

# ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

## ОБУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАНИЕ

---

2015 № 7 (8)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 7 (8) 2015 ISSN 2410-2881



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»  
[HTTP://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU](http://www.scienceproblems.ru)

ISSN 2410-2881



9 772410 288002

Проблемы  
педагогики  
№ 7 (8), 2015

Москва  
2015



# Проблемы педагогики

## № 7 (8), 2015

### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**И.О. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: Кондратьева С.В.**

Зам. главного редактора: Котлова А.С.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

*Абдуллаев К.Н.* (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (канд. филос. наук, Украина), *Асатурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакико И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Жамулдинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Россия), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайрақбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Маслов Д.В.* (канд. экон. наук, Россия), *Матвеева М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Розыходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (канд. пед. наук, Россия), *Сибирцев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (канд. экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулейманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоськина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Цуцұлян С.В.* (канд. экон. наук, Россия), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарипов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по  
надзору в сфере связи,  
информационных технологий  
и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор)  
Свидетельство ПИ № ФС77 -  
60219  
Издается с 2014 года

Выходит ежемесячно  
Published monthly

Сдано в набор:  
17.09.2015  
Подписано в печать:  
21.09.2015

Формат 70x100/16.  
Бумага офсетная.  
Гарнитура «Таймс».  
Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 2,6  
Тираж 1 000 экз. Заказ №430

ТИПОГРАФИЯ  
ООО «ПресСто».  
153025, г. Иваново,  
ул. Дзержинского, 39, оф.307

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
«Проблемы науки»  
г. Москва

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

117321, РФ, г. Москва, ул. Профсоюзная, д. 140

СЛУЖБА ПОДДЕРЖКИ:

153008, РФ, г. Иваново, ул. Лежневская, д.55, 4 этаж

Тел.: +7 (910) 690-15-09.

<http://scienceproblems.ru>

e-mail: [admbestsite@yandex.ru](mailto:admbestsite@yandex.ru)

© Проблемы педагогики /  
Москва, 2015

# Содержание

<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>4</b>
<i>Кондратюк О. Е., Зотова Р. А., Цветкова Н. А.</i> Ценностное ядро в системе жизненных смыслов старшеклассников .....	4
<i>Смирнов А. П.</i> Категория духовности в педагогике и психологии.....	7
<i>Смирнов А. П.</i> Педагогическая проблема духовно-нравственного воспитания .....	9
<i>Смирнов А. П.</i> Анализ духовности: педагогический аспект .....	11
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....</b>	<b>14</b>
<i>Флотская Н. Ю., Пономарева М. А.</i> Развитие конативного компонента половой идентичности у девочек-подростков с девиантным поведением .....	14
<i>Шинкарева Н. А., Карманова А. В.</i> Особенности развития творческого воображения детей шестого года жизни .....	19
<i>Бабенко А. С.</i> Этапы развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем .....	23
<i>Попова А. Н.</i> Применение качественной опоры в обучении иностранному/неродному языку.....	26
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>29</b>
<i>Реутова В. В.</i> Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин .....	29

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

---

## Ценностное ядро в системе жизненных смыслов старшекласников Кондратюк О. Е.<sup>1</sup>, Зотова Р. А.<sup>2</sup>, Цветкова Н. А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Кондратюк Оксана Евгеньевна / Kondratyuk Oksana Evgenievna – генеральный директор,  
ООО «ОЕК-Холдинг»;

<sup>2</sup>Зотова Раиса Анатольевна / Zotova Raisa Anatolievna – директор,  
Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки  
Высшая школа практической психологии и бизнеса;

<sup>3</sup>Цветкова Наталья Афанасьевна / Tsvetkova Natalia Afanasievna – кандидат психологических  
наук, доцент,  
кафедра развития личности, факультет педагогики и психологии,  
Московский педагогический государственный университет, г. Москва

**Аннотация:** актуальность изучения проблемы смысложизненных ориентаций у старших школьников определяется не только тем, что старший школьный возраст является одним из ответственных периодов формирования личности, когда происходит осознание смысла жизни и ее целей; этот период является сензитивным для формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. Установлено, что ценностным ядром в системе жизненных смыслов старшекласников (доминирующими категориями), вне зависимости от пола, являются категории семейных, статусных и коммуникативных смыслов.

**Abstract:** the relevance of the topic chosen is due to the age of high school students is the one which is the most important in the process of establishing the personality of the young people. This is a period of high sensitivity to make decision regard to the system of their own convictions and of their abilities to make their life way. It was established that all high school students independently of their gender have the nuclear of the value system, which consists of the family, status and communicative values.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, ценностное ядро, старшекласники.

**Keywords:** the system of life values, the nuclear of values, the high school students.

Проблема формирования смысложизненных ориентаций в онтогенезе в последнее время разрабатывается очень интенсивно, так как задача поиска себя, нахождения смысла своей жизни может стать актуальной для человека на любом этапе возрастного развития.

Многие психологи и педагоги подчеркивают, что особенно остро эта проблема возникает у старшекласников, так как в этот период происходит переход от подросткового возраста к юношескому, и личность на этом этапе проходит один из важнейших кризисов – кризис идентичности. Переход из одной возрастной категории в другую обычно связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысложизненных целей, коррекцией жизненных планов.

Актуальность изучения проблемы смысложизненных ориентаций у старших школьников и влияние семьи на процесс их формирования определяется не только тем, что старший школьный возраст является одним из ответственных периодов формирования личности, когда происходит осознание смысла жизни и ее целей; этот период является сензитивным для формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. Кроме того, формирование смысложизненных ориентаций у современных старших школьников происходит в

период кардинальных изменений в политической, экономической, духовной сферах нашего общества, что не может не отражаться на их ценностных ориентациях и поступках.

Выборку эмпирического исследования составили учащиеся 9-10-11 классов двух муниципальных образовательных учреждений – средних общеобразовательных школ в мегаполисе – г. Москве с населением около 12 млн. человек (65 учеников) и г. Старая Русса Новгородской области – типичном представителе малых городов России с населением около 40 тысяч человек (90 учеников). Всего 155 школьников, из них мальчиков – 73, девочек – 82, из полных (113 ученика) и неполных семей (42 ученика).

В нашей работе мы опираемся на определение смысложизненных ориентаций, согласно которому смысложизненные ориентации – это многофункциональное психологическое образование, регулирующее поведение и постановку цели, которое индивидуализировано и отражает отношение личности к тем объектам, ради которых различается ее деятельность, создающая условия для ощущения единства личности со средой, обеспечивающая саморазвитие и личностный рост [1].

Использовались такие психодиагностические методы исследования, как методика исследования жизненных смыслов Ю. В. Котлякова [2] и методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Леонтьева Д. А [3].

