную ситуацию нормативным поведением. В отличие от призвания, постепенно осознаваемого в процессе самоактуализации, профессиональный установка первоначально сознателен, но очень быстро становится автоматизированным бессознательным стереотипом профессионального поведения. Процесс профессионализации доминирует в первую половину жизни, процесс профессиональной самоактуализации – во вторую. Поэтому необходимо различать и эти два ценностных профиля: профессиональную идентификацию, представляющую собой совокупность приобретенных нормативно одобренных стереотипов профессионального поведения и профессиональную идентичность – индивидуальную реализацию родового профессионального архетипа – призвания человека.

Гендерная идентификация и половая идентичность – также

профили общественной и родовой подструктур ценностно-потребностной сферы. Идентификация с определенным вариантом сексуального поведения означает сознательное принятие себя как психологически принадлежащего к мужской, женской или транссексуальной популяции, обусловленное соответствующим воспитанием, влиянием социальных факторов и СМИ; для ее обозначения используется специальный термин – гендер, то есть социальный пол. Половая идентичность – генетически предопределенный архетипический ценностный комплекс, соответствующий физическому полу индивида.

Феномен гендера в жизни человека – временное явление, это социальное заблуждение, которое провоцируется субъектами, получившими в свои руки рычаги социального влияния. Ведь человек, в определенный период жизни блуждающий от одного гендера к другому, в итоге все-таки осознает свою половую идентичность и обязательно примкнет либо к своему физическому полу, либо изменит его в случае несовпадения полового архетипа и антропотипа. Еще в недалеком прошлом такого рода социальные эксперименты индивида квалифицировались как сексуальные перверзии, рассматривались как признак не только моральной, но и физической дегенерации и даже преследовались уголовным законом. Французский психиатр О.Б. Морель, например, считал, что таким образом природа ограничивает воспроизводство дегенеративных личностей и сама себя защищает от негативных последствий процесса вырождения.

Таким образом, идентичность представляет собой родовой архетипический комплекс, идентификация – результат формирования системы социально обусловленных установок – аттитюдов. Идентичность и идентификация – формальные научные конструкты, но когда они наполняются потребностным содержанием отдельного индивида, профессиональной группы или этноса и приобретают конкретный смысл, речь идет о ценностных профилях (половом, профессиональном, этническом) идентификации и идентичности.

Этническая идентификация – принятие личностью своей

принадлежности к определенной этнической группе (национальность); она целиком обусловлена факторами социального влияния (институты власти, СМИ); этническая идентичность (этничность) – наследственно заданный архетипический комплекс, включающий в себя всю родовую историю индивида.

Профессиональная идентификация – сознательное отождествление себя с конкретной профессиональной группой, происходящее под давлением факторов социального влияния; профессиональная идентичность – призывание к определенной сфере труда, «богоугодной деятельности», талант к которой изначально заложен в человеке.

Половая идентификация – причисление себя к группе с определенными стереотипами сексуального поведения (гендер); половая идентичность – унаследованный от одного из родителей ценностный архетипический комплекс, соответствующий физическому полу.

Формально структура идентификации и идентичности совпадает, но они имеют разное происхождение: идентификация формируется под воздействием социальных интервенций и является продуктом социализации индивида; идентичность наследственно задана человеку всеми предшествующими поколениями его рода. Идентификация складывается в процессе социализации как система аттитюдов – первоначально осознанных комплексов побуждений, впоследствии автоматизированных и ставших бессознательными поведенческими стереотипами, помогающими человеку быстро принимать правильные решения в социально значимых ситуациях. Идентичность сначала не осознается человеком, но в процессе индивидуации может стать сознательным феноменом: по преданию, Будда смог познать все свои предыдущие воплощения. Процесс идентификации происходит в первую половину жизни – К. Юнг называл его «социализацией во внешний мир»; осознание идентичности – во вторую. По К. Юнгу это – индивидуация или «социализация во внутренний мир». Индивидуация всегда проходит через кризис идентичности: для того, кто сумел его преодолеть, открывается путь к

самоактуализации, а тот, кто не смог – обречен на невротизацию.

### **Литература.**

1. Гумилев Л.Н. Рождение нации. М.: АСТ, 1998.
2. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1998.
3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство. Новосибирск: НГПУ, 2007. 472 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2005. 794 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер с англ. М.: Смысл, 1999. 425 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. М.: Рефл-бук, К., Ваклер, 1997. 304 с.
7. Морогин В.Г. Теория и практика ценностно-потребностной диагностики профессиональной мотивации // Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности. Новосибирск. 2010. С. 42-67.
8. Морогин В.Г. Общетеоретические и этнопсихологические вопросы теории ценностно-потребностной сферы личности // Социокультурные проблемы современного человека. Ч. I. Новосибирск: НГПУ. 2010. С. 91-111.
9. Морогин В.Г. Методологические принципы ценностно-потребностного анализа профессиональной идентичности // Теоретическая и экспериментальная психология. М., 2010. Т. 3. № 4. С. 44-61.
10. Морогин В.Г. Психологические детерминанты профессиональной пригодности // Проблемы мотивации учебной деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования. Новосибирск. 2011. С. 10-20.
11. Морогин В.Г. Психологическая концепция идентичности. Сибирский педагогический журнал. № 11. Новосибирск, 2011. С. 233-254.
12. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная структура идентификации и идентичности // Этносы развивающейся России:

проблемы и перспективы / Под общ. ред. В.Г. Морогина. Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2012. С. 3-10.

13. Морогин В.Г., Гусева Т.Б. Структура ценностно-потребностной сферы личности молодежи: этнические ценности русских и хакасов. Абакан: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 158 с.

14. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.

15. Юнг К. Архетип и символ. М., 1991.

© В.Г.Морогин, 2013.



УДК 378.14

## **СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Стоименова, Я. (Болгария, Благоевград).*

**Резюме.** В статье раскрываются психолого-педагогические и методологические аспекты формирования математических способностей. В результате теоретического анализа литературных данных по этому вопросу предложена оригинальная концепция структуры математических способностей учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** учащиеся начальной школы, математические способности, структура способностей.

Психолого-педагогические и методические аспекты формирования личности младшего школьника требуют подробного изучения его способностей, в частности – математических, их структуры и условий их формирования.

Эти способности формируются в процессе математической деятельности, но их структура не идентична структуре деятельности, а построена из определенных психических компонентов. Через обучение математике в начальных классах ставятся некоторые требования к психике учащихся, формируются

определенные компоненты, которые при слиянии определяют математические способности личности.

Из теории систем известно, что каждую относительно автономную систему можно рассматривать как структурный компонент системы более высокого порядка, а каждый из ее компонентов – в качестве полной системы низшего порядка. В этом смысле математические способности можно рассматривать в двух аспектах.

Во-первых, в качестве структурного компонента интеллекта как общей способности, как фактор в его структуре.

Во-вторых, как относительно автономную систему (с собственной структурой), состоящую из отдельных структурных компонентов.

В качестве структурного компонента интеллекта математические способности взаимодействуют с другими компонентами, которые составляют структуру общих умственных способностей, делящиеся на более сложные структурные образования. В качестве относительно автономной системы они строятся из компонентов психики и в частности из свойств синтезированных психических познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения.

\*\*\*

Теоретические основы природы интеллекта, как способности, разработаны в исследованиях ряда авторов – В. Штерн, Ю. А. Пономарев, Л. Полани, Ж. Пиаже, М. Ангелова, Е. Г. Голубевой, Р. Стернберг, М. А. Холодная, В.Н. Дружинина и других. Мы ограничимся рассмотрением тех работ, которые имеют непосредственное отношение к соответствующей проблематике.

В психологической литературе выделяются три значения интеллекта: «1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; 2) система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; 3) способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме» (Дружинин В.Н.



1999: 349). Более узкое понятие «интеллект общий» определяется как «умственная способность, влияющая на выполнение любой деятельности, проявляющаяся в качестве, скорости и точности решения мыслительных задач, в темпе и успешности обучения...» (Дружинин В.Н. 1999: 349).

Чтобы преодолеть разногласия по поводу обсуждения определения интеллекта, чаще всего используется измерительный подход. В соответствии с ним интеллект определяется путем измерения способности решать тестовые задачи. Таким образом, конструируются факторные модели интеллекта, которые, в сущности, отражают его структуру. Существует много структурных моделей интеллекта, разработанных разными авторами, которые отличаются как в численности факторов, составляющих интеллект, так и в отношениях между ними, во взаимоотношениях между факторами, в их иерархии по уровню общности и во многом другом. Много из популярных психологических теорий структуры интеллекта (некоторые из которых были разработаны еще в 20-е годы XX века) были подвергнуты современной научной критике русским психологом В. Н. Дружининым (Дружинин 1999: 23-52).

А. Деметриу, А. Ефклидис и М. Плачидов разрабатывают шести факторную модель способностей. Она сочетает в себе элементы многофакторной теории и когнитивного подхода. На основании многолетних лонгитюдных исследований с помощью тестов, выявляющих структуру интеллекта, и задачами, предложенными Ж. Пиаже, авторы классифицируют способности в плане физических, пространственных и символических частей психики. В качестве одного из основных факторов является интеллектуальная способность действовать с количественными соотношениями, которая в онтогенетическом развитии формируется с 3 до 22-летнего возраста. По мнению авторов, высокий уровень развития этой способности позволяет успешно решать проблемы, связанные с неисчислимыми множествами объектов, использования метрической системы и другие. Были отмечены девять уровней в ее развитии.

Другими факторами в этой модели являются: способность к

качественному анализу и к формированию категорий и классификаций, к пространственную репрезентацию внешней среды, способность к оценке причинно-следственных связей и отношений, вербальная способность и регулирующий познавательную деятельность и выражение интеллектуальных способностей метакогнитивный фактор. За исключением пространственной способности, которая формируется в периоде с 3 до 13-летнего возраста и метакогнитивных способностей, развивающихся на протяжении всей жизни, остальные способности развиваются с 3 до 18-летнего возраста и проходят через различные стадии развития.

Математические способности являются одним из определяющих факторов в структуре интеллекта. Как психическая реальность, они вступают в разные отношения с другими факторами. В структурных моделях, которые на самом деле являются результатом эволюционного развития психологии способностей, математические способности занимают разные позиции и интерпретируются по-разному – как групповой фактор интеллекта, как когнитивный структурный компонент, как самостоятельный интеллект и т.д. Они всегда были объектом внимания психологов в качестве ключевого показателя интеллектуальных способностей человека.

\*\*\*

Раскрытие характера математических способностей как единой системы, их специфика и их структура реализуется по-разному. В психологической литературе они называются «интроспективное» направление (для проведения психологических наблюдений и экспериментальных исследований) и «факторное» направление, в центре которого находится тестирование и факторный анализ. Без учета направления, в котором они сделаны, все исследования, проведенные в начале XX века, регулируются двумя противоположными идеями.

Сторонники первой идеи отрицают существование математического фактора и рассматривают как относительно независимые арифметические, алгебраические и геометрические

способности (К. Стоун, С. Куртис, Г. Дейвис, Д. Колар, Б. Мак-Алистер, В. Браун и другие). Сторонники противоположной идеи учитывают присутствие группового математического фактора. Таким образом, математические способности определяются как единое свойство (Б. Бакингом, В. Флек, Г. Хемли, М. Баракат, М. Хемза и другие). На основе критического анализа концепции указанных авторов, В.А.Крутецкий обобщает несколько факторов, которые влияют в разной степени на математические способности. К ним относятся: общий (генеральный) фактор G; вычислительный фактор N; пространственный фактор S (визуальный фактор Vi); словесные факторы V и W и фактор R (рассуждение) (В.А. Крутецкий 1968: 38-39).

Между авторами, представителями интроспективного направления в изучении структуры математических способностей, нет единого мнения.

Особенно значительна в раскрытии структуры математических способностей заслуга В.А.Крутецкого. На основе трех основных этапов психической деятельности в процессе решения математических задач – получении информации для задач, обработки полученной информации и сохранении (хранении) информации о задачах – В.А. Крутецкий дифференцирует следующие компоненты математических способностей:

«1) Способность к формализации математического материала, к отделению формы от содержания, абстрагированию от определенных количественных взаимоотношений и пространственных форм и оперированию формальными структурами, структурами взаимоотношений и связей.

2) Умение обобщать математический материал, вычленять важное, отвлекаясь от незначительного, видеть общее во внешне различном.

3) Умение оперировать знаковой и числовой символикой.

4) Способность к «последовательному, верно расчленённому логическому рассуждению», связанному с потребностью в доказательствах, обосновании, выводах.

5) Умение сокращать процесс рассуждения, мыслить

свернутыми структурами.

6) Умение к обратимости мыслительного процесса (к переходу с прямого на обратный ход мысли).

7) Гибкость мышления, умение к переключению от одной умственной операции к другой, свобода от сковывающего влияния шаблонов и трафаретов.

8) Математическая память. Возможно предположить, что её типичные черты к тому же вытекают из особенностей математической науки, что это память на обобщения, формализованные структуры, логические схемы.

9) Способности к пространственным представлениям, которые непосредственно связаны с наличием такой отрасли математики как геометрия» (Крутецкий 1968: 104).

В.А. Крутецкий определяет эти компоненты на основе анализа математического мышления. Он выделил и структурные компоненты математических способностей, такие как скорость мыслительных процессов, вычислительные способности, запоминание чисел, цифр, формул, способность визуализировать абстрактные математические отношения и зависимости. Все перечисленные являются полезными, но имеют второстепенное значение в структуре математических способностей школьников.

Эти компоненты В.А. Крутецкий использовал в качестве основы для экспериментального изучения математических способностей учеников среднего школьного возраста (с пятого по восьмой классы). Полученные результаты экспериментальных исследований, по заданным параметрам, В.А. Крутецкий подвергал факторному анализу и делал соответствующие выводы об уровне развития каждого компонента в построенной гипотетической модели структуры математических способностей.

И.В.Дубровина (Дубровина, 1973) экспериментально исследовала математические способности у детей младшего школьного возраста (со второго по четвертый класс), взяв за основу структуру, предложенную В.А. Крутецким. Ее предложение заключается в том, что каждый структурный компонент математических способностей, хотя и в разной степени, но

начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Одной из основных задач ее исследования является изучение характера проявления этих компонент у 8-10 летних детей, чтобы определить направление их развития со второго по четвертый класс. Основываясь на полученных результатах, И.В. Дубровина пришла к выводу, что в этой группе самая высокая степень развития наблюдается в следующих компонентах: возможность аналитико-синтетического восприятия, способность обобщать математический материал и гибкость мышления. Более низким уровнем развития отличаются: способность сократить процесс мышления и способность к поиску экономичного способа решения, а развитые формы обобщенной математической памяти в этой возрастной группе не наблюдались.

В болгарской психологической и педагогической литературе вопрос о структуре математических способностей еще не сформирован полностью. Несмотря на свою актуальность, у этой проблемы в нашей стране до сих пор не найдено оптимального решения. Исследования, посвященные математическим способностям, носят лишь эпизодический характер. Все исследования основываются на предлагаемой В.А.Крутецким структуре математических способностей учащихся. Некоторые исследования разъясняют отдельные компоненты в структуре математических способностей, а другие носят более общий характер – они связаны с изъяснением психологических условий для их развития, с их диагностикой и другим. У многих исследований нет статистической обработки результатов, что ставит их на уровень гипотетических предположений.