Методика исследования жизненных смыслов Ю. В. Котлякова позволяет оценить следующие восемь категорий смыслов: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные, финансовой мотивации, биологической мотивации, мотивации безопасности. В зависимости от полученной суммы баллов, можно оценить представленность каждой из категорий в личной системе жизненных смыслов. Полученные результаты дают возможность получить целостную картину направленности человека, его взглядов, убеждений и предпочтений.

Обоснованием выбора теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева является тот факт, что позволяет получить данные об общем уровне осмысленности жизни человека и определить, каков «источник» смысла жизни для этого человека: находит ли он его в будущем (цели), в настоящем (процесс) или в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Опросник включает пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля: «цели в жизни»; «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»; «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией»; «локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)»; «локус контроля – жизнь или управляемость жизни».

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить особенности смысложизненных ориентаций старшеклассников и сделать следующие выводы:

– ценностное ядро в системе жизненных смыслов старшеклассников (доминирующими категориями), вне зависимости от пола, являются категории семейных, статусных и коммуникативных смыслов.

Ведущее – *первое место* – семейных ценностей и у мальчиков, и у девочек отражает тот факт, что, несмотря на наличие негативных тенденций в развитии института семьи (таких, как рост малодетных и сознательно бездетных семей, рост количества разводов и официально не зарегистрированных браков, рост внутрисемейного насилия), у большинства молодых людей, которые только готовятся вступить в брак в будущем и создать свою семью, не происходит обесценивания семьи как главной жизненной ценности.

Высокое – *второе место* – статусных смыслов у представителей обоих полов старшеклассников отражает наличие тенденции, наблюдающейся в приватной сфере жизнедеятельности современного человека – стремление к достижению личного успеха в бизнесе, профессии, общественной деятельности. Как результат – вопрос

индивидуальности человеческого бытия приобретает все большую значимость, возрастает значимость личных достижений.

Высокое – *третье место* – коммуникативных ценностей отражает, на наш взгляд, тенденции современного социума, в котором на рынке труда все большее распространение получают профессии класса «человек – человек» или так называемые помогающие профессии: врачи, социальные работники, педагоги, адвокаты, управленцы, торговые работники; специалисты этих направлений трудовой деятельности всегда должны быть целиком и полностью «включены» в своих пациентов, клиентов, объектов заботы и защиты, культура межличностного общения является их значимой компетенцией. Кроме того, наличие развитых социальных связей, которое обеспечивается хорошими коммуникативными навыками, является сейчас одним из условий достижения карьерного роста и успешности бизнеса.

Выявлены статистически значимые гендерные различия смысложизненных ориентаций старших школьников, независимо от места их проживания. И у проживающих в Москве, и у проживающих в г. Старая Русса девочек и мальчиков наблюдаются различия в системе смысложизненных ориентаций в таких компонентах, как цели в жизни (девочки более целеустремленные, по сравнению с мальчиками и являются более осознанными) и локус контроля Я (девочки в большей степени ощущают себя хозяевами своей жизни, чем мальчики).

Смысложизненные ориентации у девочек-старшекласниц оказались более чувствительны к условиям проживания. Так, выявлены различия в смысложизненных ориентациях девочек из полных и неполных семей по шкалам «цель в жизни и локус контроля жизнь»: у девочек, проживающих в мегаполисе и воспитывающихся в полной семье, в большей степени выявлено наличие целей на будущее и вера в контролируемость своей жизни, чем у девочек-москвичек из неполной семьи. У девочек из г. Москвы ощущение продуктивности (шкала результат) и осмысленности прожитой части жизни значимо меньше, чем у девочек из г. Старая Русса.

Методика Ю. В. Котлякова позволила установить, что доминирующими категориями в системе жизненных смыслов всех старшекласников – мальчиков и девочек – являются категории альтруистических, экзистенциальных, гедонистических, коммуникативных и когнитивных ценностей.

Выявлены статистически значимые различия в системе жизненных смыслов у девочек и мальчиков. Так, у девочек, проживающих в мегаполисе, хуже, чем у мальчиков, представлены в жизни экзистенциальные и коммуникативные ценности.

Выявлены статистически значимые различия в системе жизненных смыслов у детей из полных и неполных семей. У девочек, проживающих в мегаполисе и воспитывающихся в неполной семье, семейные ценности в большей степени значимее, чем для девочек из полной семьи.

### *Литература*

1. *Братусь Б. С.* К изучению смысловой сферы личности. // Вестник МГУ, – серия 14, 1981, – № 2, С. 110-116.
2. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). - М., 2002. – С. 334.
3. *Котляков В. Ю.* Методика «Система жизненных смыслов». // Вестник КемГУ. — 2013. — № 2 (54). — С. 148-153.

## Категория духовности в педагогике и психологии Смирнов А. П.

*Смирнов Алексей Петрович / Smirnov Aleksey Petrovich – студент,  
Российский государственный социальный университет, г. Москва*

**Аннотация:** *статья посвящена анализу категории «духовность». Показывается, что духовность — свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Духовность и материальность – две стороны одной медали, и поэтому с помощью духовности можно оценить степень выраженности не одной, а двух ценностных ориентаций – духовности и материальности, т. к. они находятся в обратно пропорциональной зависимости.*

**Abstract:** *the article analyzes the category of "spirituality." It is shown that spirituality - the property of the soul, which consists in the predominance of the spiritual, moral and intellectual interests over the material. Spiritual and material - are two sides of the same coin, and so with the help of spirituality is possible to estimate the severity of not one but two value orientations - spiritually and materially, because they are inversely proportional.*

**Ключевые слова:** *духовность, цивилизация, человек, ценности, смыслы, образовательный процесс, мотивация.*

**Keywords:** *spirituality, civilization, people, values, meanings, educational process, motivation.*

В настоящее время в психологии растет осознание того, что духовное измерение человеческого опыта является полноправной сферой исследования и изучения в рамках психологической науки. В настоящее время в России появились реальные научно-теоретические предпосылки для развития педагогики духовности. Но сожалению, в большинстве работ, выполненных с позиций традиционной педагогики, духовное воспитание понимается либо как нравственное, либо как религиозное, или описывается с помощью понятий, характерных для материалистической философии, а это не позволяет адекватно отразить сущность духовного воспитания. В результате современное воспитание не способно эффективно способствовать формированию духовных качеств, которые и составляют подлинно человеческую сущность и обеспечивают саморазвитие человека.

Переход на рыночные принципы функционирования экономики вызвал коммерциализацию также и образовательной деятельности, что проявилось в дифференциации знаниевого и воспитательного компонентов (социальных функций института образования). При этом доминирующее внимание в системе образования уделяется технологизации контроля знаниевой подготовки (тестирования) и акцент ставится на результат обучения, тем самым процесс формирования духовно-ценностной мотивации отходит на задний план[4].

Исследователи проблем высшей школы отмечают дегуманизированный характер всего процесса обучения в вузе, ограниченность педагогической практики, узость общественных контактов студентов, отсутствие в педагогических вузах атмосферы высокой духовности и творчества, вариативности и динамичности, содержания, форм и методов подготовки преподавателя в соответствии с требованиями времени. Введение в концептуальное поле образования понятия «духовно-нравственное воспитание» требует изменения самого представления о личности и природе моральных регуляторов [1].

Духовность также являлась мощнейшим фактором развития человека и на последующих этапах. Духовность – важнейший фактор развития цивилизации, открытия новых норм общественной жизни, соответствующих изменившимся условиям

существования. Происходит и обратный процесс. Угасание духовности ведет к снижению интеллекта, и процесс эволюции поворачивается вспять. Материализация жизни общества неминуемо ведет к последующей ее примитивизации. Духовность ориентирует личность на творчество, на постоянное самосовершенствование, в том числе и в профессиональной сфере, а с другой стороны, развивает чувство социальной ответственности, в том числе за результаты выполненной работы [2].

Духовность и материальность находятся в обратно пропорциональной зависимости: чем больше духовности, тем меньше материальности, и наоборот, т. е. духовность противостоит материальности. Это обстоятельство часто подчеркивается и в определении понятия «духовность»: «Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными». Духовность и материальность – две стороны одной медали, и поэтому с помощью духовности можно оценить степень выраженности не одной, а двух ценностных ориентаций – духовности и материальности, т. к. они находятся в обратно пропорциональной зависимости [3;5]. Духовность можно выразить через материальность как материальность со знаком минус. Все остальные ценностные ориентации так или иначе выстраиваются вокруг осевой ценностной ориентации, т. е. они тяготеют или к духовности, или к материальности. Неслучайно потребности по направленности на объект чаще всего разделяют или на материальные, или на духовные.

Методологические положения о ценностно-смысловых основаниях воспитания и его онтологической сущности, лежащие в основе воспитательных концепций, разработанных вышеперечисленными учеными и положившие основание гуманитарной педагогической парадигме, позволяют исследовать феномен духовного воспитания во всей его целостности. В понимании духовности выделяют два аспекта: индивидуальный (то, что свойственно самому человеку) и трансцендентный (то, что находится вне человека и не является принадлежностью видимого, материального мира и мира психики как производной от материи). Духовное воспитание направлено на становление «человеческого в человеке», того, что объединяет всех людей и выделяет человека из мира живых существ. Оно становится возможным благодаря тому, что существует трансцендентный человеку духовный мир, в котором человек может найти ориентиры и идеалы для своего духовного становления [6].

Таким образом, воспитанию духовности должно удаляться ключевое значение в образовательном процессе, т.к. по сути, это воспитание человечности, и только с помощью этого возможно преодоление духовного кризиса.

### *Литература*

1. *Вальцев С.В.* Педагогический аспект понятия духовность // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 8-12.
2. *Вальцев С.В.* Формирование компетенций как важное условие становления гармонично развитой личности // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 13-15.
3. *Вальцев С.В.* Видоспецифический признак человека // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 16-19.
4. *Вальцев С.В.* Духовность в ценностной иерархии российского образования // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 49-52.
5. *Вальцев С.В.* Осевые ценностные ориентации // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 56-63.
6. *Никитенко С.Н.* Педагогика духовности: взгляд с позиций гуманитарной педагогической парадигмы // Грани познания. 2012 №3(17).

# Педагогическая проблема духовно-нравственного воспитания Смирнов А. П.

*Смирнов Алексей Петрович / Smirnov Aleksey Petrovich – студент,  
Российский государственный социальный университет, г. Москва*

**Аннотация:** статья посвящена анализу педагогической проблемы духовно-нравственного воспитания. Показывается, что утрата духовности, по сути, утрата человечности, духовность всегда была спутником человека. На заре человеческой эволюции духовность стала пружиной, приводящей в действие механизм очеловечивания человека.

**Abstract:** the article is devoted to analysis of educational issues of spiritual and moral education. It is shown that the loss of spirituality, in fact, the loss of humanity, spirituality has always been a companion of man. At the dawn of human evolution, spirituality has become a spring actuating mechanism humanization of man.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, человек, материальные потребности, материальность, образовательный процесс, культура.

**Keywords:** spirituality, morality, human, material needs, material, educational process and culture.

Свертывание духовно-воспитательного компонента в образовательной деятельности во многом способствуют тому, что традиционные для отечественной культуры представления о единстве и тесной взаимосвязи знаний и духовности уходят в прошлое. Получение знаний рассматривается теперь не как источник духовного роста личности, а как основа карьерного и потребительского роста[4].

В условиях политической и экономической нестабильности, утраты духовности, исключительно важной становится стабилизирующая роль высшей школы и педагогической науки как гарантов гражданского мира, сохранения культуры и общественной нравственности. Важной предпосылкой этого является создание в стране целостной системы непрерывного образования, направленной на возрождение духовного потенциала нации. Подходы к воспитанию духовности различны, но все они сводятся к одному мнению, что возрождение духовности в рамках высшей школы необходимо [1].

Утрата духовности, по сути, утрата человечности, ведь, как отмечал В. Франкл, «Духовность человека – это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку, наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному» [7]. Духовность всегда была спутником человека. На заре человеческой эволюции духовность стала пружиной, приводящей в действие механизм очеловечивания человека. Далее духовность была воплощена во всех основных этических учениях[2].

Для понимания сущности духовно-нравственного воспитания необходимо определиться с составляющими рассматриваемого нами явления – понятиями «духовность». Несмотря на широкое употребление понятия «духовность», понимание духовности достаточно сложно, и учеными, богословами, аналитиками по ряду причин это понятие трактуется неоднозначно. В педагогической науке понятие *Духовность* определяется как интенция человека к Вечным ценностям: Истине, Красоте, Добру. Д., способ человеческого существования, системообразующая функция которого является определяющей в единой структуре психофизиологической и социокультурной жизни индивида. Д. Является основой преемственности поколений, поддержания человеческого образа жизни. В педагогических справочниках духовность рассматривается в трех аспектах: 1)

высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск его нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения - сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом. Однако наиболее верным представляется определение духовности через понятие «материальность», как обратное понятие «духовности».