\*\*\*

В психологической литературе предлагаются разные подходы, которые могут быть применены в изучении способностей – генетико-сравнительный, гносеологический, кибернетический, информационный, системно-структурный и т.д. В исследовании математических способностей учащихся младшего школьного возраста, с методической точки зрения, наиболее подходящим является системно-структурный подход. Приложение этого подхода

в значительной степени обеспечивает обнаружение существующих отношений и взаимодействие между компонентами, которые составляют структуру математических способностей. Изучение и анализ математических способностей, рассматриваемые как системы, позволяет, хотя и гипотетически, построить теоретическую модель их структуры.

В качестве системы, математические способности обладают всеми характеристиками, детерминирующими любые динамичные и действенные системы, из которых Т.М. Трифонов анализирует следующие: взаимосвязь и субординация компонентов системы, интегральность компонентов (интегративность), порядок компонентов в иерархии, функциональность системы, устойчивость, координация компонентов, компенсационность между ними, взаимное усиление, саморазвитие и саморегуляция (Трифонов 1984: 189-198). В дополнение к этим общим характеристикам, у математических способностей наблюдаются и специфические характеристики, которые определяют их как единую систему. Чаще всего они сводятся к математическому стилю мышления (В.А. Крутецкий) и результатам математической деятельности, которые характеризуют индивидуальный «подчерк» личности.

Из теории способностей известно, что некоторые психические компоненты, которые составляют структуру определенных способностей, являются свойствами психических процессов (Трифонов 1984: 61). Это относится и к математическим способностям. Чтобы выявить их структуру необходимо определить степень развития компонентов способностей, т.е. те свойства психических процессов, которые строят математические способности.

Математические способности связаны с психологическими компонентами, составляющими интеллектуальную сферу – восприятие, память, мышление, воображение. Их структура представляет собой синтез свойств этих познавательных психических процессов. Мы говорим о следующих свойствах: точность, объем и постоянство восприятия; объем и точность краткосрочной и долгосрочной памяти; гибкость; рациональность;

сочетание мыслей и т.д. Указанные психические процессы и их свойства, кроме того, что являются отдельными компонентами математических способностей, интегрируются в сложные структурные образования, которые Т.М. Трифонов рассматривает на четырех уровнях:

1) способности, как синтез свойств психических процессов – психические структуры, связанные с выполнением непосредственной практической деятельности;

2) способности, как когнитивные структуры – это способности, которые находятся на более высоком уровне, чем «знание и способности, как синтез свойств психических процессов»;

3) способности, как операциональные модели – формируются на основе операциональной структуры и реализуют решения задач;

4) способности, как концептуальные модели – все они основаны на понятии «качества интеллекта и мышления» (Трифонов 1984: 64-65).

Анализ математических способностей должен быть сделан на основе психических компонентов, содержащихся в вышеуказанных четырех типах способностей. Учитывая психологические особенности учащихся младшего школьного возраста и характер их математической деятельности, можно предположить, что в самой большой степени сформированы те способности, которые построены из свойств когнитивных психических процессов. Те, в свою очередь, находятся на самом низком уровне в иерархической структуре математических способностей. Одновременно со вторым уровнем в этой возрастной группе, по мнению психологов, начинают формироваться и операциональные модели, которые применяются в решении задачи.

При построении теоретической модели структуры математических способностей у учащихся младшего школьного возраста мы опираемся на психические характеристики – особенности восприятия, памяти, мышления, воображения в процессе овладения математическими знаниями. В основе мы ставим предложенная В.А. Онищуком универсальная структурная

модель обучения, которая объединяет следующие ключевые компоненты: восприятие, понимание, запоминание, обобщение и систематизация знаний (см. Онищук 1968).

Мы предполагаем, что система математических способностей у учащихся младшего школьного возраста включает в себя следующие структурные компоненты:

- способность к восприятию математического материала;
- способность к пониманию математического материала;
- способность к обобщению математического материала;
- способности для математического мышления;
- способность к запоминанию математического материала;
- способность для пространственного мышления и творческого воображения.

С одной стороны, у каждого из этих компонентов есть относительная автономия, т.е. каждый из них отличается своей собственной спецификой в результате доминирования в психических свойств определенного познавательного процесса. С другой стороны, каждый компонент взаимосвязан и взаимодействует с остальными компонентами системы.

Учитывая, что восприятие является первоначальным звеном (структурным компонентом) в усвоении знаний (в том числе и математических), мы предполагаем, что одним из основных структурных компонентов системы математических способностей является способность к восприятию математического материала.

Известно, что восприятие осуществляется с помощью анализаторов, при котором дифференцируются две степени познания – сенсорная и логическая. В зависимости от специфики конкретного содержания, в структуре этой способности, находятся две основные подструктурные компоненты, соответствующие характеру деятельности в решении арифметических и геометрических творческих задач – способность восприятия арифметических задач и способность идентифицировать геометрические фигуры. В обоих случаях речь идет об аналитико-синтетическом восприятии математических объектов, отношений и действий.

Под первым подструктурным компонентом мы



подразумеваем: обобщенное восприятие существующих связей и отношений в задаче, игнорирование несущественных с математической точки зрения признаков и пр. В этом случае логический уровень познания выполняет определяющую роль. Здесь выявляются следующие свойства и функции психических познавательных процессов: способность к абстрагированию, способность обобщенного восприятия структурных отношений, способность к аналитико-синтетической умственной деятельности, развитое логическое мышление.

Ко второму подструктурному компоненту относятся такие психические свойства когнитивных процессов, как: точность в восприятии конфигураций геометрической фигуры, способность анализировать сложную фигуру, состоящую из других фигур; гибкость восприятия, которая выражается в способности быстрого перехода от одного аспекта восприятия к другому; способность идентифицировать геометрические фигуры; наличие визуального и конвергентного мышления; наличие пространственного воображения; точность пространственных представлений.

Полноценное изучение математического учебного материала осуществляется с помощью тщательного понимания природы математических понятий, операций и отношений, что приводит к пониманию их существенных сторон. Поэтому мы считаем, что второй основной структурный компонент в системе математических способностей – это способность понимания математического учебного материала.

Указанная способность непосредственно связана с тремя уровнями понимания, которые В. А. Онищук сформулировал так: осведомленность, понимание и просветление. Она относится к арифметическим, геометрическим и алгебраическим знаниям. Способность связана с необходимостью сознательного изучения математических знаний, которое выражается в плавности перехода от конкретно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Она базируется на возможности связать воспринимаемые объекты с построенными уже математическими представлениями, со способностью формирования математических понятий, а также со

способностью к созданию количественных соотношений и со скоростью при достижении просветления (инсайта).

Понимание арифметического учебного материала означает, что сознательно формируются понятия о числах, о четырех арифметических операциях над ними и их свойствах, о наличии полезных умений для решения задачи. Данная способность содержит следующие подструктурные компоненты: точность в расчетах, точность определения порядка действий, скорость выполнения расчетов, конвергенция и дивергенция мышления.

Понимание геометрического материала означает формирование общих идей и концепций для изучения геометрических фигур, сознательное выполнение задач измерения и черчения, наличие полезных навыков для решения геометрических задач для расчета. Элементы, которые входят в структуру этой способности, следующие: точность пространственного восприятия и мышления, богатство пространственного воображения, точность в выполнении практической деятельности (черчение, измерение), способность к абстрактному и логическому мышлению.

Понимание алгебраического материала означает сознательное понимание зависимости между компонентами и результатами арифметических операций, как и отношения между изменением результатов в связи с изменением одного или двух компонентов. Субструктурными компонентами в способности понимания алгебраического материала являются: обобщенность восприятия, которое способствует формированию наблюдения; обратимость смысловых процессов; способность обнаруживать причинность.

Третий основной структурный компонент в системе математических способностей – это способность к обобщению математического материала. Психологические аспекты обобщения выражены в сравнении с рядом специальных случаев, когда выявляется общее, существенное для целого класса объектов при варьирование несущественных, с математической точки зрения, признаков. В онтогенетическом развитии эта способность начинает

развиваться довольно рано. Благодаря проявлению ее хотя бы в элементарных формах, строятся математические представления у учащихся младшего школьного возраста. Субструктурными компонентами третьей способности являются: способность дифференцировать по существенным признакам и способность составления математических задач.

Способность дифференцирования на основе существенных признаков характеризуется рядом элементов: обобщенность восприятия в процессе формирования количественных понятий и отношений, приводящая к развитию наблюдательности; способность для аналитико-синтетической умственной деятельности в контексте сравнения математических объектов, отношений и действий; способность к абстракции.

Способность составления математических задач характеризуется такими элементами, как: богатство ассоциативного мышления; способность к образованию обобщенных ассоциаций; наличие продуктивного мышления; богатство и вариативность творческого воображения и мышления; способность для самостоятельного открытия и формулирования проблемы.

В прямой зависимости со способностью к обобщению математического материала находится способность математического мышления, которую мы считаем четвертым основным структурным компонентом в системе математических способностей. Как известно, в основе формирования обобщенных ассоциаций находится мышление, которое является признаком индивидуальности ученика. Усвоение математических знаний определяется количеством свойств и качеств мышления учащихся младшего школьного возраста. В своей совокупности они образуют способность математического мышления, в которой проявляется функциональная зависимость от ряда субструктурных компонентов:

1) Способность решать математические задачи по-разному, как определяющая гибкость мышления. Гибкость мышления детерминируется такими элементами как: комбинативность мыслительных процессов при установлении связей, отношений и

действий между математическими объектами; дивергенция мышлений при поиске разных способов решить одну и ту же задачу; вариативность творческих решений.

2) Способность решать проблемы рационально, как определяющая рациональность мышления. Рациональность мышления связана: со способностью сохранения умственных сил; комбинативностью смысловых процессов в ходе нахождения рационального решения; оперативностью мышления в процессе аналитико-синтетического восприятия математических объектов, отношений и действий. В свою очередь эти особенности основаны на способности сравнивать.

3) Способность классификации, определяющая дивергенции мышления. Она характеризуется следующими элементами: вариации, комбинации мышления в поиске нескольких решений; способность к классификации математических объектов, отношений и действий; богатство пространственного воображения и пространственного мышления.

4) Комбинаторные способности, определяющие комбинативность мыслительных процессов. При построении комбинаторных способностей между собой взаимодействуют следующие элементы: способность дивергентного мышления; вариативность подходов к решению задач; конструктивная способность воображения; устойчивость внимания.

5) Способность к сокращению процесса рассуждения. Эта способность строится: через несколько повторений подобных рассуждений, путем пропуска промежуточных структурных построений в процессе рассуждений, при наличии последовательного, обоснованного, логического рассуждения; на способности логически мыслить.

6) Способность решать прямые и обратные задачи, определяющая обратимость мыслительных процессов. Эта способность включает в себя такие элементы, как: способность установки взаимно-обратных связей по восприятию математических объектов, отношений и действий; способность менять направление движения мысли в рассуждении с прямого на

обратное, способность для образования обратных ассоциаций (связей); гибкость мышления.

7) Способность к логическому мышлению, как подструктурный компонент способности математического мышления, характеризуется следующими особенностями: возможностью обнаружения (выявления) отношения между математическими объектами, отношениями и действиями; способность логического рассуждения; вариативность решения данной задачи при поиске подходов решения; развитие внимания.

Еще одной важной структурной составляющей в усвоении математического материала является его запоминание. Запоминание математических объектов, отношений и действий, а также сохранение, воспроизведение и забывание представляют собой основные процессы математической памяти. Это позволяет в основу математических способностей включить и математическую память, а именно способность запоминания, хранения и воспроизведения математического учебного материала.

Решающую роль в протекании процессов памяти принадлежит математической деятельности учащихся младшего школьного возраста. В определении этой способности имеем ввиду образную и вербальную память. В основе этого структурного компонента математических способностей мы выделяем свойства психических процессов, которые в зависимости от места и роли математического материала в математической деятельности детерминируют краткосрочную, оперативную и долговременную память.

В процессе запоминания и сохранения математического материала выявляются такие качества и характеристики психических процессов как: богатство формы ассоциативного мышления в процессе восприятия математических объектов через зрительный и слуховой анализаторы; вариативность мышления в процессе восприятия математических объектов, отношений и действий; точность и полнота восприятия форм геометрических фигур; способность к запоминанию чисел; способность классифицировать, систематизировать математические объекты; точности, полноты, последовательности, скорости и прочности

запоминания; готовность восприятия математического материала; развитое наблюдение; развитие внимания.

Шестой из основных структурных компонентов в системе математических способностей является способность пространственного мышления и творческого воображения. Назовем ее структурные компоненты:

1) Способность пространственного мышления в процессе решения геометрических задач для вычисления. Она характеризуется пространственной точностью; умением работать с пространственными образами; богатством пространственного воображения и мышления; способностью абстрагирования.

2) Графические способности, определяющие пространственное мышление и воображение в решении задач по геометрической конструкции. Здесь находим следующие элементы: точность пространственного мышления и воображения; способность применять инструментов для черчения; умение правильно отражать количественные и пространственные отношения.

3) Способность к творческому мышлению в условиях воспроизведения в структуре манипулятивной деятельности. В этом процессе взаимодействуют: комбинативность творческого мышления при воспроизведении образцов плоских фигур; точность пространственного мышления и воображения; развитие внимания.

4) Способность к творческому воображению в условиях конструктивной математической деятельности. Этот процесс характеризуется: комбинативностью творческого воображения при создании сложных фигур из плоских; богатством идей при построении новых изображений (фигур); дивергенцию мышления.

Исследование математических способностей в двух аспектах – как структурного компонента интеллекта и как самостоятельной системы, состоящей из отдельных структурных компонентов – имеет важное значение для создания эффективной педагогической технологии для их развития у учащихся младшего школьного возраста.

## **Литература.**

1. Бантова, М., Бельтюкова, Г. Методика преподавания математики в начальных классах. - М., 1984.
2. Гингулис, Э. Развитие математических способностей учащихся. – Математика в школе, 1990, №1.
3. Дружинин, В. Психология общих способностей. - СПб, 1999.
4. Дубровина, И. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста. В: Вопросы психологии способностей (под ред. В. Крутецкого). - М., 1973.
5. Корнелиус, Дж., Кеслер, Ж. Развивание творческих способностей у малых детей. – Компас, 1995, №1.
6. Крутецкий, В. Психология математических способностей школьников. - М., 1968.
7. Левенберг, Л., Ибрагимов, Р. Элементы проблемности при обучении математике. – Начальная школа, 1981, №12.
8. Лейтес, Н. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека. Принцип развития в психологии (под ред. Л. И. Анцыферова). - М., 1978.
9. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии (под ред. И. Ильева и В. Ляудис). - М., 1981.
10. Лернер, И. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? - М., 1978.
11. Люблинская, А. Учителю о психологии младшего школьника. - М., 1977.
12. Матюшкин, А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.
13. Общая психология (под ред. на А. Петровски). - С., 1976.
14. Онишчук, В. Дидактическая структура на процесса за усваиване на знания. – Народна просвета, 1968, №11.
15. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. Логика и психология. - М., 1992.
16. Пирьев, Г., Трифонов, Тр. Способности и развитие. - С., 1980.
17. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

18. Стоименова, Я. Специфика на творческите математически способности - експериментални изследвания. В: Образованието на Балканите – традиции и перспективи. - Благоевград, 2001.