Материальность и, соответственно, материальные потребности роднят человека и животного, т. к. материальные потребности есть продолжение биологической природы человека. Поэтому в человеческой природе всегда присутствуют нечестность, вещизм, воровство, половая разнужданность. И неслучайно многие мыслители связывали материальные потребности с животной природой человека, а материальные потребности всегда имели несколько негативный оттенок. Понятие «материальность», как правило, употребляется не самостоятельно, а как составная часть словосочетаний: «материальные потребности», «материальные интересы» и т.д. Материальность есть продолжение биологической материальной природы человека. У животных при всем многообразии инстинктов существуют два основных: инстинкт самосохранения, имеющий две формы: пищевой, оборонительный; инстинкт размножения, имеющий две формы: половой, родительский. Для реализации инстинкта самосохранения в каждое животное заложен регулирующий механизм, основанный на эмоции удовольствия. Второе по значимости желание – стремление к получению определенного статуса. Во многом это желание обусловлено вторым основным инстинктом – инстинктом размножения. У стадных животных возможность продолжить свой род чаще всего связана с местом данного животного в зоосоциальной иерархии. Применительно к человеку первое стремление именуется гедонизмом, а второе – карьеризмом. Поэтому существуют две ствольные ценностные ориентации материальности – гедонизм и карьеризм. Ограничивает животные побуждения духовность – феномен, присущий единственному животному на Земле – человеку. Духовность прямо противоположна материальности. Материальность есть гедонизм плюс карьеризм, поэтому духовность есть антигедонизм плюс антикарьеризм. Антигедонизм есть аскетизм, о антикарьеризме поговорим подробнее. Карьеризм – это использование интересов других людей ради собственных интересов, т. е. взаимодействие с окружающими по принципу «другие для меня». Поэтому, по сути, фундаментом карьеризма является эгоизм. Эгоизму противоположен альтруизм, в основе которого лежит принцип, прямо противоположный карьерному, т. е. «я для других». Следовательно, карьеризм в наиболее общем плане противостоит альтруизму. Таким образом, существуют две ствольные ценностные ориентации духовности: аскетизм и альтруизм [3;5]

В настоящее время гуманистическая тенденция в области духовно-нравственного воспитания набирает все большую силу. Духовно-нравственное воспитание понимается как процесс и результат формирования у детей, подростков, молодежи духовного идеала и духовных ценностей. Таким образом, в заключении отметим, что развитие духовности в педагогическом процессе, основанное на приоритете развития внутреннего потенциала и ограничения эгоизма и гедонизма, становится той платформой, на которой происходит становление личности, способной гуманно функционировать в социуме, целесообразно преобразовывающей действительность на принципах творческой реализации внутреннего потенциала.

## Литература

1. Вальцев С.В. Педагогический аспект понятия духовность // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 8-12.
2. Вальцев С.В. Формирование компетенций как важное условие становления гармонично развитой личности // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 13-15.
3. Вальцев С.В. Видоспецифический признак человека // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 16-19.
4. Вальцев С.В. Духовность в ценностной иерархии российского образования // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 49-52.
5. Вальцев С.В. Осевые ценностные ориентации // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 56-63.
6. Психология. Учебник для экономических вузов // Под общ. ред. Дружинина В.Н. – СПб., 2002.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

---

### Анализ духовности: педагогический аспект Смирнов А. П.

*Смирнов Алексей Петрович / Smirnov Aleksey Petrovich – студент,  
Российский государственный социальный университет, г. Москва*

**Аннотация:** статья посвящена анализу категории «духовность» в педагогическом аспекте. Показывается, что духовность – ценностная ориентация, в основе которой лежит стремление человека к преодолению своей биологической природы с помощью аскетизма и/или альтруизма. Духовность служит средством раскрытия внутреннего духовного мира личности, выражаемого в творчестве, а также средством удовлетворения религиозных потребностей.

**Abstract:** the article analyzes the category of "spirituality" in the pedagogical aspect. It is shown that spirituality - value orientation, which is based on the human desire to overcome his biological nature by means of asceticism and / or altruism. Spirituality is a means of opening the inner spiritual world of a person, expressed in the works, as well as means of satisfying religious needs.

**Ключевые слова:** духовность, человек, ценности, смыслы, антигедонизм, аскетизм, образовательный процесс, душа.

**Keywords:** spirituality, people, values, meanings, antigedonizm, asceticism, the educational process, the soul.

Ситуация развития нового российского общества и российского образования характеризуется: во-первых, изменением методологических парадигм развития экономики, политики, культуры, науки, производства, и как следствие – во-вторых, рассогласованием целей и ценностей в сложившейся системе непрерывного образования в стране. Состояние системы образования в современной России несет на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX в. [4]. Российское образование как один из социокультурных и духовных феноменов вступило в новый этап своего развития, связанный с переменной менталитета общества и личности, изменением ценностных ориентаций.

Обращение к духовно-нравственным основам образования для педагогической науки не является новым. Проблема духовности и нравственности имеет давнюю традицию. Современные исследователи ставят перед собой задачу систематизировать и упорядочить имеющиеся представления об этом феномене. Мы опирались на исследования, в которых рассматривались морально-философские (С. Ф. Анисимов, А. Г. Здравомыслов, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, В. И. Мурашов), социокультурные (С. К. Бондырева, Н. П. Шитякова), психолого-педагогические (Е. И. Исаев, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, Н. Н. Никитина, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, И. Н. Столяров, Н. Е. Щуркова) аспекты вышеназванной проблемы. Педагогический словарь рассматривает духовность как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами её жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности».

«Духовность свойственна всем людям без исключения, как и все другие общечеловеческие исходные потребности» (П. М. Ершов). Именно через потребность в самопознании, в познании мира, поиске смысла жизни и своего предназначения определяет понятие духовности. Наиболее ярко данная потребность проявляется в подростковом и юношеском возрасте, в связи с чем можно предположить, что именно через удовлетворение потребности в самопознании мы можем целенаправленно воздействовать на процесс формирования духовности в этом возрасте. Современная же утрата духовной компоненты в жизни общества приводит к тому, что теряются нравственные ориентиры, теряется смысл жизни. Как мы увидели понятие «духовность» прочно вошло в современный педагогический лексикон. Но, к сожалению, оно стало модным и очень часто используется не в прямом своем значении, а лишь как синоним нравственности, гуманности и т. п. [1].

Несомненно, биологическая природа человека, несмотря на свою важность, не может считаться видоспецифическим признаком человека. В биологии среди различных систематизированных и классифицированных организмов находится место и для человека. Наиболее близки человеку в биологическом смысле приматы — ДНК человека и обезьяны схожи на 99,4 %. Очень часто говорят о разуме как об отличительной черте человека. Собственно, *Homo sapiens* переводится как «человек разумный». Однако интеллект, как сегодня выясняется, присущ не только человеку. В настоящее время появился большой массив научной литературы, в которой эмпирически убедительно доказывается наличие у животных не только простейших форм рассудка, но и способности к абстрагированию и обобщению, способности к символизации, когнитивных способностей, что позволяет говорить о наличии у животных простейшего разума[6].

Остается одна сущность человека, которая может являться видоспецифическим признаком человека, — душа. Душа — это ценностная основа внутреннего мира человека, направляющая человеческую активность. Функционально душа человека аналогична инстинкту животного. Если животное делает то, что ему велит инстинкт, то человек делает то, что он хочет. Душа и есть тот свод правил, которые и определяют это «хотение» и тем самым определяют поведение человека. Естественно, душа не фокусник и не может сделать по велению человека то, что он пожелает. Душа лишь свод правил, ориентируясь на который человек выбирает то или иное действие из перечня возможных. Внешние обстоятельства являются границами, в рамках которых животное (с помощью инстинкта) или человек (посредством души) определяет линию своего поведения. Компоненты души — вкусы и ценностные ориентации, последние являются основным понятием при определении категории «душа» [2].