19. Стоименова, Я. Структура на математическите способности у учениците в начална училищна възраст. В: Съвременни проблеми на обучението в началните класове, том I. - Благоевград, 2000.

20. Теплов, Б. Способности и одаренность. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии (под ред. И. Ильева и В. Ляудис). - М., 1981.

21. Трифонов, Т. Обща психология. – С., 1987.

22. Трифонов, Т. Способности. – Благоевград, 1984.

23. Трифонов, Т. Способности. – Начално образование, 1986, №3.

24. Ференц, Л. Обосноваване развитието на таланта между 6 и 10 – годишна възраст. В: Проблеми на научния талант (съст. Я. Янчев). - С., 1979.

25. Цолов, В. Математическите способности. – Семейство и училище. 1983, №3.

© Я.Стоименова, 2013.



УДК 001.4+009:30

## **СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ В ГУМАНИТАРНОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ**

*Вержибок, Г.В. (Беларусь, Минск)*

**Резюме.** В статье раскрываются методологические основы системного характера представлений о мире как определенной формы осмысления и освоения существующей реальности. Предлагается анализ феномена «научная картина мира» в трансформации представителей гуманитарных наук – философии, социологии, лингвистики, культурологии, психологии. Отражены аспекты построения индивидуальной картины (образа) мира, что позволяет интегрироваться в социальное пространство и раскрыть потенциальные возможности личности.



**Ключевые слова:** научная картина мира, образ мира, жизненный мир.

Стремление к интеграции и духовности современного общества ставит вопрос о связи и взаимодействии научной картины мира в современной культуре с картиной человека как обоснование для разработки прогнозов будущего состояния общества. Научная картина мира во многом принадлежит к этому уровню культурных феноменов, и, вместе с тем, она оказывает активное воздействие на настоящее, подготавливая сознание людей к изменениям непосредственно окружающей их предметной среды. Потребность в выдвигании понятия «картина мира» в различных сферах человеческой деятельности возникает обычно в двух случаях: при необходимости осмыслить ситуацию поливариантности сосуществующих в этой области позиций и ситуацию последовательно сменяющих друг друга парадигм. В методологии науки – это обобщенные схемы, образы предмета исследования, посредством которых фиксируются основные системные характеристики изучаемой реальности. Изменения в научной картине мира предстают одним из важнейших индикаторов происходящих перемен, которые связаны с «утверждением нового типа научной рациональности, участием науки в поисках новых мировоззренческих ориентиров и новых стратегий цивилизованного развития» [1, с. 18]. Для формирования в современной культуре целостного научного мировидения необходимо исследовать *общую картину мира*, которая, по мнению А.Г. Спиркина (1984), есть синтез знаний людей о природе и социальной реальности, а создание общей картины мира – задача всех областей знания.

Научная картина мира рассматривается как одна из важнейших ценностей культуры техногенной цивилизации. Система ценностей и мировоззренческих ориентиров составляет своего рода «культурную матрицу» (геном культуры), который обеспечивает воспроизводство и развитие социальной жизни. Каждый из типов цивилизационного развития характеризуется особенностями соответствующего ему *типа культуры* (М.

Маклюэн, Э. Тоффлер и др.). Эти особенности выражены «системой фундаментальных ценностей и мировоззренческих ориентиров, которые могут модифицироваться и варьироваться в различных видах общества, в различных национальных культурах, тем не менее, сохраняя ряд общих признаков в качестве глубинного инварианта» [1, с. 6]. В понимании В.Н. Сагатовского (1999), содержательные границы концептуального синтеза, реализуемого в рациональном строе «картины мира», определяются «не только наукой, но и культурой в целом, поэтому *общекультурная картина мира* включает в себя различные уровни и формы, в том числе, и научную картину.

*Картина мира* – это модель реального мира (М. Планк), сложившаяся на конкретном этапе развития человечества, упорядоченная система предметных значений и отвлеченных понятий, моделирующая действительный, объективно существующий мир, окружающий людей, раскрывая способы его функционирования и изменения на основе исходных мировоззренческих принципов. Интегрируя знания и опыт, «она представляет собой «феноменологический мир», более или менее удачную модель, в той или иной степени приближенную к реальному миру» [2, с. 360]. Хотя и являясь определенным упрощением и схематизацией действительности, всякая картина мира одновременно и выявляет существенные стороны действительности (А. Эйнштейн, 1967).

Выделяют и феномен *научной картины мира* (НКМ), под которой понимают целостную систему представлений и совокупность научных знаний об общих свойствах и закономерностях мира природы и мира человека, которая возникает в результате обобщения и синтеза основных научных понятий и принципов, отражающих эти объективные закономерности. Различают видовые характеристики картины мира, как: *общенаучную*, где обобщаются и синтезируются научные знания, накопленные всеми науками о природе, обществе и человеке) и *частнонаучные* (физическая, биологическая, информационная, политическая, экономическая, экологическая и

т.д.) картины мира. Главная особенность любой НКМ состоит в том, что она выстраивается на базе фундаментальных принципов, лежащих в основе той научной теории и в той области науки, которая занимает в данную эпоху лидирующее положение. Структура картины мира задается через систему так называемых категорий культуры (т.н. универсалий культуры).

Как констатирует В.М. Розин (2000), современная картина мира стала деструктивной по отношению к культуре, а периоды нестабильности накладывают отпечаток на образ мира в целом (Г.М. Андреева, 2000). Свой «отпечаток» накладывают и кризисное отношение науки и антинатуры в проекции на действующую в культуре научную картину мира (В.Н. Князев, 2002; Дж. Холтон, 1981; и др.). Эволюция мировоззрения и научных парадигм, динамизм «образа мира» под влиянием новых научных знаний, включаемых и в процессы образования, определяет обращение к проблематике изучения и описания структурных и функциональных единиц представлений, которое «состоит в выделении тех феноменов и процессов, которые являются (или становятся) психологическими опорами, способами представления мира» (В.В. Петухов, 1984). «Важная роль принадлежит включенности самого человека на основе активного освоения социальной реальности, это и есть важнейшее условие для формирования наиболее адекватного образа социального мира, ... зависит от характера социальных изменений, ... что позволяет осуществить переход от индивидуального к массовому сознанию» [3, с. 229, 231].

Исследование представлений человека о самом себе, об окружающем мире имеет большое значение для теоретического осмысления структурной организации индивидуального сознания. Для описания субъективного представления мира широко используются такие понятия, как «картина мира» (Ю.М. Лотман, 1992; Т.А. Павлова, 2010; и др.), «концептуальная картина мира», «образ мира» (А.Г. Ивашкин, 2003; Д.А. Медведев, 1999; В.В. Петухов, 1984; С.Д. Смирнов, 1981; Е.В. Улыбина, 1999; и др.), «модель мира/универсума» (Л.В. Санжеева, 2010; и др.), «модель мира

человека» (С.А. Дружилов, Т.Б. Богдановская, 2009), «жизненный мир» (Ф.Е. Василюк, 1984, 1995; Д.А. Леонтьев, 2004; Е.В. Некрасова, 2005; А. Gehlen, 1970; и др.), «духовный мир» (D. Vom), «когнитивная схема», «ментальность» (Л.И. Гришаева, 2003; С.В. Тарасов, 2001; Л.В. Цурикова, 2003; и др.) и др. Различия терминов, с нашей точки зрения, в большей степени, связаны с традициями, сложившимися в определенной научной дисциплине (психология, история, семиотика, лингвистика, этнология), авторскими позициями, чем с реальным содержанием понятия. Однако всеобъемлющая представленность категорий и разнообразие мнений требует тщательной проработки и анализа данных.

Понятие «*жизненного мира*» было введено в обиход Э. Гуссерлем и Л. Бинсвангером как понятие идиографическое, описывающее феноменологию той уникальной реальности, в которой обнаруживает себя каждый человек. Наряду с уникальными жизненными мирами индивидов, правомерно говорить о других структурах жизни, которые образуются в определенных сообществах людей, координирующих между собой свои действия и стратегии. Эти обобщенные структуры жизненных миров задаются совместно вырабатываемыми инвариантами отношений с миром, проявляют и сосуществуют, пересекаются и сталкиваются между собой в одном историческом пространстве-времени (одновременно нескольких типов отношений и разных структур жизни) либо обходятся без каких-либо заметных взаимодействий, отличаясь по своим фундаментальным закономерностям [4]. На основании данных положений и используя примеры культурно-исторических сообществ, Д.А. Леонтьев (2004) предлагает *типологию* «жизненных миров», их существования с определенными, как считает автор, несовместимыми принципами организации жизни. Основанием выступают два общих критерия – структура времени и соотношение «индивид-общество». Им выделяются три базовых типа «жизненных миров»:

- *традиционалистский* жизненный мир, где жизнь основана на цикличности, репродукции, гомеостазе; доминирует

прошлое время, задающее ориентиры, настоящее должно быть повторением прошлого, а будущее – повторением настоящего; типичным примером является модель сельскохозяйственного производства; отклонения от стандарта нежелательны; основополагающим принципом отношений индивида и общества является подчинение норме;

- *гедонистический* жизненный мир, в котором превалируют индивидуальные, личные интересы, противопоставление интересам социального целого; значимо только настоящее, «здесь и сейчас»; нет никаких социальных норм, общество является средством удовлетворения собственных потребностей; соотношение индивида и общества имеет характер паразитизма, а всеобщим принципом жизни выступает самовыражение;

- *прогрессистский* жизненный мир, здесь происходит накопление знаний, конструктивных навыков, принципом становится самореализация, личный вклад в жизнь общества; отношения индивида и общества основываются не на подчинении либо противостоянии интересов, а на том, что индивид берет на себя выражение перспективных интересов общества и становится по отношению к нему в позицию лидера, он создает то, чего нет в обществе, направляет или продвигает общество, нацелен на будущее [4].

В современной отечественной *философии* одной из сторон выяснения сущности научной картины мира являлись работы о соотношении научной картины мира, мировоззрения и отдельных наук, выделяется связь с культурой конкретной исторической эпохи (А.Я. Гуревич, В.Б. Касевич, Ж. Ле Гофф и др.). Тезис о взаимосвязи когнитивной, культурной, социальной и биологической эволюции лежит в основе нового философского направления – эволюционной эпистемологии, пытающейся преодолеть разрыв между «миром природы» и «миром культуры». Для такого объекта, как культура, одним из наиболее существенных ресурсов является информация, сохранение которой выступает как традиция, воспроизводство, а приращение – как инновация, творчество. Выделение иерархии

информационных систем Н. Винером актуализировало разработку научной категории «*информационная картина мира*», представляемой как картина особого вида движения материи – информационного (Ю.Ф. Абрамов), это схематически зафиксированная связанная совокупность различных по организации групп объектов (Р.Ф. Абдеев), модель мира, образованная информационными полями, сферами, средами и потоками, выстроенная на основе языка символов и сигналов (М.Н. Потемкин, 1999), модель освоения окружения при означенной способности к самокопированию и самоотбору (В.И. Корогодин), самоорганизации (Н.Н. Моисеев). Это привело многих ученых к мысли о том, что это уже особый, один из созданных средствами науки, взгляд на мир (В.В. Марычев, 2004).

В *социологии* феномен рассматривается как аспект «жизненного мира» (Е. Husserl, А. Schutz, и др.), «картины мира» создаются «идеями» (М. Wieber), включены одновременно и как результат, и как важнейший показатель «культурной социализации» (А.В. Луков). Многие исследования социологического плана включают важный аспект, значимый в системе представлений о мире, как опосредование индивидуальных вариаций социальными и культурными детерминантами. В частности, основываются эти идеи на классической веберовской парадигме классификации картины мира как статуса «модели объяснения мира» в виде описаний структуры жизненных отношений, и выделяя ее как «объективно значимую истину» в культуре общества. Например, К. Манхейм считал, что культурсоциология должна заниматься «социальной функциональностью явлений культуры», которые следует понимать через социальную структуру сознания, и где объектом и субъектом является обобществленный человек [5, с. 295].

Значимость сферы ценностно-нормативного знания, а не только когнитивной, инструментальных и стратегических действий, позволяет ввести иное значение феноменологически-герменевтической категории «жизненного мира» («*Lebenswelt*»), который представляется как относительная величина

коммуникативного действия, поскольку «действующие субъекты понимают себя в горизонте своего жизненного мира» (J. Habermas, 1981). Это тот «микромир, в котором люди взаимодействуют и общаются», образуя через коммуникативное действие «контекстнообразующий фон» процессов достижения понимания (J. Habermas, 1987). Только гуманистическое знание приводит к практическому интересу и пониманию самим человеком себя и окружающего мира в настоящем (при критическом анализе прошлого), характеризуя наращивание взаимопонимания с другими. Социальная интеграция достигается посредством процессов, при которых согласие формируется в языке. Поэтому современность есть «незаконченный проект» и лишь рационализация как «снятие ограничений на общение» (J. Habermas, 1970) позволяет постепенно дифференцировать и укреплять различные элементы системы (культуру, общество, личность), выполнять условия сохранения социокультурных жизненных миров [6, с. 102, 175, 474].

В лингвистике «картина мира» определяется как отраженная в языке совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений, определенный способ концептуализации действительности, определяющий единую систему взглядов или предписаний (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, А. Вержбицкая, И.Б. Левонтина, Е.В. Рахилина, Е.С. Яковлева, В. Гумбольдт, и др.). Исследования базируются, в частности, на связанных, но все-таки отличных друг от друга, идеях:

- картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной», в этом случае уместно использовать термин «наивная картина мира»;
- каждый язык своеобразен и отражает, отличительную от других языков, особенную картину окружающей действительности.

Варианты изучения языковой картины мира, в свою очередь, направлены на системный семантический анализ лексики определенного языка и выявление характерных, лингво-специфичных, для данного языка концептов. Присутствует и

объединительная парадигма – воссоздание русской языковой картины мира на основании комплексного (лингвистического, культурологического, семиотического) анализа лингвоспецифических концептов русского языка в межкультурной перспективе. Как считает Е.В. Горошко (2003), сочетание когнитивной, социологической и культурологической направленности исследований последних лет выдвигает на первый план индивидуальные характеристики говорящего субъекта как важную составляющую изучения центральной проблемы – человек в языке. Значимым становится не только анализ функционального назначения языка, сколько его роль как системы ориентирующего поведения, где коннотация играет решающую роль.

Многие исследования выстроены на основе изучения определенной совокупности ассоциаций, которые рассматриваются как *модель языкового сознания* человека (Ю.Н. Караулов, 1994) в виде набора правил оперирования культурными знаниями. Как результат, у носителя определенной культуры формируются представления о фрагменте образа мира, системе аксиологических образцов и ценностных ориентиров. Как считает Е.И. Горошко (2001), «своеобразным окном» в языковое сознание человека служит ассоциативное значение слова, на основании которого может быть реконструирован образ мира и проанализированы особенности человеческой ментальности (А.А. Леонтьев, 1971, 1999). Некоторые авторы (Г.В. Колшанский, В.А. Маслова), однако, в некоторой степени подвергают сомнению существование языковой картины мира, хотя споры ведутся относительно использования термина, а не как такового понятия, которое отражает действительность в языке и выступает общепринятым в научной терминологии. Спорным остается лишь выявление первичности значимого – «языковая картина мира» формирует отношение человека к миру и нормы его поведения, определяя «видение» окружающей действительности (В.А. Маслова, 2001), или в ней самой (ЯКМ) закрепляется и реализуется общая «картина мира» (В.В. Красных, 2001). Реконструкция языковой картины мира составляет одну из важнейших задач современной



лингвистической семантики.