Духовность — ценностная ориентация, в основе которой лежит стремление человека к преодолению своей биологической природы с помощью аскетизма и/или альтруизма. Аскетизм служит средством раскрытия внутреннего духовного мира

личности, выражаемого в творчестве, а также средством удовлетворения религиозных потребностей. Альтруизм направлен на бескорыстную помощь окружающим [3;5].

Можно сделать вывод, что проблема духовно-нравственного воспитания детей является ключевой, системообразующей для отечественной педагогики, и, шире, культуры в целом. В наши дни («эпоха перемен»), вопросы правильной организации воспитания подрастающего поколения, приобретают огромное значение, становятся поистине судьбоносными. Понимание сущности рассмотренных нами понятий «духовность», «нравственность», «душа» имеет практическую направленность, так как позволяет осмысленно и творчески организовать процесс духовно-нравственного воспитания, которое сегодня становится важнейшим приоритетом государственной образовательной политики.

### *Литература*

1. *Вальцев С.В.* Педагогический аспект понятия духовность // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 8-12.
2. *Вальцев С.В.* Видоспецифический признак человека // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 1 (1). С. 16-19.
3. *Вальцев С.В.* Закат человечества // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 2 (2). С. 23-30.
4. *Вальцев С.В.* Духовность в ценностной иерархии российского образования // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 49-52.
5. *Вальцев С.В.* Осевые ценностные ориентации // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 4 (4). С. 56-63.
6. *Зорина З. А., Полтаева И. И.* Зоопсихология. Элементарное мышление животных. М., 2001.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

---

## Развитие коннотативного компонента половой идентичности у девочек-подростков с девиантным поведением

Флотская Н. Ю.<sup>1</sup>, Пономарева М. А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Флотская Наталья Юрьевна / Flotskaya Natalya Yurievna – доктор психологических наук, профессор;

<sup>2</sup>Пономарева Мария Александровна / Ponomareva Maria Aleksandrovna – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра специальной педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению проблемы развития половой идентичности у подростков с девиантным поведением. В работе представлены результаты эмпирического исследования динамики коннотативного компонента половой идентичности у девочек с девиантным и просоциальным поведением при переходе от 12-13 к 14-15 годам.

**Abstract:** the present article discusses the development of sexual identity of adolescents with deviant behavior. Results of the empirical study on the dynamics of connotative component of sexual identity of girls with deviant and prosocial behavior in the transition from the age of 12-13 to 14-15 years old are presented in the paper.

**Ключевые слова:** половая идентичность, коннотативный компонент половой идентичности, подростковый возраст, девиантное поведение.

**Keywords:** gender identity, connotative component of sexual identity, adolescence, deviant behavior.

Высокий уровень подростковой девиантности является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Особую опасность представляет отмечаемый специалистами высокий уровень криминализации девочек-подростков, что является потенциальной угрозой развитию общества не только в данный период времени, но и в перспективе ближайшего будущего [2]. Сегодняшние подростки – это будущие родители, которые начнут реализовывать ранее сформированные модели поведения и жизненные принципы в процессе воспитания собственных детей.

На формирование девиантной модели поведения, среди прочих факторов, оказывает влияние нарушение развития половой идентичности. Выступая одним из регуляторов поведения человека, половая идентичность может способствовать повышению адаптационных возможностей личности, облегчать процесс социализации, что положительным образом скажется и на взаимодействии человека с окружающим миром. Половая идентичность как внутренняя динамическая структура, интегрирует отдельные стороны личности, связанные с осознанием, переживанием себя как представителя определенного пола и саморегуляцией своего полоролевого поведения [3]. В качестве структурных составляющих половой идентичности выделяют когнитивный, эмоциональный и коннотативный компоненты. Наиболее актуальным для изучения психологии девиантных девочек-подростков нам представляется изучение коннотативного компонента, поскольку именно он представляет собой совокупность личностных качеств субъекта, оцениваемых с точки зрения маскулинности и фемининности и определяющих саморегуляцию полоролевого поведения в социуме.

В эмпирическом исследовании особенностей конативного компонента половой идентичности приняли участие 175 подростков женского пола в возрасте 12-15 лет, обучающихся в г. Архангельске, из них 84 девочки без поведенческих отклонений и 91 девочка с девиантным поведением. Анализ особенностей конативного компонента половой идентичности проводился с помощью анкеты половых ролей С. Бем (BSRI) [1]. Данная анкета позволяет выявить степень выраженности маскулинности и фемининности у представителей мужского и женского пола. Подростков в ходе обследования просили оценить по 7-и бальной шкале, насколько правильно каждая из 60-и личностных характеристик (включающих маскулинные, фемининные и нейтральные качества) описывает его самого. Полученные данные дали возможность определить присущий каждому испытуемому тип половой идентичности: андрогинный тип (высокая фемининность - высокая маскулинность), маскулинный тип (высокая маскулинность – низкая фемининность), фемининный тип (высокая фемининность – низкая маскулинность), недифференцированный тип (низкая маскулинность – низкая фемининность).

Результаты проведенного исследования показали, что у девиантных девочек 12–13 лет при анализе характеристик конативного компонента было установлено значительное преобладание показателей фемининности над показателями маскулинности (94,95 и 86,11 соответственно) (рис. 1).

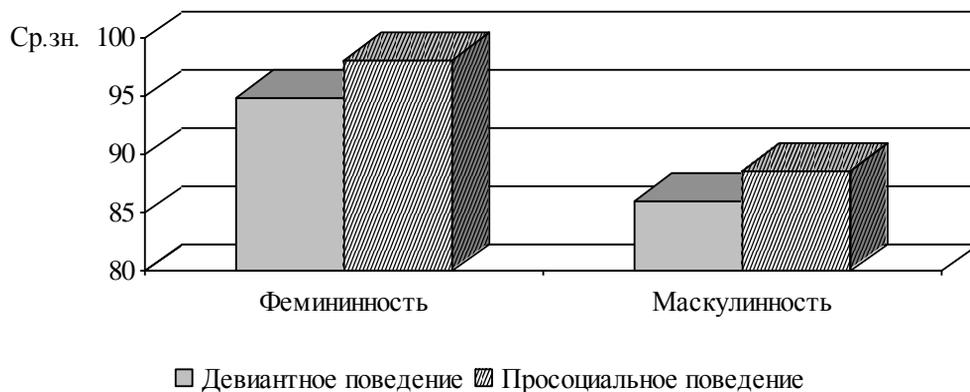


Рис. 1. Показатели выраженности маскулинности и фемининности у девочек 12–13 лет

У девочек, не проявляющих в своем поведении признаков отклонений, наблюдается аналогичное преобладание: 98,07 – показатель фемининности и 88,64 – показатель маскулинности. Проведенный сравнительный анализ позволил заключить, что для просоциальных девочек характерны несколько более высокие показатели фемининности и маскулинности, чем для девочек с отклоняющимся поведением.