В *культурологии* «картина мира» анализируется как самостоятельное явление культуры и предстает мифопоэтической моделью мира, совокупностью представлений, характерных для традиционной народной культуры, видением мироздания, свойственным различным этносам (Я.З. Голосовкер, А.М. Лобок, В.Н. Топоров, Р. Редфильд, К. Хюбнер, О. Шпенглер, М. Элиаде, и др.). Весьма интересным и связанным междисциплинарными связями видится подход культуролога О.В. Орловой (2010) при изучении языковой картины мира в контексте взаимодействия культур. Раскрывая противоречия между объективной необходимостью истолкования языковой картины мира на основе множественности культур и неоднозначностью их восприятия, связанной с неизученностью всего культурно-языкового многообразия, предлагается использовать герменевтический подход при обращении к целостности бытия национально-культурного сообщества. Автор вводит понятие *«культурная картина мира»* и рассматривает его как совокупность рациональных знаний и представлений о ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов. Эти знания и представления придают культуре каждого народа самобытность, благодаря чему становится возможным отличить одну культуру от другой.

Многие авторы преломляют собственное видение «картины/образа мира» как социальных общностей или включая практико-ориентированный ракурс, как, например, выявление особенностей *национально-этнического* образа мира или восприятие мира в *профессиональной* сфере. Образ мира профессионала рассматривается в широко известных многим, ставшими уже классическими, работах Е.А. Климова (1995), где выделена типология профессий «человек – человек», «человек – природа», «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – художественный образ». Побудительные и ориентировочные функции образа мира/жизни профессионала рассматриваются у В.П. Серкина (2004), связующим обобщенный

«образ мира» и «профессиональный мир» представлен у И.Б. Ханиной (2009). Так, А.Н. Подъяков (2003) раскрывает современный контекст связи «образа мира» и сознательности учения. Связь опыта, знаний и ценностных смыслов образуют «образ педагогической реальности» у И.Н. Баловой (1996), чему способствует представление проблемных ситуаций и целенаправленное соединение картин мира (научная/наивная) при организованном характере взаимодействия в диаде «преподаватель – студент». Некоторые авторы выделяют частные категории представлений о мире, включая в свой анализ этническую и экологическую, художественную и др. картины мира (О.Ю. Колосова, Т.Ф. Кузнецова, В.В. Орионов, Ю.М. Политова, и др.), рассматривая национальный «образ мира» (Г.Д. Гачев) или национальный «способ видения мира» (В.В. Колесов).

Обучение, воспитание и социализация индивида в новоевропейской культурной традиции способствует формированию у него значительно более гибкого и динамичного мышления, чем у человека традиционных обществ. Это проявляется в более сильной рефлексивности обыденного сознания, ориентации на идеалы доказательности и обоснования суждений, опора на абстрактно-логические структуры, организующие рассуждение, предвосхищение будущего [1, с. 11-13]. «Картина мира» в обыденном сознании имеет двойственный характер: она может быть и противоречивой, т.к. складывается стихийно, в процессе практического освоения мира человеком, под воздействием непосредственных жизненных впечатлений, и, в то же время, достаточно устойчивой, которая становится формой осмысления и освоения реальной жизненной диалектики (А.Б. Есин, 1999).

В *психологии* впервые понятие «образ мира» было введено в научный оборот А.Н. Леонтьевым в рамках психологии восприятия. По его мнению, образ мира – это отражение мира в сознании человека, непосредственно включенное во взаимодействие человека и мира. В первоначальном варианте концепции были выделены три основные «образующие» сознания — личностный смысл, значение и чувственная ткань [4].

В филогенезе различных биологических видов *образы мира* выступают для животных как обусловленные предметной детерминацией разные пространства *биологических смыслов*. Специфика предметной детерминации образа мира состоит в том, что объекты внешнего мира не сами по себе непосредственно воздействуют на субъекта, а определяют формирование образа, лишь преобразовавшись в деятельности, превратившись в ее продукты и приобретя, тем самым, не присущие им от природы системные качества. Только наделенные системными качествами объекты становятся предметами деятельности, вне деятельности этих системных качеств объектов не существует. Филогенетические предпосылки предметности проявляются в детерминации процессов образа мира животных биологически *значимыми* признаками объектов, ключевыми раздражителями, а не любыми воздействиями внешнего мира. В своей развитой форме предметная детерминация процессов психического отражения действительности свойственна исключительно миру человеческой культуры. Она проявляется в обусловленности процессов порождения образа опредмеченными в объектах внешнего мира «значениями», которые представляют собой форму хранения общественно-исторического опыта и существуют в фиксированных в орудиях труда схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, нормах и ценностях [7].

В работах В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова разработаны структурные и функциональные аспекты образа мира. Так, С.Д. Смирнов разделяет *поверхностные* структуры – чувственно оформленные представления о мире и *ядерные* – амодальные, знаковые системы, отражающие мир в целом, а В.В. Петухов дополняет и модифицирует это положение, классифицируя по функции поверхностные структуры – как представление о мире, ядерные – как представления мира. Другие авторы (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин) среди структурных компонентов образа мира выделяют *перцептивный мир*, в котором след не отделен от своей модальной, чувственной представленности, и *семантический мир* (картину мира), где

элементы слоя являются уже отношениями, а не чувственными образами, но еще сохраняют свою модальную специфичность, поэтому образ мира в узком смысле – это слой амодальных структур, образующихся при обработке предыдущего слоя.

Проблемы сложившейся у человека картины мира, субъективного образа объективного мира в целом, а не только его отдельных предметов, рассматривал еще С.Л. Рубинштейн, который сумел совместить философский поиск с конкретными психологическими исследованиями. Под «миром» понимается организованная иерархия различных способов существования, реализуемая в социальном пространстве, а между образом и словом существуют определенные отношения, когда образ, фиксируясь в слове, объективируется в нем» [8, с. 276-277]. Вопросы целостного отношения человека и мира изучаются на основе значимости этого мира для человека, а глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром и с другими людьми.

Интересна теория *жизненного мира* Т.М. Титаренко (2003), которая опирается на идею жизненной компетентности личности, рассматривая как ключевые характеристики жизненного мира его пространственно-временные координаты [9]. В контексте личностного времени важными элементами жизненного мира можно считать индивидуальный жизненный хронотоп человека и индивидуальную временную транспективу (В.И. Ковалев), представляющую собой субъективный обзор жизни, имеющий ценностно-смысловую природу. Персонализированные (присвоенные) жизненные миры, в которые проецирует себя человек, представляют собой «пространственно-временные сгустки», где прошлое, настоящее и будущее могут соединяться, меняться местами, проигрываться во множестве вариантов, их можно рассматривать как воображаемую временную транспективу. Тем самым, личностное время становится многомерным, при этом ценность времени зависит от эмоционального отношения к событию [9]. Представления о будущем являются неотъемлемой частью жизненного пути человека, поскольку образуют субъективный образ его развития, считаются «формирующейся

действительностью» (К. Обуховский, 1981), которую необходимо изучать и, при необходимости, трансформировать.

Социально-личностная составляющая жизненного мира человека, где существенны значимые Другие со своими пространственно-временными мирами, отражена в концепции социального атома Я.Л. Морено, присутствует в феномене отраженной субъектности (А.В. Петровский, 1996). Самость нельзя просто построить, «Я» не может быть описано как «существующее в вакууме» (У. Джеймс, 1890), скорее, у каждого человека есть репертуар «я-со-значимыми-другими», проявляющийся в зависимости от контекста, в котором физическое лицо присутствует (Andersen и Chen, 2002). Полагая себя как субъект, человек отражается в других людях, обретая в них свою идеальную представленность и продолженность (А.В. Петровский, 1993).

В процессе персонализации в результате «пересечений» жизненных миров самого индивида и значимых Других, изменяется и дополняется, обогащается эта первичная картина мира в соответствии со степенью значимости для самого индивида окружающих его людей, чем более развито у него эмпатийное отношение к ним. Однако психологический пространственно-временной мир человека значительно шире, значимыми Другими могут оказаться не только реальные люди, но и исторические личности и вымышленные персонажи. Поэтому механизмом «присвоения» здесь выступает уже не эмпатийное отношение, а ролевая децентрация – проекция своего «Я» в воображаемый мир другого человека [10]. Включение в анализ «Мы» и «Я» как социального общего и социального индивидуального, позволяет *идентифицировать* себя с другими, рефлексировать себя как часть единого в конкретной общности, и, в то же время, способствует стремлению к *обособлению* от других, к выходу из ситуации групповой соединенности и переходу к уникальности и непохожести [11, с. 418].

Человек способен не только осознать, но и сформировать представления об окружающем мире и себе, воссоздать их образ, вследствие чего складывается основа образа (или картины) мира.

Совокупность представлений о себе (личностные качества, мысли и переживания) складывается в Я-образ, формируя Я-концепцию, однако они бывают не только осознаваемые в данный момент, но включают и бессознательные мотивы, стремления и представления о своих особенностях и характерных чертах. Процесс социализации опосредует и формирует определенную систему координат, а интериоризация образцов проходит под влиянием и культурного контекста, различной степени влияния социального окружения (семьи, сверстников, СМИ, идеологии и пр. социальных институтов). Однако в развитии и самоопределении личности преодоление предела, ограничивающего жизнь рамками «заданного», т.е. стереотипное следование культурно-нормативным канонам и правилам (в т.ч., в ходе бессознательного, «слепого» подражания или неосознанного переноса), в значительной степени совпадает с обретением своего истинного «я», с задачей интеграции многообразных жизненных отношений, образующих жизненный мир индивида. Адекватность представлений о себе позволяет сохранить цельность восприятия мира и целостность восприятия себя, в то время как фиксация на внешних, социальных преградах приводит к отказу от себя и, следовательно, сужает границы личностного пространства для развития. Это приводит к ограниченности возможностей для самореализации, и тогда происходит, в свою очередь, сужение социального пространства, пространства для общения и личностного роста людей.

Структурирование, деструктурирование, реструктурирование жизненного мира индивида может быть представлено как освоение индивидом сферы возможного с вариациями приспособительного либо деструктивного характера. Эта сфера определяется как относительно устойчивая система взаимосвязанных целей-ценностей при успешном решении задач мобилизации, оптимизации и взаимного согласования временных, материальных и других ресурсов, достижимых в ходе изменения наличной ситуации субъекта (вследствие собственной динамики развития или в результате его деятельности). Проживание ситуаций возможного/невозможного, по сути, является основным психологическим

содержанием взросления личности. Основным критерием оптимальности жизненных стратегий, видимо, как считает Л.А. Гореликов (2006), является усложнение и обогащение жизненного мира [12].

Вопрос о всеобщих основаниях современной научной картины мира становится решающим в исторических судьбах техногенной цивилизации, оказывается главным для будущего человечества в условиях «текучей современности» (З. Бауман, 2008). Современная наука крайне нуждается в систематическом объединении наиболее общих разделов в *целостную* картину мира, способную снять противоречия гуманизма и реализма в познании действительности. Определение таких потенциалов обозначит максимально широкий горизонт рационального осмысления окружающего мира, что позволит специальным наукам более продуктивно осуществлять внутридисциплинарные исследования, способствуя более интенсивному содержательному росту научного знания [12]. Выяснение целостных параметров современной научной картины мира позволит очертить достаточно широкий круг человеческой деятельности, обозначив условия для реализации ресурсных возможностей и потенциала индивида.

Изменения в научной картине мира предстают одним из важнейших индикаторов происходящих перемен, которые связаны с утверждением нового типа научной рациональности, участием науки в поисках новых мировоззренческих ориентиров и новых стратегий цивилизованного развития [1]. Инновационные процессы, генерирующие знания, мировоззренческие идеи, образцы и идеалы выступают в качестве возможных программ будущих форм и видов деятельности, поведения и общения людей. Стремление к интеграции и духовности современного общества ставит вопрос о взаимодействии научной картины мира в современной культуре с картиной человека как обоснование разработки прогнозов будущего состояния общества.

#### **Литература.**

1. Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М., 1994. – 274 с.

2. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб., 2006. – 365 с.

3. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.

4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

5. Волков, Ю.Г. Социология: история и современность / Ю.Г. Волков, В.Н. Нечипуренко, С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»).

6. Ритцер, Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с: ил. – (Сер. «Мастера психологии»).

7. Леонтьев, А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.

8. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с. – (Памятники психологической мысли).

9. Титаренко, Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Т.М. Титаренко; АПН Украины. – Киев, 1994. – 305 с.

10. Петровский, А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 8-16.

11. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.

12. Гореликов, Л.А. Идея целостности в основаниях современной научной картины мира: социально-исторический подход: дисс. ... докт. филос. наук: 09.00.11, 09.00.01 / Л.А. Гореликов; Новгород. гос. ун-т им. Я. Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 634 с.

© Г.В.Вержибок, 2013.



## МНЕНИЯ ПОЖИЛЫХ И СТАРЫХ ЛЮДЕЙ О КАЧЕСТВЕ ИХ ЖИЗНИ

*Хр. Т.Милчева, М.Димова, М.Платиканова, А.Н.Андонова*  
(Болгария, Стара Загора)

**Резюме:** Старение населения – это одно из крупнейших вызовов современного общества. Низкая рождаемость в сочетании с относительно увеличивающейся продолжительностью жизни, представляет постоянное и необратимое изменение в возрастной структуре общества.

Новая структура требует учета демографических изменений и пересмотра стратегических подходов к населению в мировом, европейском, национальном и региональном масштабе для улучшения качества жизни людей в пожилом возрасте.

Анкетировано 50 пожилых человек, мужчин и женщин, проживающих в городе Стара Загора и регионе по вопросам, относящимся к качеству их жизни.

Исследование показывает потребность в повышении культуры здоровья пожилых людей, а также реализации адекватного медицинского ухода и социальных услуг в целях улучшения качества их жизни.

**Ключевые слова:** старение, заболевания, культура здоровья, качество жизни.

**Введение.** Старение населения – это одно из крупнейших вызовов современного общества. Низкая рождаемость в сочетании с относительно увеличивающейся продолжительностью жизни, представляет постоянное и необратимое изменение в возрастной структуре общества.

Новая структура требует учета демографических изменений и пересмотра стратегических подходов к населению в мировом, европейском, национальном и региональном масштабе.

В период всемирного экономического кризиса наблюдается сильное обнищание населения, которое ведет к увеличению социальной проблематики среди бедных слоев общества. Способ,

по которому воспринимаются пожилые люди и их потенциал, изменяется значительно, при этом общество не воспринимает возраст и старение просто как неизбежную деградацию здоровья. Все больше обращается внимание на физические, психические и социальные аспекты, сопровождающие старение, а также на превенцию, ведущую к продлению жизни. Влияние здорового образа жизни на здоровье, ведущего к предотвращению, облегчению или откладыванию во времени хронических заболеваний, приобретает большую важность.

В Резолюции Европейского парламента от 9 октября 2008 г. относительно Белой книги, озаглавленной: «Вместе за здоровье: Стратегический подход для ЕС 2008-2013 г.» (2008/2115(INI), сделан углубленный анализ и показана важность профилактики, превенции и ранней диагностики хронических заболеваний.