На основе выявленных показателей фемининности и маскулинности было установлено следующее распределение типов половой идентичности у девочек–подростков 12–13 лет (рис. 2). У девочек 12–13 лет, проявляющих различные формы девиации в поведении, на долю недифференцированного типа половой идентификации приходится 48 % респондентов, андрогинного типа – 26 %, а фемининного и маскулинного типов – 16 % и 10 %. Для просоциальных девочек характерно преобладание андрогинного типа половой идентичности (43 %), тогда как недифференцированный тип встречается в 24 % случаев, фемининный – в 20 %, маскулинный – в 13 %.

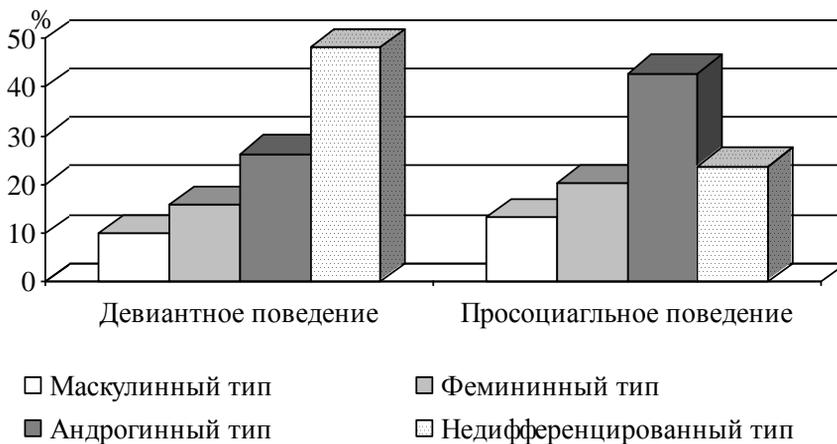


Рис. 2. Распределение типов половой идентичности у девочек 12–13 лет

Проведенный анализ позволяет нам заключить, что у девиантных девочек 12–13 лет наблюдается снижение показателей фемининности и маскулинности, по сравнению с их просоциальными сверстницами. Наиболее часто встречающимся типом половой идентичности среди подростков данной категории является недифференцированный тип.

Исследование динамики конативного компонента половой идентичности девочек показало, что от 12–13 лет до 14–15 лет у девочек с девиантным поведением наблюдается значительное увеличение показателей маскулинности (с 86,11 до 93,38) ( $p \leq 0,01$ ), а также тенденция к снижению показателей фемининности (с 94,95 до 93,38). Можно отметить, что у девочек 14–15 лет, демонстрирующих в своем поведении различные формы отклонений, происходит сближение показателей фемининности и маскулинности, что, вероятно, сказывается на применяемых ими моделях поведения и взаимодействия со сверстниками своего и противоположного пола (рис. 3).

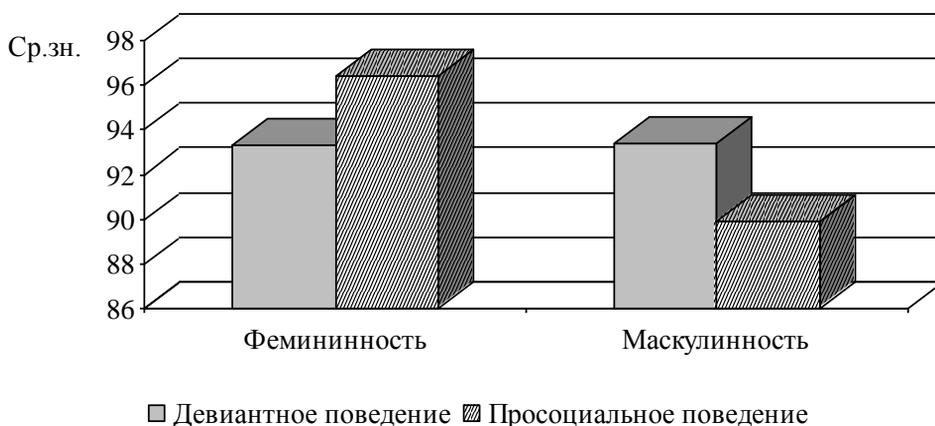


Рис. 3. Показатели выраженности маскулинности и фемининности у девочек 14–15 лет

У просоциальных девочек 14-15 лет не наблюдается существенных изменений в соотношении фемининности и маскулинности по сравнению с младшим подростковым возрастом. Можно отметить некоторое снижение показателей фемининности (с 98,07 до 96,38) и увеличение показателей маскулинности (с 88,6 до 89,88). В целом, тенденция к преобладанию фемининности над маскулинностью у

девочек, не проявляющих отклонений в своем поведении, сохраняется на протяжении всего подросткового возраста.

Результаты исследования показали, что при переходе от младшего подросткового возраста к старшему, у девиантных девочек происходят изменения в структуре распределения типов половой идентичности (рис. 4). Так, происходит значительное снижение уровня представленности недифференцированного типа половой идентичности с 48 % до 40 %, а также увеличение представленности маскулинного типа (с 10 % до 16 %). Количество респондентов, отнесенных к фемининному (16 %) и андрогинному типам (28 %), половой идентичности практически не меняет.

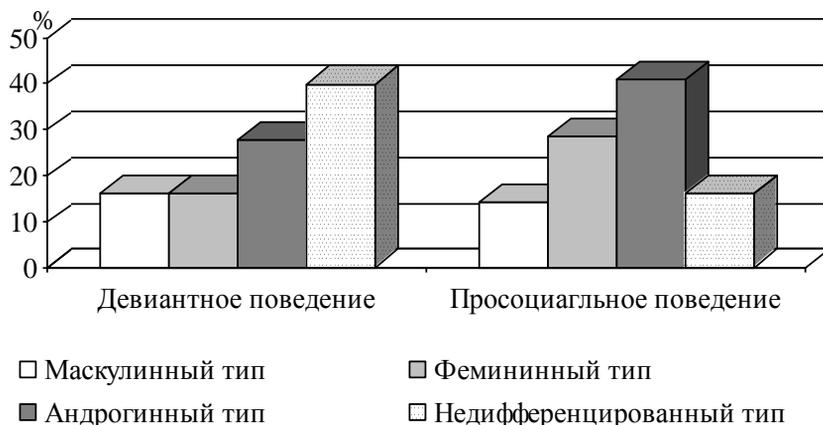


Рис. 4. Распределение типов половой идентичности у девочек 14–15 лет

При анализе полоролевой структуры просоциальных девочек 14–15 лет можно отметить значительное увеличение количества респондентов с фемининным типом (с 20 % до 29 %) и снижение количества респондентов с недифференцированным типом половой идентичности (с 24 % до 16 %). Представленность маскулинного (14 %) и андрогинного (41 %) типов половой идентичности у данной категории испытуемых практически не меняется.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что полоролевая структура личности девиантных подростков существенным образом отличается от полоролевой структуры личности их просоциальных сверстников. Так, у девочек с отклонениями в поведении наблюдается снижение показателей и фемининности, и маскулинности, а в полоролевой структуре личности данной категории подростков преобладает недифференцированный тип половой идентичности.

Следует также отметить, что конативный компонент половой идентичности девиантных подростков претерпевает значительные изменения и при переходе от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту. Показатели маскулинности у девочек с отклоняющимся поведением начинают возрастать, а показатели фемининности снижаются, что приводит к выравниванию полоролевой структуры по качествам маскулинности и фемининности. Такие результаты могут отражать увеличение к 14–15 годам склонности девиантных девочек к применению мужских моделей поведения.

В результате проведенного исследования было также установлено, что при переходе от младшего подросткового возраста к старшему, у девочек с поведенческими отклонениями происходит значительное снижение представленности недифференцированного типа половой идентичности. При этом, снижение количества респондентов данного типа осуществляется за счет увеличения представленности маскулинной модели поведения, тогда как их просоциальные сверстницы чаще идут по пути феминизации полоролевого поведения.

Таким образом, конативный компонент половой идентичности у подростков с девиантным поведением претерпевает определенные внутривозрастные изменения. При переходе от 12-13 к 14-15 годам у девочек с отклоняющимся поведением динамика конативного компонента половой идентичности характеризуется возрастанием маскулинности и снижением фемининности, а также снижением доли представленности недифференцированного типа половой идентичности за счет увеличения доли маскулинного типа.

### *Литература*

1. *Пайнс Э.* Практикум по социальной психологии. / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
  2. *Пономарева М. А.* Особенности эмоционального и конативного компонентов половой идентичности у подростков с девиантным поведением. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. - № 4. – С. 145-149.
  3. *Флотская Н. Ю.* Развитие половой идентичности подростков в разных условиях социализации: Монография. / Н. Ю. Флотская. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 204 с.
-

# Особенности развития творческого воображения детей шестого года жизни

Шинкарева Н. А.<sup>1</sup>, Карманова А. В.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Шинкарева Надежда Алексеевна / *Shinkareva Nadezhda Alekseevna* - кандидат педагогических наук, доцент;

кафедра психологии и педагогики дошкольного образования, факультет педагогики,  
Иркутский государственный университет;

<sup>2</sup>Карманова Анна Викторовна / *Karmanova Anna Viktorovna* – студент,  
кафедра психологии и педагогики дошкольного образования, факультет педагогики,  
Иркутский государственный университет,  
воспитатель,

Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение Детский сад № 167, г. Иркутск

**Аннотация:** актуальность выбранной темы обусловлена тем, что развитие творческого воображения свидетельствует о непосредственной роли воображения в умственном развитии ребёнка, а также общего психического развития.

**Abstract:** *relevance of the topic chosen due to the fact that the development of creative imagination suggests a direct role of imagination in the intellectual development of the child, as well as general mental development.*

**Ключевые слова:** воображение, творческое воображение, развитие, нетрадиционные техники рисования, методики, методы, средства.

**Keywords:** *imagination, creative imagination, the development of non-traditional painting techniques, procedures, methods, tools.*

В современном обществе, в сфере образования и воспитания проблема развития творческого потенциала подрастающего поколения стоит как никогда остро и актуально. Ориентация на творчество и сегодня является мировоззренческой установкой современной системы образования и воспитания, в том числе дошкольного. Последние исследования свидетельствуют о непосредственной роли воображения в умственном развитии ребёнка, а также общего психического развития.

Как показали исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, творческое воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, т. е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в ДОУ [1, 7].

В то же время на данный момент педагоги сталкиваются с проблемой – недостаточной разработанностью условий развития творческого воображения дошкольников, которые не позволяют наиболее эффективно использовать разнообразные методы и средства развития воображения.

В психолого-педагогической литературе представлены подходы к развитию воображения в изобразительной деятельности (С. Л. Киселева), с помощью лепки (И. Ю. Глебова), в театрализованной деятельности (М. В. Охлопкова), с помощью игр и упражнений (В. В. Кравцова). Исследований, раскрывающих особенности развития именно творческого воображения в дошкольном возрасте, практически не представлено [2, 3, 4, 5, 6].

Целью данного исследования выступали теоретическое обоснование и экспериментальное внедрение педагогических условий развития творческого воображения у детей 6 года жизни.

Творческое воображение как специфический вид произвольного воображения характеризуется тем, что человек преобразует представления и создаёт новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и

выбирая для него необходимые материалы. Механизм творческого воображения является преобразованием действительности в воображении и подчиняется своим законам, и осуществляется определёнными способами.

Развитию творческого воображения у детей 6 года могут способствовать следующие педагогические условия:

- стимулирование проявлений творческого воображения в процессе продуктивных видов деятельности (рисование с использованием нетрадиционных техник);
- обеспечение поисковых ситуаций, в которых действуют дети;
- применение разнообразных методов развития творческого воображения;
- сочетание коллективной и индивидуальной работы.

На основании цели и задач работы нами было проведено экспериментальное изучение уровня развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 20 детей, которые были разделены нами на экспериментальную – 10 детей, и контрольную – 10 детей.

Цель исследования - выявить уровень развития творческого воображения у детей 6 года жизни.

Методика № 1. «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко).

Методика № 2. «Придумай рассказ».

Методика № 3. Модификация теста «Особенности творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности» (по О. М. Дьяченко).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в разных видах деятельности у детей 6 года жизни отмечается недостаточность развития творческого воображения. Это проявляется в том, что дети затрудняются в разработке новых оригинальных образов, сами образы простые, недетализированные, дети затрудняются в развитии образа, скорость создания образов – низкая. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что творческое воображение у детей 6 года жизни необходимо развивать.

Целью формирующего этапа исследования, являлось развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

Задачами выступали:

- обучение детей умению самостоятельно определять замысел, способы и формы его воплощения;
- воспитывать эмоционально-личностное отношение к изображаемому;
- учить детей экспериментировать с красками, получая новые цвета и оттенки;
- способствовать развитию творческого воображения путем создания творческих ситуаций в художественно-изобразительной деятельности.

Организацию данной работы мы осуществляли в 3 этапа.

При разработке программы мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип индивидуального подхода. Заключается в создании условий для проявления творческого самовыражения каждого ребенка.

2. Принцип психологически комфортной атмосферы. Согласно данному принципу, мы стремились создавать на занятиях такую эмоциональную атмосферу, которая способствовала развитию творческого потенциала и личности ребенка.

3. Принцип учета возрастных особенностей. Заключался в том, что определение содержания и используемых техник работы на занятиях кружка соответствовало возрасту детей. Организация работы включала три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе нами было разработано тематическое планирование занятий кружка «Волшебная кисточка» по рисованию с использованием нетрадиционных техник.

На основном этапе нами проводилась работа с детьми в рамках программы кружка, применялись различные нетрадиционные техники, а также педагогические приемы, направленные на развитие творческого развития детей.