В Резолюции констатируется, что «возможности превенции заболеваний остаются неиспользованными, что 40% от затрат на здравоохранение связано с нездоровым образом жизни (связанным, например, с употреблением алкоголя или курением, отсутствием движения, или недостаточным питанием), а также, что неполноценное питание, которое затрагивает значительное число граждан ЕС, в том числе 40% пациентов в больницах и между 40% и 80% пожилых людей в домах престарелых, стоит европейским системам здравоохранения почти столько же, сколько и проблемы с ожирением и избыточным весом...».

Подчеркивается и то, что понятие «здоровый образ жизни» (следование здорового режима питания, осуществление достаточной физической деятельности) должно дополняться социально-психологическим измерением (сбалансированный подход к работе и семейной жизни)», а также подчеркивается то, что «здоровый образ жизни включает хорошее психическое и физическое здоровье, и что это также важные факторы для поддержания конкурентоспособной экономики».

Приветствуется намерение «в поощрении программ, направленных на формирование культуры здоровья, и программ для превенции проблем с здоровьем», а также «намерение в духе

«Здоровье для всех» популяризировать профилактику здоровья и превенцию заболеваний среди всех возрастных групп».

Обеспечение подходящего ухода, позволяющего достичь хорошего качества жизни и полноценной реализации пожилых людей, является первостепенной задачей на национальном уровне в течение следующих десятилетий [1].

Наш научно-исследовательский проект, финансируемый Фракийским университетом в городе Стара-Загора, Болгарии, на тему «Обучение пожилых людей получению знаний о здоровье в целях улучшения качества их жизни» полностью учтен со сделанными констатациями, с заложенными принципами и рекомендациями в Резолюции Европейского парламента от 9 октября 2008 г. относительно Белой книги, озаглавленной: «Вместе за здоровье: Стратегический подход для ЕС 2008—2013 г.» [3].

Этот проект основывается и на проделанных нами исследованиях в 2010 г. в отношении здорового образа жизни пожилых людей. Данные показывают низкую информированность по основным темам здоровья, касающимся их здоровья и качества жизни (например, плохое питание) [2].

**Материалы и методы.** Анкетировано 50 пожилых человек, мужчин и женщин, проживающих в городе Стара-Загора и регионе по вопросам, относящимся к качеству их жизни.

#### **Результаты и обсуждения.**

Средний возраст исследуемых составляет 66 лет, пол распределяется поровну – мужчины и женщины. В связи с наличием заболеваний половина из исследуемых указывают на то, что имеют три и более заболевания. Другая половина указывает на наличие одного или двух заболеваний. Чаще всего упоминаемые заболевания среди исследуемых распределяются в процентах, а именно: сердечнососудистая система – 70%; костно-мышечная система – 70%; церебрально-вазкулярные заболевания – 30%; неврологические заболевания – 30%, диабет – 30% и нарушение памяти – 20%. Эта проблема, характерная для пожилых людей, значительно влияет на качество их жизни и требует необходимого компетентного вмешательства и заботы (Рис. 1).

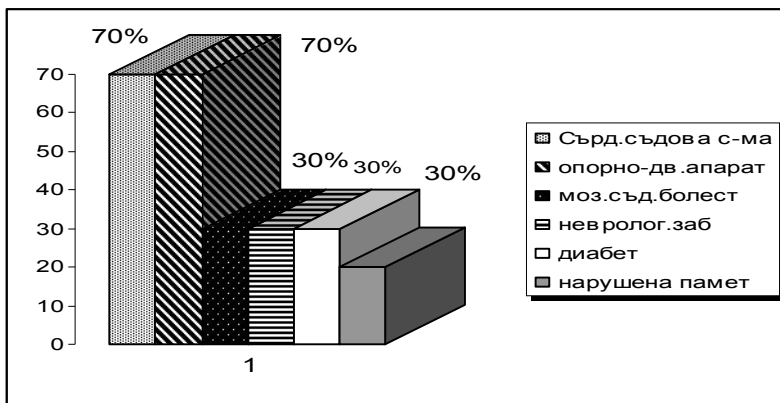


Рис. 1. Заболевания анкетированных (по системам).

Обнадеживающим фактом является то, что большая часть (60%) из исследованных не являются инвалидами. Сравнительно немногие (30%) относятся к 2 группе инвалидности, а остальные – к 3 группе. Это является важным для установления уровня качества их жизни из-за факта, что пожилые люди могут обслуживать себя в повседневной жизни без чужой помощи или только с помощью в некоторых видах деятельности (Рис. 2).

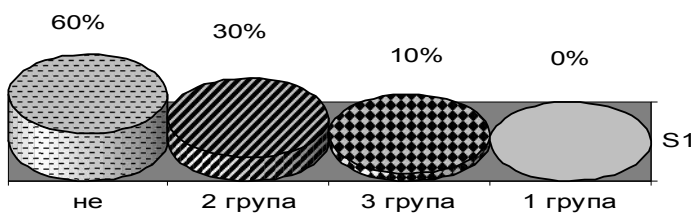


Рис. 2. Наличие инвалидности среди анкетированных.

Беспокоит тот факт, что пожилые люди не информированы по основным вопросам, относящимся к поддержанию хорошего

качества жизни. Около 70% из них указывают на то, что имеют довольно низкое качество жизни. Анкетированные сообщают о том, что усвоение навыков здорового питания, знаний об их медикаментозном лечении, использование нетрадиционных методов лечения повысили бы качество их жизни. Мотивация обучаться среди людей пожилого возраста является высокой, почти 80%. Приблизительно такой процент среди исследуемых желают включиться в обучения, проводимые медицинскими специалистами (Рис. 3).

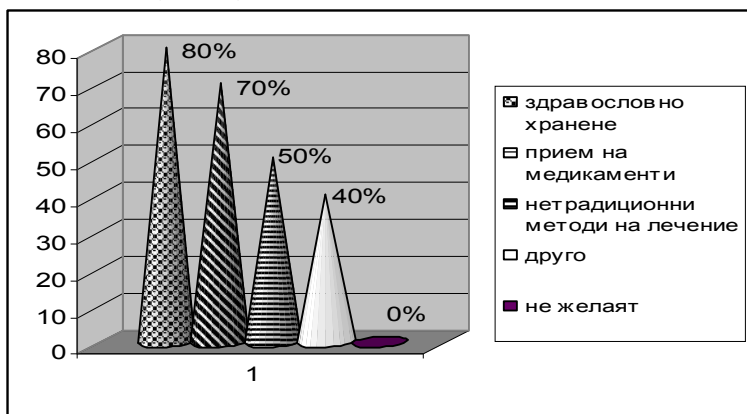


Рис. 3. Темы обучения.

### Выводы и рекомендации.

На основании проведенного исследования можем сделать следующие выводы и рекомендации:

1. Старение населения в национальном и всемирном масштабе требует принятия стратегических мер по улучшению качества жизни людей.

2. Заболеваемость среди пожилых людей является проблемой, которая требует адекватного решения путем обеспечения качественных медицинских забот и ухода за здоровьем.

3. Отсутствие информированности среди пожилых людей по основным вопросам, касающимся их здоровья, требует проведения обучения для повышения их культуры здоровья.

4. Высокий процент анкетированных воспринимает качество своей жизни как нехорошее.

**Литература.**

1. Балканска, П.А., Георгиев, Н. Приоритетные области здравоохранения в\_условиях демографического перехода, ИНГА, изд. ТЕМПО, София, 2008. - С.41.

2. Милчева, Хр., Андонова, Ал. Оценка питания для пожилых людей в рамках стратегии по укреплению здоровья, Плевен, 2010г., Юбилейная международная конференция "Здоровье в 21 век", том 1, - С. 51-54.

3. Резолюция Европейского парламента от 9 октября 2008 г. относительно Белой книги, озаглавленной: „Вместе за здоровье: Стратегический подход для ЕС 2008-2013 г.“ (2008/2115(INI))

© Хр.Т.Милчева, М.Димова, М.Платиканова, А.Н.Андонова, 2013.



# Педагогические науки

УДК 37.013.

## МОРФОЛОГИЯ НЕРУССКОЙ СКАЗКИ (размышления о социальном воспитании)

*Воропаев, М.В., (Россия, Москва)*

**Резюме.** Статья представляет размышления автора о проблемах воспитания, стоящих, но не решаемых при современном состоянии системы образования в России. Анализируются причины развала системы образования от высшей до средней школы. Показаны последствия необоснованного и неграмотного реформирования системы образования. Статья написана на основе доклада на Первом международном симпозиуме по прагматике воспитания.

**Ключевые слова:** симулякры, новояз, «старая» педагогика, «новая» педагогика, карнавальное шоу.

*«Цель новояза не только в том, чтобы последователи Англосоца имели необходимое средство для выражения своих мировоззренческих и духовных пристрастий, но и в том, чтобы сделать невозможным все иные способы мышления».*

*Д. Оруэл. «1984. Приложение. Принципы новояза».*

*«Педагогика никогда не будет простой как гладильная доска»*

*Д.В. Григорьев (частное высказывание, июль 2003 г.)*

### 1. Философское введение

То, о чем так давно говорили Платон и Гегель – свершилось. Правота идеалистической философии в ее утверждении о первичности идей в нашем мире доказана в реформе отечественного образования. Идеальные конструкции, из мира

мыслей, опираясь на силу денег и закона стали действительностью.

Язык, в том числе научный, является важнейшей идеальной конструкцией, удерживающей ту или иную социальную реальность. «Старая» педагогика удерживала то образование, которого больше не должно быть. Новые стандарты предложили новый язык, фактически отрицающий старую педагогику. Последствия перемен уже ощутили в школах, но пока слабо ощутили в педагогических вузах. Сделаем предположение, что вузы не совсем правы в своем спокойствии. Строго говоря, хотя они есть юридически, но фактически уже не существуют. Большие организмы умирают медленно, часто не сознавая, что умирают.

Новые времена рождают новые сказки (иногда с сюжетами вековой давности), которые становятся былью. Минобрнауки и Высшая школа экономики рассказывают нам новую сказку, под действием чего реальность волшебным образом меняется. Части реальности, которые не могут измениться – мимикрируют, чтобы не нарушать сакральности действа.

Чтобы соответствовать стилю и жанру настоящего, данные заметки написаны в жанре карнавального шоу.

## **2. О социально-культурном контексте развития воспитания в России-2013 (за границами карнавала)**

2.1. Политика государства в лице Министерства образования и науки по отношению к школе противоречива во многих смыслах.

Во-первых, несмотря на радикальную ликвидацию «старой» педагогики и образования, она взамен не предлагает некоего единого идеологического образца. В частности, в ней соседствуют ценности либерально-европейские и православные.

Во-вторых, провозглашаемые цели реформ объективно недостижимы. Профессиональное педагогическое сообщество, существенно ослабленное за последние десятилетия, как и вся инфраструктура педагогического образования, не слишком хорошо учившаяся знаниям в 70-80-е гг. XX в., в принципе не может за исторически краткий период начать хорошо формировать компетенции и универсальные учебные действия.

В-третьих, управленческая модель, к которой стремится



Минобрнауки, а следом за ним и органы управления образованием субъектов Российской Федерации утопична. В ней образование является сегментом экономики с оборотом образовательных услуг, со школами, которые зарабатывают сами и не беспокоят руководство своими проблемами. Такого образования нет нигде в мире. Естественно, не будет его и в нашей стране.

Не решены и, скорее всего, не будут решены никогда проблемы критериев и методов измерения личностных результатов, а делегирование этого права – и обязанности – на уровень школы превращает стандарт в насмешку (или в форму издевательства) не только над школой, но и над здравым смыслом.

В-четвертых, многие важнейшие решения, имеющие кардинальное значение для развития системы образования, принимаются вне всякой связи с какими-то бы ни было направлениями образовательной политики. Пример - укрупнение образовательных учреждений.

2.2. Страна имеет ту структуру экономики и рынка труда, которая наличествует в настоящий момент.

2.3. Патриархальное, традиционное общество в русскоговорящем социуме исчезло, уступив место индустриальному и постиндустриальному.

**3. О «старой» и «новой» педагогике (о языке карнавализации)**

**Старая педагогика** – схоластичная, оторванной от практики наука.

**«Язык» старой педагогики** – схоластичная, неточная система понятий, описывающих воспитание и обучение.

**Новая (инновационная) педагогика** – идеалистическая, оторванная от реальности образования область знания, развивающаяся по законам шоу-бизнеса.

**«Язык» новой педагогики** – совокупность симулякров, служащая целям коммуникации между ее адептами.

#### **4. Что ждать школе в области воспитания**

Оговоримся, что мы, вслед за А.В. Мудриком, под

воспитанием понимаем относительно управляемую социализацию.

4.1. Ждать противоречивых и невыполнимых задач, возникающих в случайном порядке.

4.2. В этой области хаоса можно выделить несколько устойчивых аттракторов, которые, скорее всего, не будут меняться достаточно долго, и на которые можно ориентироваться как на некоторые постоянные величины.

а. Школы стали (станут) большими и превратились в организации с дивизионной структурой.

б. Информатизация в школе, несмотря на ее гримасы, дает много возможностей в области управления школой, и в том числе воспитанием.

в. В школу войдет церковь (или попытается войти).

г. Школы продолжат разделение на: элитные и все остальные. Уделом всех остальных станет имитация образования.

д. Понятие инновации попало в новый закон «Об образовании» и определило на годы вперед крайне агрессивную позицию бюрократической управленческой среды по отношению к любым устойчивым структурам в образовании (начиная с педагогических технологий и заканчивая общественными организациями).

## 5. Что делать?

**Элитным школам.** Для этой категории школ задачи воспитания не являются приоритетными для руководства. То, что делается – делается в логике развития имиджа организации. В тех же случаях, когда руководство ставит такие задачи серьезно, то решать их приходится за счет микроформ и координации отношений с семьями (в связи с катастрофическим отсутствием ресурсов времени). Дети уже начали соревнование за лучшее будущее.

**Всем остальным.** Продолжать делать то, что хорошо себя зарекомендовало, но позаботиться об «укрытии» этого за симулякрами новой инновационной педагогики. И эта система маскировки должна быть мощной и глубоко эшелонированной.

Входить в социальные сети вместе с учащимися, но для того,

чтобы хотя бы частично вывести их оттуда.

Строить вслед за каналом Disney внутришкольный имитационный мир-шоу с ролями ранеток, имитирующими гражданскую активность, имитирующими обучение. И, на всякий случай, готовить учеников к тому, что им придется жить всерьез, или к тому, чтобы не упустить то мгновение, когда перед ними случайно откроются двери социального лифта.

Школа не может работать против всего социума. Утопично говорить о духовном диалоге как инструменте образования в массовой школе. Но школа может (тайком) создать и удерживать систему ежегодных дел. Тех самых, о которых так хорошо сказал В.А. Караковский. Максимум, что можно сделать в области воспитания (если говорить о массовой школе) – это именно создать хоть какие-то элементы упорядоченности в школьной культуре, в отношениях, в деятельности, в мероприятиях.

#### **6. Кого бояться?**

а. Чиновника (см. выше).

б. Психолога.

Дело не только в том, что руки психологов обгарены кровью перестроечных реформ и отчасти реформы нынешней.

Через психологию в образование войдет то, что давно вошло в бизнес: командное промывание мозгов, скрытые репрессии под вывеской «тренинга педагогического коллектива», деформация личности.

Времена, когда психологи были интеллектуальной элитой давно прошли. В школе утверждается новый культурно-профессиональный тип «невежественный психолог».

#### **7. Заключение**

Видимо сейчас мы переживаем этап последнего убийства социального воспитания. В нынешней образовательной сказке воспитанию места и не нашлось. Во внеурочной деятельности в школе оно попадает в область «педагогического новояза», в той части, где разрешается говорить о его сути – в область ответственности религиозных организаций.

Страшные сказки в литературной обработке обычно

заканчиваются хорошо. Народные сказки заканчиваются по-разному.

Остается надеяться, что традицию, сохраняющую старые знания, удастся сохранить до начала новой сказки, с новыми слушателями и новыми рассказчиками.

### **Литература.**

1. Воропаев, М.В. Морфология нерусской сказки //Тезисы доклада на I Международном Новиковском симпозиуме «Прагматика воспитания: что необходимо изменить в социальном воспитании в первую очередь?» (ГБОУ Центр образования №825, лаборатория теории воспитания Института теории и истории педагогики РАО, Центр социализации, воспитания и неформального образования ФИРО). — URL: <http://simposiymnovikovali.jimdo.com/доклады-1-4/>. — 22 и 23 января 2013 года.

© М.В.Воропаев, 2013.



## **Статьи. Теоретические вопросы методики преподавания отдельных дисциплин.**

УДК 372.8

### **ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ (8 КЛАСС)**

Е.К. Янакиева (Болгария, Благоевград)

**Резюме.** В статье описана модель систематизации, структурирования и преподавания одного из разделов школьной географии «Географические методы исследования». Представлены примеры заданий и описана технология учебной работы учащихся в экипах (учебных группах). Автор приходит к выводу, что предложенная модель усвоения методологических знаний в процессе

обучения географии является эффективной, поскольку эти знания включены в активной познавательной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** география, географические методы исследования, коллективная форма учебной деятельности, эскизы, учащиеся.

Цель исследования – разработать модель систематизации, структурирования и преподавания содержания одного из самых важных урочных единиц в учебниках географии для 8-ого класса: «Географические методы исследования» (5, с.8-9; 6, с.10-12, 9 с.13-14; 10, с.11-13). Основное содержание этого урока составляет современная концепция о роли методологических подходов в структуре географического исследования и в историческом развитии географического знания. Приобретение методологических знаний и формирование умений для применения этих знаний в процессе географического анализа является стержнем формирования географического мышления учащихся. Именно эти знания позволяют ученику понять, что он может формулировать и отстаивать свое собственное мнение о географических явлениях и то, что самостоятельное мнение – это не произвол, а позиция, которую составляют на основе адекватно выбранного методологического подхода. Подрастающие начинают понимать, что некоторые высказывания могут выражать самостоятельно оформленное мнение (например, *«Климат тундры является умеренно континентальным»*), но в то же время они могут быть глубоко ошибочными и по существу не соответствующими реальности. С другой стороны от того места, которое занимают методологические концепции географии как в структуре учебного содержания, так и в технологии проведения урока зависит присвоение содержания понятий учеником о методологии науки в целом. Отсюда следует, что необходимо разработать одну очень важную линию межпредметных связей учебного предмета географии с другими учебными предметами на основе общих методологических подходов (*пространственный, исторический, сравнительный, системный, экологический*).

Одна из основных проблем освоения географических знаний состоит в том, что ученики не в состоянии принимать их как перманентно развивающихся и отражающих относительно постоянную, но и активно изменяющуюся реальность. Это происходит, потому что учитель стремится преподавать как можно больший объем знаний и в этом своем стремлении он упускает возможность показать географическую науку как живой, развивающийся феномен со своими закономерностями развития. Концепт науки, который учащиеся приобретают посредством учебного предмета географии, содержит в себе как **полученные к данному моменту знания**, которые в совокупности представляют научную картину географической оболочки Земли, так и ту **деятельность, через которую эти знания приобретаются** учеными. Следовательно, настоящая технология преподавания географии объединяет в себе как современные результаты исследовательской деятельности в рамках географии, так и те подходы и методы исследования, которые привели и приводят к этим результатам. Для подростков является проблемой найти связь между познавательным содержанием учебника и методологией и методами географических исследований, через которые были раскрыты составляющие этого содержания факты, закономерности и законы.

Первый шаг в предлагаемой нами модели ориентирован на то, чтобы *научить учащихся распознавать отдельный методологический подход*. Для этого учитель объясняет основные особенности подхода, и школьники находят в своих материалах текст, который иллюстрирует этот подход (Задание 1).

Задание № 1. Внимательно прочитай тексты. Установи на какие вопросы отвечает каждый текст и определи с точки зрения какого подхода он создан.

Африка – второй по размерам (после Евразии) континент планеты. Экватор пересекает его почти посередине, поэтому почти весь материк лежит между тропиками. Большая часть Африки расположена в экваториальном, субэкваториальных и

тропических климатических поясах, лишь северные и южные его окраины заходят в субтропический пояс. Начальный меридиан проходит через западную часть Африки, однако сам материк целиком лежит в Восточном полушарии. Особенностью конфигурации материка является расширенная его северная часть (протяженностью с запада на восток на 7500 км) и суженная почти в 2 раза южная часть. Континент омывается водами Атлантического и Индийского океанов и их морями, от Европы отделен Гибралтарским проливом. (1)

**Подход:** пространственный

**Вопросы:** Где это? Почему оно там?

Пангея — название, данное Альфредом Вегенером протоконтиненту, возникшему в эпоху палеозоя. Пангея раскололась примерно 150—220 миллионов лет назад на два континента. Северный континент **Лавразия** позже раскололся на Евразию и Северную Америку, в то время как из южного континента **Гондвана** позже произошли Африка, Южная Америка, Индия, Австралия и Антарктида. В процессе формирования Пангеи из более древних континентов на местах их столкновения возникли горные системы, некоторые из которых просуществовали и до нашего времени, к примеру Урал или Аппалачи.

**Подход:** .....

**Вопросы:** .....

Линейные вулканы или вулканы трещинного типа, обладают протяжёнными подводными каналами, связанными с глубоким расколом коры. Как правило, из таких трещин изливается базальтовая жидкая магма, которая растекаясь в стороны, образует крупные лавовые покровы. Вдоль трещин возникают пологие валы разбрызгивания, широкие плоские конусы, лавовые поля. Если магма имеет более кислый состав (более высокое содержание диоксида кремния в расплаве), образуются линейные экструзивные валы и массивы. Когда происходят взрывные извержения, то могут возникать взрывные рвы протяжённостью в десятки километров. (8)

**Подход:** .....

**Вопросы:** .....

Исходя из нашей общей рабочей гипотезы о связи здоровья и болезней населения с его генофондом, следует ожидать, что широтная зональность обнаружится и в географии заболеваемости населения. Это ожидание можно подтвердить или опровергнуть картированием данных по заболеваемости сельского населения Европейской России. Сельскому населению отдано предпочтение перед городским по вполне очевидной причине более тесных его связей с природной средой, чем в городах, и большей стабильности этого населения, по сравнению с динамичными городскими популяциями, слабо или вовсе не воспроизводящими свой генофонд.(2)

**Подход:** .....

**Вопросы:** .....

Амазонка и Конго – это две самые большие реки в мире по годовому стоку. Они находятся на разных континентах, но в главном их географическое положение сходно: они текут в приэкваториальных областях. Обильные осадки выпадают практически на всей площади бассейна каждой реки. Бассейны у обеих рек большие. Оба эти условия и создают значительный сток. Но бассейн Амазонки превышает бассейн Конго почти вдвое, а сток почти впятеро.(5)

**Подход:** .....

**Вопросы:** .....

Содержание данного задания не связывается в обязательном порядке с предыдущими уроками; не обязательно так же, чтобы учащиеся усвоили все понятия, которые имеют место в текстах. Самое важное, чтобы они успели «схватить» идею подхода и смогли формулировать эту идею. Все остальное является фоном, который обогащает географических представлений учащихся и провоцирует некоторых из них на самостоятельную исследовательскую деятельность. Достаточно, чтобы они поняли содержание и общий смысл текста, схватывая на лету те признаки, которые дают



возможность для определения методологического подхода. После проведения уточняющей дискуссии можно сделать записи о том, на какие вопросы отвечает текст, и какой подход применялся для его составления.

После первого задания приступаем к групповой организации работы над уроком. Каждая группа получает задачу найти в учебнике текст, который основан на применении определенного методологического подхода. Пользуясь занимательными приемами, учитель определяет задание каждой группе (игрой в кости, подкидыванием монетки: орел или решка, лотереей). Каждая группа получает задание по одному из изучаемых методологических подходов: пространственный, исторический, сравнительный, системный, экологический. После этого каждая группа исследует содержание учебника (не только те уроки, которые уже усвоились, но и те, которые будут усваиваться), чтобы найти иллюстрацию применения «работающего» методологического подхода. В конце работы каждая группа должна описать свою работу перед классом. Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что в одном уроке и в одном и том же тексте они могут «расконспирировать» применение двух или более подходов. Становится ясно, что иногда бывает очень трудно раскрыть применение определенного подхода в «чистом» виде. Оказывается, что в учебнике есть и такие тексты, которые очень трудно определить в методологическом плане.

Коллективная форма урока после этого задания сохраняется, и группы получают новое задание, которое они должны выполнить с позиции разных методологических подходов:

Задание № 2. Сформулируйте вопросы, на которые нужно ответить, чтобы применить указанный подход при изучении горы Витоша	
Методологический подход	Примерные вопросы, сформулированные учащимися
Пространст-	Где находится гора Витоша? В какой

венный подход	части территории Болгарии и на Балканском полуострове она ситуирована? Каковы границы ее расположения? Какая вершина горы Витоша самая высокая и сколько ей метров над уровнем моря? Как называются остальные вершины горы Витоша? Какое у них месторасположение по отношению к самой высокой вершины?
Исторический подход	Как возникла гора Витоша? Что происходило в истории ее развития? В какой последовательности?
Сравнительный подход	Чем отличается гора Витоша от остальных гор, находящихся на территории Болгарии? По каким показателям, и в какой последовательности необходимо провести сравнение?
Экологический подход	Какие типы экосистем существуют на территории горы Витоша? Чем они характеризуются? Чем характеризуется экологическое состояние окружающей среды? Как организовано взаимодействие человека с природой на территории горы Витоша? Почему гора Витоша обладает статусом национального парка?
Системный подход	Как составить модель пейзажа (ландшафта) горы Витоша? Какие компоненты мы должны включить? Какими видами моделирования мы сможем воспользоваться? Какой из них является самым подходящим? Почему? Как отразить связь между отдельными компонентами?

Во время выполнения этой самостоятельной работы учащиеся овладевают навыками применения методологических подходов. Работая в экипах, школьники обсуждают и постепенно начинают понимать взаимосвязь между выбранным методологическим подходом и содержанием задаваемых вопросов. *Это учебная работа является очень важной, так как в*

*школе всех обучают, как воспринимать готовые знания, но никто не обучает, как формулировать и задавать вопросы.*

Это задание приводит учащихся к следующему обобщению: все подходы к рассматриванию и исследованию географических явлений необходимы, они не могут заменять друг друга и применение разных подходов приводит к более полному раскрытию сущности рассматриваемого географического явления.

Постепенно, в конце этой работы, формируется умение школьников задавать вопросы на основе каждого подхода и связывать эти вопросы с каким-нибудь предположением, т.е. с гипотезой. Поэтому обсуждается и тот факт, что выбор определенного подхода обуславливает логику выдвижения географического предположения, т.е. логику гипотезы и логику последовательного анализа и исследования географических процессов и явлений.

Чтобы привести учащихся к понятию адекватности методов и целей географических исследований, мы обсуждаем ряд научных фактов в области географии. К каждому научному факту мы задаем ряд вопросов. Первый из них является вопрос о том, как наука установила наличие этого научного факта. О путях достижений каждого научного факта требуется сформулировать максимальное число ответов, при этом в ответы можно включить как методы, так и средства исследования, такие как экспериментальные установки и аппараты. После обобщения полученных ответов учитель предъявляет следующее задание (задание № 3).

<b>Задание 3. Методы и аппараты для установления географических фактов и для географических исследований</b>	
Атмосфера Земли представляет собой газовую оболочку нашей планеты. Ее нижняя граница проходит на уровне земной коры и гидросферы, а верхняя переходит в околоземную область космического пространства. Данная земная оболочка характеризуется четко	<i>Методы: наблюдение, химические и физические методы исследования; математические методы;</i>

<p>выраженной слоистостью. Слои атмосферы определяются вертикальным распределением температуры и различной плотностью газов на разных ее уровнях. Различают такие слои атмосферы Земли: тропосфера, стратосфера, мезосфера, термосфера, экзосфера. Отдельно выделяют ионосферу.</p>	<p><i>лабораторные анализы.</i> <i>Оборудование:</i> <i>космические аппараты для съемки атмосферы, зонд, ракеты, лабораторные приборы.</i></p>
<p>Климат – это многолетний режим погоды на данной территории. Погоду в любой момент времени характеризуют определенные комбинации температуры, влажности, направления и скорости ветра. Климат Софии является умеренно-континентальным, который характеризуется мягкой зимой и теплым летом.</p>	<p><i>Методы:</i> <i>наблюдение, математический анализ, климатические карты</i> <i>Оборудование:</i> <i>термометр, гигрометр, барометр, анемометр, термограф, флюгер, зонд, облакомер</i></p>

Основная идея этого задания заключается в том, чтобы учащиеся смогли определить и описать взаимосвязь между установленным научным фактом и методом исследования, установившего этот факт через переход от понимания научного факта к описанию метода, через который был установлен факт и, соответственно, описания научной аппаратурой.

Следующий этап похож на игру и требует совместной работы учащихся по проекту для определения целей, задач и оборудования научно-исследовательской экспедиции. Она должна быть подготовлена и организована так, чтобы участники имели возможность провести тщательное и точное географическое исследование. Учитель определяет (по жребию) задание каждой экспедиционной команде: дно океана вокруг Марианской впадины (- 11 км ± 40 м), Апо – остров Минданао (2954 м), ландшафт плато

Колорадо и Гранд-Каньон, методы и средства адаптации к природным условиям коренного населения острова Гренландия, географическая и экологическая характеристика р. Дуная.

Затем каждая команда составляет список необходимого для проведения исследований оборудования и указывает способы сбора данных. При этом учитывается, что учащиеся знают названия лишь некоторых из устройств, которые используются в географических исследованиях. Таким образом, как положительный ответ принимаются и такие заявления как: «Нам нужен аппарат или устройство, которое могло бы измерить...», Эти заявления следует одобрять и поощрять. В этом случае учитель имеет возможность показать школьникам, что многие из инструментов и аппаратов для научных исследований в области географии разработаны инженерами и конструкторами по заказу и в соответствии с потребностями географической науки. Учащиеся должны прийти к выводу, что выбор методов и аппаратуры для исследования, как и определение продолжительности работы, связаны с целью, гипотезой задачи научного географического исследования. Влияние на выбор оборудования (одежда, спальные принадлежности, средства передвижения) оказывают климат, ландшафтные особенности, продолжительность пребывания в экспедиции.

Варианты домашних заданий должны быть направлены на уточнение знаний и навыков учащихся для применения разных методологических подходов и выбор адекватных методов изучения географических явлений. Они должны соответствовать возрастным особенностям учащихся и удовлетворять их подростковую мечтательность и авантюризм и провоцировать воображение. Трудности находятся в зоне ближайшего развития ученика, поэтому предлагаемые варианты домашнего задания находятся и оцениваются по аналогии с заданиями в познавательном содержании урока:

- Составить краткий текст о географическом явлении, основанный на позиции одного из рассматриваемых в уроке подходов (до 150 символов). Это явление может быть выбрано в

зависимости от личных интересов учащегося (география населенного пункта, география туризма, природно-географический объект или процесс).

- Восстановить структуру развития известной географической идеей (в чем состоялась научная проблема, какие результаты наблюдений и научных исследований привели к ней, как была сформулирована гипотеза, как была сделана проверка гипотезой, что доказано, а что – нет). Следует учесть и применение разных методологических подходов в разных этапах географического исследования. Данную задачу учащиеся выполняют на основе предложенной в учебниках модели [5, с.8].

Очевидно, что предложенная модель усвоения методологических знаний в процессе обучения географии является эффективной, поскольку эти знания включены в активную познавательную деятельность учащихся. Таким образом, их усвоение становится легким и эффективным, а также имеет положительное влияние на самооценку и умственную деятельность учащихся. Однако это может привести к возникновению новых педагого-технологических проблем, связанных с переходом от преподавания знаний к элементам развития собственного исследовательского мышления учащихся.

### **Литература.**

1. Африка, географическое положение. - URL: <http://umeda.ru/africa>.

2. Восточные славяне. Антропология и этническая история. Под ред. Т.И.Алексеевой. М.: 2002.

3. Гайтанджиева, Рл. и др. География за 6 клас на СОУ, С.Просвета, 1994.

4. Димов, Н. Теоретични перспективи на географската наука. Годишник на Софийския университет "Св.Климент Охридски", Геолого-географски факултет. Кн.2. – География. Том 89.1999., стр.251-262.

5. Кънчев, Д. Научно-методически основи на обучението по география в българското училище. С.Тилиа, 1996.

6. Лазаров, П. и др. География. За 8 клас на СОУ. - С., Анубис, 1995.

7. Лазаревич, К.С. Сравнения. Как строить сравнительные географические характеристики. - URL: [http://geo.1september.ru/view\\_article.php?id=200401305](http://geo.1september.ru/view_article.php?id=200401305)

8. О вулканах. - О вулканах. - <http://vulkan1.ucoz.ru/>

9. Патарчанова, Ем., Работни листове по география и икономика за 8 клас. - С., Просвета, 2012.

10. Попов А. и др. География. За 8 клас на СОУ. - С., Анубис, 1995.

11. Стефанов П. и др. География за 8 клас на СОУ. С., Издателска компания K&M, 1995.

© Е.К.Янакиева, 2013.



УДК 373.1.

**ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК О СВОЕМ ПРАКТИЧЕСКОМ  
ПОТЕНЦИАЛЕ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ  
ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ОЗНАКОМЛЕНИЕ С  
ПРИРОДОЙ» ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА  
«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИРОДЫ И  
ОБЩЕСТВА»**

С.Ставрева-Веселиновска, М.Веселиновски (Р. Македонија, Штип)

**Резюме.** Важную роль в практической подготовке студентов - будущих учителей, кроме профессиональной практики, играют и практические занятия по методике преподавания предмета, который преподается в школе, т.е. так называемые практические занятия. Спектр знаний и навыков, которые нужны студентам - будущим учителям, обширен и сложен, и должен обеспечить эффективное и успешное осуществление преподавания предмета

«Ознакомление с природой» и «Ознакомление с обществом». Согласно общеобразовательным и педагогическо-психологическим предметам, которые изучаются в течение первых двух лет обучения, для профессиональной подготовки студентов самую значимую роль играет методика преподавания природы и общества на четвертом курсе обучения.

**Ключевые слова:** Ознакомление с окружающей средой, Ознакомление с природой и обществом, Методика преподавания природы и общества.

Целью данной работы является количественный анализ мнений и взглядов студентов четвертого курса очного отделения факультета педагогических наук в Штипе о своем практическом потенциале для осуществления преподавания в экологических классах по предметам «Ознакомление с окружающей средой» и «Ознакомление с природой и обществом» в девятилетнем начальном образовании через Методику преподавания науки и общества. В процессе исследования опрошены 30 студентов, а также использовались аналитические методы, и полученные результаты были статистически обработаны.

### **Введение.**

В качестве одной из стратегических целей в рамках реформы системы образования, в странах Европы в последние десятилетия «особо выделяется то, что вся система (само) эволюции, мониторинга и оценки студенческой практики, как неотъемлемая часть системы образования, должна обеспечить качественные образовательные условия для учебного процесса и результата в образовании в соответствии с образовательными стандартами» (Gajic, 2008).

Анализы некоторых решений практической педагогической подготовки студентов из развитых стран в мире и в регионе показывает, что «педагогической практике в области высшего образования уделяют особое внимание», в то время как в Македонии указывают на проблему отсутствия качества педагогической практики, то есть недостаточный мониторинг и



оценка практических знаний и навыков на факультете.

Факультет педагогических наук в Штипе в последние годы большое внимание уделяет реформам и инновациям учебных программ в соответствии с Болонским процессом, с особым упором на создание системы для интеграции профессиональной практики студентов. Когда дело доходит до обучения по предмету «Методика преподавания в природе и в обществе», студенты получают теоретические знания о возможностях и порядке осуществления учебных программ в течение третьего года обучения, а затем, на четвертом курсе практически обучаются самостоятельному планированию, организовыванию и реализации уроков вышеупомянутых предметов в диапазоне экологических дисциплин «Ознакомление с окружающей средой» и «Ознакомление с природой и обществом». На четвертом курсе обучения, который, на наш взгляд является наиболее важным курсом для приобретения профессиональных знаний студентов - будущих учителей, их практическое обучение происходит в естественной среде, где завтра они бы работали – в начальных школах (в школах со специальным педагогическим статусом, в которых обучение осуществляется с педагогическими упражнениями) где они бы занимались образованием, наблюдениями, обучением и преподаванием лекций для улучшения практической деятельности педагога (Педагошка енциклопедија, 1989). При этом, они делятся на несколько мелких групп от 20 до 25 человек, и в течение каждого дня в течение рабочей недели посещают занятия по определенным предметам, которые реализуют с одобрения и под руководством профессора и ассистента, и их коллег - сокурсников. Когда идет вопрос о методических и практических занятиях по предмету природы и общества, каждый студент должен в течение седьмого и восьмого семестра планировать и разрабатывать, организовывать и самостоятельно реализовывать четыре учебных занятия.

Когда мы обсуждали различные недостатки вышеупомянутого способа реализации педагогической практики по предмету «Методика преподавания знаний о природе и

обществе», дошли до понимания того, что некоторые структуры мы должны улучшить, и усилить интерес к занятиям по этому предмету, и таким образом повысить образовательные эффекты. В связи с этим, решили провести исследование, результаты которого находятся в данной статье.

### **Цели и задачи исследования.**

Практическую возможность студентов реализовать занятия по предмету «Знакомство с окружающей средой и обществом» мы пытались представить с позиции нескольких аспектов – обучение студентов к планированию занятий, подготовка методического проектирования занятий, подготовка к осуществлению определенных инновационных видов занятий и способ преподавания. В связи с этим, нами установлено несколько задач для дальнейшего исследования:

1. Изучить мнения студентов о практических занятиях по предмету «Методика преподавания науки и общества», которые прослушали лекции в предыдущих двух семестрах;

2. Определить отношение студентов к их практическому потенциалу для планирования обучения по предметам «Ознакомление с природой» в третьем классе начальной школы и «Ознакомление с природой и обществом» в четвертом классе;

3. Определить отношение студентов к практической компетентности для выполнения различных типов занятий по предмету «Ознакомление с природой» в третьем классе и «Ознакомление с природой и обществом» в четвертом классе (обработка, выявления, систематизация) и дополнительные инновационные модели (программы, проблемы в преподавании и обучении на различном уровне сложности).

### **Гипотезы исследования.**

Основная гипотеза:

У студентов в целом позитивное отношение, когда речь идет об их подготовке к реализации занятий по предметам «Знакомство с окружающей средой» и «Знакомство с природой и обществом», но есть и большой черед дополнительных частей и сегментов, которые должны быть рассмотрены и в полной мере реализованы.

Гипотезы, с которых мы начали наше исследование, заключаются в следующем:

- Мы ожидаем, что студенты положительно оценят свой практический потенциал для планирования преподавания по предметам «Ознакомление с окружающей средой» и «Ознакомление с природой и обществом»;

- Предположим, что мнения студентов, когда речь идет об их практическом потенциале для методического проектирования занятий (создание оперативных целей и задач, соответствующий выбор метода обучения, формы работы, учебные пособия, литература), как правило, положительны;

- Мы предполагаем, что определенное количество студентов считают, что недостаточно подготовлены для реализации конкретных инновационных моделей (программирование, проблемы в обучении, обучение с различными уровнями сложности) в преподавании двух вышеназванных предметов.

#### **Методы и инструменты исследования.**

В исследовании использовалась описательно-аналитическая метода. Также использовалась техника анкетирования и масштабирования. Инструментом исследования является анкета, в которой проходит оценка согласно шкале Ликерта. Инструмент, который использовался не прошел через сложные методологические процедуры проверки и использован как исследовательский. В ответ на заданные вопросы, студенты должны выразить свои взгляды и мнения о практических возможностях для реализации различных сегментов в преподавании предмета «Знакомство с окружающей средой» для III класса, а также и «Ознакомление с природой и обществом» для IV класса в девятилетней начальной школе. Мнения сгруппированы по определенным сегментам, которые важны для профессиональной и практической подготовки студентов. На каждый вопрос студенты выбирали ответ из пятиступенчатой шкалы: полностью не согласен (1), частично не согласен (2), затрудняюсь ответить на этот вопрос (3), частично согласен (4), полностью не согласен (5). Объективность обеспечивается тем, что

анкета полностью анонимна.

### **Тип исследования.**

В исследование были включены 45 студентов-очников четвертого года обучения на факультете педагогических наук в г.Штипе. Речь идет о поколении, поступившем на факультет в академических 2009-2010 годах, согласно программе реформированного учебного плана в соответствии с Болонской декларацией.

### **Результаты опроса.**

Первая часть оценочной шкалы, которую мы использовали для изучения мнения и отношения студентов, в целом относится к реализации практического обучения занятиям по дисциплине «Методика преподавания предмета «Природа и общество», которая изучалась в предыдущие два семестра, то есть влияния вышеупомянутых предметов на понимание и применение знаний, полученных на факультете; увеличение опыта учащихся и их практические навыки в непосредственной воспитательной работе, также как и повышение интереса учащихся выполнять преподавательскую работу (накопление опыта работы и профессиональных компетенций).

На основе ответов студентов, приведенных в таблице 1, можно заметить, что большинство респондентов полностью согласны с утверждением, что практические занятия по предмету «Методика преподавания природы и общества» помогли воспринять, понять и применить знания, приобретенные во время учебного процесса, повысив их знания и заинтересованность в выполнении педагогической работы и получении конкретного опыта.

Самые позитивные отношения у студентов появились насчет влияния практических занятий по предмету «Методика преподавания предмета природа и общество», а также и улучшения своих практических навыков и способностей реализовать воспитательную работу и профессиональную подготовку.

По этой позиции полностью согласны 40 студентов, т.е. 85,1% респондентов (ряд 1). В общем, у студентов на занятиях по

практической методике преподавания предмета «Методика преподавания предмета Ознакомление с природой и обществом» очень позитивное отношение, что говорит в пользу всех результатов, описанных в этой части оценочной шкалы. Во всех случаях среднее значение составляет  $MD = 5$ , и это означает, что взгляды студентов, полученные на занятиях вполне положительные. Этим подтвердилась наша первая вспомогательная гипотеза.

Когда речь идет о способностях принятий глобальных (годовых) оперативных планов работы со стороны студентов и критическое понимание их преимуществ и недостатков, мнения студентов умеренно позитивны, что подтверждает значение результата ( $Md = 4$ ). На основании этого можно сделать вывод, что, несмотря на это студенты теоретически и практически приспособлены сделать глобальный и оперативный план по предмету «Ознакомление с природой и обществом» в третьем классе начальной школы, но они недостаточно уверены, когда речь идет о планировании занятий. Причина этого, возможно, в том, что на третьем курсе обучения у студентов во время дидактической практики глобальный план только анализируется, а оперативный план о занятиях создается в группах.

Когда дело доходит до выбора соответствующих методов обучения и видов работ, их удачного сочетания, самостоятельной подготовки учебных пособий, использования Интернета, PowerPoint презентации и других видов современных образовательных технологий, как выбор соответствующей литературы – студенты довольно уверены в данных делах. Большинство из них (37-40 студентов или 82,5-84.6% опрошенных) полностью согласны, т.е. очень положительно оценивают свои практические навыки для ведения занятия по предмету «Ознакомление с природой». Только два (2,8%) или три (4,7%) студента затруднились с ответом и не уверены, когда речь идет об их возможностях получить необходимую информацию и данные с помощью Интернета, реализации урока с помощью PowerPoint презентацией и других видах современных образовательных технологий, как и

использование соответствующей литературы для подготовки занятия. Из 45 опрошенных студентов, 42 (87,2%) выразили вполне позитивные взгляды на эти вопросы. Вероятно, это является результатом тех задач, которые реализуются во время педагогической практики, а также того факта, что практические занятия они должны подготовить самостоятельно, если учесть то, что несмотря на реализацию проекта «Компьютер для каждого ребенка», компьютеры недостаточно или вообще не используются учителями во время занятий по предмету «Знакомство с окружающей средой».

Занятия по предмету «Методика практических уроков по предмету Природа и общество»	Полностью не согласен		Частично не согласен		Затрудняюсь ответить на этот вопрос		Частично согласен		Полностью согласен		Ответ или		Не ответ или		N	Md	Q
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%			

Помогли понять применение знаний в обучении	0	0	0	0	1	2,1	10	21,3	36	76,6	47	100	0	0	45	5	0
Значительно улучшили мои знания	1	2,1	1	2,1	2	4,3	8	17	35	74,5	74	100	0	0	45	5	0,5
Улучшились мои практические навыки и способности реализовать учебный процесс	0	0	1	2,1	0	0	6	12,8	40	85,1	47	100	0	0	47	5	0
Увеличился мой интерес в выполнении работы учителя	0	0	1	2,1	4	8,5	8	17	34	72,3	47	100	0	0	47	5	0,5
Очень важны для нашей профессиональной подготовки	0	0	1	2,1	2	4,3	3	6,4	40	85,1	46	97,9	1	2,1	47	5	0
Помогли в создании конкретного опыта работы	0	0	0	0	2	4,3	7	14,9	38	80,9	47	100	0	0	47	5	0
Хорошо организованы	0	0	2	4,3	1	2,1	9	19,1	35	74,5	100	0	0	47	5	0,5	

Таблица 1. Отношение студентов к занятиям по предмету Знакомство с окружающей средой, выраженное в частоте, проценте и квадратном отклонении.

На основании полученных результатов исследования, можно сделать вывод, что у большинства студентов положительное отношение в плане того, насколько они подготовлены для осуществления занятий по предмету «Ознакомление с природой», независимо от того, реализуется повторение материала или будет обрабатываться новое содержание. Это явление можно объяснить тем, что любой студент, который отвечал на вопросы, уже провел несколько собственных занятий, на которых проводились в дело новые учебные планы, так что отсюда и их самоуверенность. Очень радует то, что 94% (43 студента) студентов полностью согласны с тем, что они обучены для реализации занятий, на которых будет обработан новый материал.

### **Заключение.**

В ответах всех опрошенных студентов по всем вопросам реализации обучения данного предмета, их отношения умеренно или полностью положительные. Факт, что в исследовании не было негативных отношений, указывает на две возможности:

- Хотя исследование было анонимным, студенты не были достаточно искренними.

- По какой-то причине у студентов есть большая уверенность в себе, но на самом деле в ходе реализации учебного процесса это не совпадает с реальностью. Нужно задать вопрос: насколько объективно и реалистично они могут признать и оценить свои практические навыки во время реализации занятия? Если сравнить занятия по предмету «Ознакомление с окружающей средой», когда во время первых трех лет учебного процесса студенты (за редкими исключениями) являлись просто пассивными слушателями на лекциях, где преподаватель доминирует и использует в основном словесные методики, учебники, доски и мел – с практическими занятиями, в которых студенты пытаются различными способами мотивировать учащихся, организовывать конкурсы, викторины, использовать различные учебные пособия, применять инновационные формы – вполне логично и понятно, что их взгляды таковы как и есть в исследовании. Если учесть, что система практического обучения студентов на факультете педагогических

наук в Штипе должна пройти через определенные реформы в некоторых ее сегментах, мы можем быть удовлетворены достигнутыми результатами. Отдельные человеческие, материальные и технические условия эффективного осуществления практического обучения должны быть улучшены, но пока этого не произойдет, мы довольны тем, что мы имеем в нашем распоряжении возможность вкладывать дополнительные усилия, чтобы сохранить уровень доверия наших студентов.

### **Литература.**

1. Budić, S. i dr. (2008). Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola. Novi Sad. Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju.

2. Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u Evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata: Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola (ur. Budić, S.). Novi Sad. Filozofski fakultet – odsek za pedagogiju.

3. Gajić, O. Budić, S. (2006). Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva): Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (ur. odbor O. Gajić at al.), knj.2. Novi Sad. Filozofski fakultet. 337–348.

4. Ставрева Веселиновска, С и сор. (2009). Заповзанање на околната за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје. Просветно дело.

© С.Ставрева-Веселиновска, М.Веселиновски, 2013.



# Научный архив

УДК 159.9

## ЦЕЛОСТНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА

*Л.Ф.Чупров (Россия, Хакасия, Черногорск)*

**Резюме.** В статье описана авторская концепция целостно-динамической структуры интеллекта. Представлены схематично основные факторы структуры интеллекта: аттенционный, мнемический, перцептивный, вербальный. Показан возрастной аспект их формирования и роль прогностической деятельности в структуре этой целостной модели когнитивной сферы.

**Ключевые слова:** интеллект, факторы интеллекта, структура, возрастное развитие

Со времени создания первых тестов на способности, проблема интеллекта стала предметом многочисленных дискуссии. Споры ведутся в плоскостях: 1) в определении «Что такое интеллект?»; 2) в анализе биологических и социальных детерминант интеллекта, где дискутируется вопрос о наследственности и среде (см.: Дж.Лолер, 1982; Б.Саймон, 1989 и др.); 3) в исследовании факторов, определяющих интеллект. В отечественной психологии принятие известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) привело к отказу от разработки методов диагностики интеллекта. Интеллект отождествлялся с мышлением, не рассматривался в качестве единой когнитивной системы и тем более в качестве способности. Только спустя сорок лет это направление исследований было восстановлено в своих правах, началась научная разработка вопросов теории и практики психодиагностики интеллекта. В настоящее время признается существование сложной структуры интеллекта, включающей общие и специфические факторы, Б.В.Кулагин (1984) считает, что в основе

общих факторов, по всей видимости, лежат определенные нейрофизиологические или психофизиологические механизмы обработки информации. На психологическом уровне они могут проявляться в особенностях активности и саморегуляции. Специфические (частные) факторы представляют собой основные виды действий, операций по обработке информации, осваиваемые при обучении и накоплении жизненного опыта (Б.В.Кулагин, 1984). М.К.Акимова (1976) высказывает мнение, что активность, имеющую цель предвидения, а также вероятностное прогнозирование как более высокую форму предвидения, по-видимому, нужно считать основой интеллекта. Из специфических факторов, основными, по Б.Г.Ананьеву (1968), являются: образный (сенсорно-перцептивный), вербально-логический, аттенционный (фактор внимания и произвольной регуляции интеллектуальных функций), М.Д.Дворяшина (1971) выделяет факторы вербального, невербального интеллекта, аттенционный и мнемический. В основе предлагаемой концепции лежат представления ряда отечественных авторов о структуре интеллекта (М.К.Акимова, 1976; Б.Г.Ананьев, 1968; М.Д.Дворяшина, 1971). Здесь представлены схематично основные факторы структуры интеллекта. Гипотетически эта схема может выглядеть так. Более подробно модель описана в работах автора (Л.Ф.Чупров, 2006; 2008) [1; 2]. На определенном этапе возрастного развития (еще до периода сформированности когнитивного минимума личности) структура интеллекта может быть представлена как тетраэдр, сторонами которого являются основные факторы интеллекта. Причем, на первичном этапе развития интеллектуальной деятельности, где основными «базовыми» («первичными») функциями выступают три: ориентировочная реакция, память и перцепция. В процессе развития индивида ориентировочная реакция, трансформирующаяся в аттенционный, память – в мнемический факторы, а перцепция – в наглядно-образное мышление. Чуть позднее формируется и словесно-логическое мышление, занимая место одного из факторов интеллекта и выполняя регулирующую и доминирующую роль в интеллектуальной деятельности

современного человека. Прогностическая деятельность еще не выступает как обязательный структурный элемент интеллекта. Она только начинает зарождаться, будучи одной из более поздно формирующихся функций. На следующем этапе, когда уже относительно полностью сформировался «когнитивный минимум личности» (при нормальном возрастном развитии приблизительно после 11-12 лет) прогностическая деятельность выступает как одна из подструктур общей структуры интеллекта. По мере дальнейшего развития интеллекта прогностическая деятельность обретает интегративные функции, подчиняя и регулируя протекание других психических процессов и функций. Схематично это выглядит как тетраэдр, вписанный в сферическую структуру прогностической деятельности. Динамический характер этой модели интеллектуальной сферы и ее составляющих объясняет как различия в интеллектуальной деятельности детей в норме и при нарушениях развития, так и индивидуальные особенности в развитии когнитивных структур. Кроме того, она позволяет проследить развитие и трансформацию в постнатальном периоде интеллектуальной деятельности от ориентировочно-мнемическо-перцептивной, до прогностической [2].

#### **Литература.**

1. Чупров Л.Ф. Факторная теория интеллекта и возможности диагностических батарей ПДК и ПДН //Актуальные проблемы психологии образования: межрегиональная научно-практическая конференция 29 ноября 2006 г., Абакан /Под ред. С.Т.Дмитриевой. – Абакан: Изд-во ХГУ, 2006. - 125-130.

2. Чупров Л. Целостно-динамическая структура интеллекта //Современные проблемы науки и образования / Психологические науки. — № 6. Приложение. — [online.rae.ru](http://online.rae.ru) [Электронный ресурс] — Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://online.rae.ru/253> - 2008, 11 июня. <http://online.rae.ru/pdf/253> - 2008, 11 июня.

© Л.Ф.Чупров, 2013.

## АВТОРЫ

**Андонова, Албена** – доктор медицинских наук, Кафедра ухода за больными, Медицинский факультет Тракийского университета г. Старой Загоры (Болгария).

**Вержибок, Галина Владиславовна** – кандидат психологических наук, доцент. ГУО «Минский государственный лингвистический университет» (МГЛУ), доцент кафедры психологии. (Беларусь, Минск).

**Веселиновски, Марьян** – последипломник (аспирант). Университет им. Гоце Делчева, г. Штип, Македония.

**Воропаев, Михаил Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ (Московский городской педагогический университет), директор Научно-исследовательского института столичного образования МГПУ, почётный доктор наук НОУ ВСОА (Россия, Москва).

**Димова, Мария** – эксперт, Медицинский колледж Тракийского университета г. Старой Загоры (Болгария).

**Милчева, Христина** – доцент, доктор медицинских наук, директор Медицинского колледжа Тракийского университета г. Старой Загоры (Болгария).

**Морогин, Владимир Григорьевич** – доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии психологических наук, директор Научно-образовательного центра «Экспериментальная психология личности» ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», профессор кафедры общей и клинической психологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Россия, Хакасия, Абакан).

**Платиканова, М.,** – гл. ассистент. Медицинский факультет Тракийского университета г. Старой Загоры (Болгария).

**Ставрева-Веселиновска, Снежана** – Full Professor. Университет им. Гоце Делчева, Факультет педагогических наук. (Штип, Македония).

**Стоименова, Янка** – Доцент, доктор. Юго-западный университет им. Неофита Рильского, Факультет по педагогике (Благоевград, Болгария).

**Чупров, Леонид Федорович** – Кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), dr. h. c. mult., полноправный член (Full Member) Европейской Академии Естествознания (EuАНН, Великобритания, London), действительный почётный член и главный учёный секретарь МАН (Украина, Киев). Главный редактор и учредитель научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Россия, Хакасия, Черногорск).

**Янакиева, Елка Кирилова** – Профессор, доктор педагогических наук, почётный доктор наук НОУ ВСОА (Красноярск), действительный член МАН (Украина, Киев), член редакционной коллегии научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». Профессор кафедры дошкольной педагогики и начального образования Юго-западного Университета им. Неопита Рильского (Болгария, Благоевград).

## SUMMARIES

Morogin, Vladimir Grigor'evich

### **The identification and identity analysis through values and requirements**

**The resume.** In article the author's concept value-need the analysis of identification and identity in a context of two models of social development globalism and antiglobalism is described. Opposition of these two public models shown in approaches to valuable decisions of educational problems is discussed. Valuable profiles (sexual, professional, ethnic) identification and identity are analyzed.

**Keywords:** identification, identity, psychotype, social psychology, the nation.



*Stoimenova, Janka.*

### **Structure of mathematical abilities of pupils of an elementary school**

**The resume.** In article psihologo-pedagogical and methodological aspects of formation of mathematical abilities show. As a result of the theoretical analysis of literary data on this question the original concept of structure of mathematical abilities of pupils of an elementary school is offered.

**Keywords:** pupils of an elementary school, mathematical abilities, structures of abilities.



Verzhibok, Galina Vladislavovna

### **The system character of representations about the world in the humanity and practice**

**The resume.** In article methodological bases of system character of representations about the world as certain form of judgement and development of an existing reality reveal. The phenomenon analysis «a scientific picture of the world» in transformation of representatives of the humanities - philosophies, sociology, linguistics, cultural science, psychology is offered. Aspects of construction of an individual picture (image) of the world that allows to be integrated into social space are

reflected and to open potential possibilities of the person.

**Keywords:** a scientific picture of the world, an image of the world, the vital world.



Milcheva, Hristina; Dimova, Marija;  
Platikanova M.; Andonova, Albena

### **Opinions of elderly people about the quality of their life**

**Summary:** The population aging is one of the biggest challenges of modern society. Low birth rates, combined with a relatively increasing life expectancy represent a permanent and irreversible change in the age structure of society.

The new structure requires consideration of demographic change and revision of strategic approaches to global population, at European, national and regional levels to improve the quality of life of elderly people. Respondents were 50 elderly men and women living in Stara Zagora region on issues relating to the quality of their lives.

The study shows a need to increase the health literacy of adults and implementation of adequate health care and social services to improve their quality of life.

**Keywords:** aging, disease, health education, quality of life



Voropaev, Mihail Vladimirovich

### **Morphology of a non-russian fairy tale (reflexions about social education)**

**The resume.** Article represents reflexions of the author about the problems of education standing, but not solved at a modern condition of an education system to Russia. The reasons of disorder of an education system from the higher to high school are analyzed. Consequences of unreasonable and illiterate reforming of an education system are shown. Article is written on the basis of the report on the First international symposium on the pragmatist of education.

**Keywords:** simulacres, newspeak, the "old" pedagogics, "new" pedagogics, carnival-show.

### **Technology model of teaching of methodological knowledge in the course of geography training (8 class)**

**The resume.** In article the model of ordering, structurization and teaching of one of sections of school geography «Geographical methods of research» is described. Examples of tasks are presented and the technology of study of pupils in экипах (educational groups) is described. The author comes to conclusion, that the offered model of mastering of methodological knowledge in the course of geography training is effective as this knowledge is included in active informative activity of pupils.

**Keywords:** geography, geographical methods of research, the collective form of educational activity, crews, pupils.



Stavreva-Veselinovska, Snezhana  
Veselinovski, Marjan

### **Attitudes and opinions of students of faculty of pedagogical sciences on the practical potential and curriculum realisation in a subject «Acquaintance with the nature» through the textbook maintenance «the Technique of teaching of the nature and a society»**

**The resume.** In addition to professional practice, Teaching methods for biology classes which are taught at the Faculty of Educational Sciences where students are trained for didactic and methodical shaping of teaching contents in the subject biology or practical teaching are an important segment in the practical training of students-future teachers. The spectrum of knowledge and skills that students-future teachers should possess is vast and complex and it should ensure effective and successful implementation of teaching the subject Biology. According to the general educational and professional biological disciplines (cytology, histology, physiology, genetics, etc.) that are taught during the first three years of study, pedagogical courses (pedagogy, didactics, school organization) and, as especially significant, Teaching methods for biology in the fourth year, are important for their professional training



The purpose of this paper is to perform a quantitative analysis of the attitudes and opinions of full-time students in the fourth year of the study programme in Biology at the Faculty of Natural and Social Sciences, University "Goce Delchev" about their practical capacity to teach the subject biology in the nine-year primary education through the subject Teaching methods for biology. 15 students are surveyed in the study, descriptive and analytical methods are used, and the results are statistically processed.

**Keywords:** Biology, Teaching methods for biology, students, knowledge, skills, attitudes.

— ● —

Chuprov, Leonid Fedorovich

### **Integrity and dynamics structure of intellect**

**The resume.** In article the author's concept of is complete-dynamic structure of intelligence is described. Major factors of structure of intelligence are presented schematically: of attention, memory, perception, verbal. The age aspect of their formation and a role forecasting is shown activity in structure of this complete model cognitive spheres.

**Keywords:** intelligence, intelligence factors, structure, age development.

— ● —

**Научный журнал**

**«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»**

**№1. - 2013.**

Ответственный за выпуск А.С.Щукин.

Сетевая версия в свободном доступе на сайтах:

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Объем: а.л. 3,6. Уч.-изд. л. 6,0. Формат А5 (140 x 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири,  
(дизайн внутри текста) 2013.

© Оформление. «ООО Книжный перекресток», 2013.

**ISSN 2303-9744**

**ISBN 978-5-499-00480-7**

**В38**