На заключительном этапе мы проводили оценку эффективности проведенной нами работы.

Развитие творческого воображения детей мы начинали с формирования у них умения фантазировать, развивать идеи. Для этого на первых занятиях мы активно использовали такие приемы работы, как придумывание образа, дополнение имеющегося образа и создание на его основе другого образа, помещение какого-либо предмета или объекта в необычные условия. Эти и другие приемы мы использовали в ходе беседы на начальном этапе занятия, когда работали над темой.

Кроме того, развитию творческого воображения способствовало не только использование самих нетрадиционных материалов, но и знакомство детей с приемами рисования с данными материалами.

Согласно тематическому планированию в рамках проводимых нами занятий использовался целый комплекс нетрадиционных техник рисования, а именно: рисование по замыслу, рисование по сырому слою бумаги, модульное рисование, рисование в технике набрызг, рисование путем отпечатывания, рисование с помощью расчески с использованием техники по сырому, рисование с помощью зубной щетки на мягкой бумаге, рисование с помощью пищевой пленки и многие другие техники.

Другим приемом, который эффективно способствовал развитию творческого воображения, являлось коллективное творчество. Суть этого приема заключалась в том, чтобы стимулировать детей в процессе общения фантазировать, придумывать и воплощать. Некоторым детям трудно было придумать что-то самим, но коллективное творчество их увлекало, и они тоже вносили свои предложения.

Важное значение для развития творческого воображения на занятиях рисованием нетрадиционными техниками играли словесные игры, когда мы, например, придумывали новое название к тому или иному явлению, либо образы, представляемые воображением, выражали вербально. Это помогало развивать не только творческое воображение, но и речь, позволяло создать условия для того, чтобы ребенок мог отступить от образа конкретного предмета и перейти к абстрактному размышлению.

Результаты контрольного эксперимента показали, что после экспериментальной работы у 16 % детей уровень творческого воображения повысился до высокого, качественно изменилось содержание создаваемых детьми творческих образов. Рисунки дошкольников стали более интересные, стало больше элементов оригинальности, нетипичности, особенно у детей, у которых до эксперимента отмечался низкий уровень развития творческого воображения.

Также у дошкольников экспериментальной группы в результате специально организованной работы повысилась продуктивность творческого воображения, они стали более самостоятельно создавать новые образы, продумывать их и передавать на рисунке с помощью изобразительно-выразительных средств настроение.

Развитие творческого воображения в продуктивных видах деятельности способствовало также развитию у детей экспериментальной группы внимания к образно-выразительным средствам, эстетических представлений, развитию художественных навыков.

Во всех видах деятельности у детей отмечается увеличение скорости творческого воображения, воображение стало более активным, образы, создаваемые детьми, более оригинальными и разнообразными; используя художественно-выразительные средства, дети отображали образы более детализировано, лучше передавали настроение.

Таким образом, анализ результатов показывает, что стимулирование проявления творческого воображения, создание поисковых ситуаций для творческой активности, осуществление взаимосвязи продуктивных видов деятельности, сочетание коллективной и индивидуальной работы, целенаправленность и планомерность реализации комплекса занятий, способствовали повышению уровня творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: кн. для учителя. - 3-е изд. [Текст] / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 94 с.
  2. *Глебова И. Ю.* Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки [Текст]. / И. Ю. Глебова. // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). - Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. - С. 31-34.
  3. *Дьяченко, О. М.* Воображение дошкольника [Текст]. / О. М. Дьяченко. - М., 2008. - 179 с.
  4. *Киселева С. Л.* Развитие воображения в изобразительной деятельности дошкольников в условиях формирования способности «видеть целое раньше частей». [Текст]: автореферат дисс. канд. психол. Наук. / С. Л. Киселева. - М., 2009. - 160 с.
  5. *Киселева С. Л.* Развитие воображения в изобразительной деятельности дошкольников в условиях формирования способности «видеть целое раньше частей». [Текст]: автореферат дисс. канд. психол. Наук. / С. Л. Киселева. - М., 2009. - 160 с.
  6. *Охлопкова М. В.* Психолого-педагогические подходы к театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М. В. Охлопкова. // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). - М.: Буки-Веди, 2013. - С. 48-52.
  7. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989, - т. 1. - 486 с.
-

# Этапы развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем

Бабенко А. С.

*Бабенко Алена Сергеевна / Babenko Alena Sergeevna – кандидат педагогических наук, доцент,  
кафедра высшей математики,  
институт физико-математических и естественных наук  
Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, г. Кострома*

**Аннотация:** в статье описываются этапы деятельности, соблюдение которых позволит при изучении нелинейных динамических систем развивать у студентов креативность.

**Abstract:** this article describes the stages of activities. Their compliance will allow in the process of studying nonlinear dynamical systems to develop students' creativity.

**Ключевые слова:** креативность, нелинейные динамические системы, этапы развития креативности студентов.

**Keywords:** creativity, nonlinear dynamical systems, stages of development of creativity of students.

При переходе на многоуровневую систему образования, одной из важнейших задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных решать многогранные задачи. Выпускник, который получает диплом в современном вузе, должен обладать одним из важнейших личностных качеств, которым является креативность, понимаемая в самом широком смысле, как способность к творчеству.

Анализируя работы о развитии креативности студентов в процессе обучения фрактальной геометрии (Секованов В. С. [5]), о формировании творческой активности учащихся школ и вузов (Зубова Е. А., Осташков В. Н., Смирнов Е. И. [3], Митенев Ю. А. [4]), о формировании научно-исследовательских умений у будущих экономистов (Батчаева А. В. [2]), о формировании творческой деятельности учащихся (Хмара С. Б., Спасенкова О. В. [6]) и др., мы пришли к выводу, что формирование личностных качеств студентов проходит поэтапно, поэтому были выделены этапы развития креативности студентов в процессе изучения нелинейных динамических систем:

- *мотивационный* (изучение литературы, исторических справок, повышение мотивации изучения за счет постановки задач из других областей; студент знакомится с основными понятиями, повторяет ранее пройденный материал);
- *подготовительный* (осуществление совместной с преподавателем творческой деятельности, получение образцов творческой математической деятельности);
- *исследовательский* (совместное, групповое и индивидуальное решение задач творческого характера);
- *оценочный* (самостоятельная творческая математическая деятельность).

Соблюдение этапов развития креативности студентов позволит сформировать необходимые креативные качества студентов.

Проследим развитие креативности студентов при изучении темы «Системы трех дифференциальных уравнений», в процессе чего студенты осваивают следующий материал: методы нахождения решений систем трех линейных дифференциальных уравнений; признаки хаотического поведения траекторий; способы обнаружения существенной зависимости от начальных условий и вычисления корреляционной размерности; исследование систем с хаотическим поведением (см. подробнее [1]). В результате выполнения заданий по данной теме прослеживаются этапы развития креативности студентов (рис. 1).

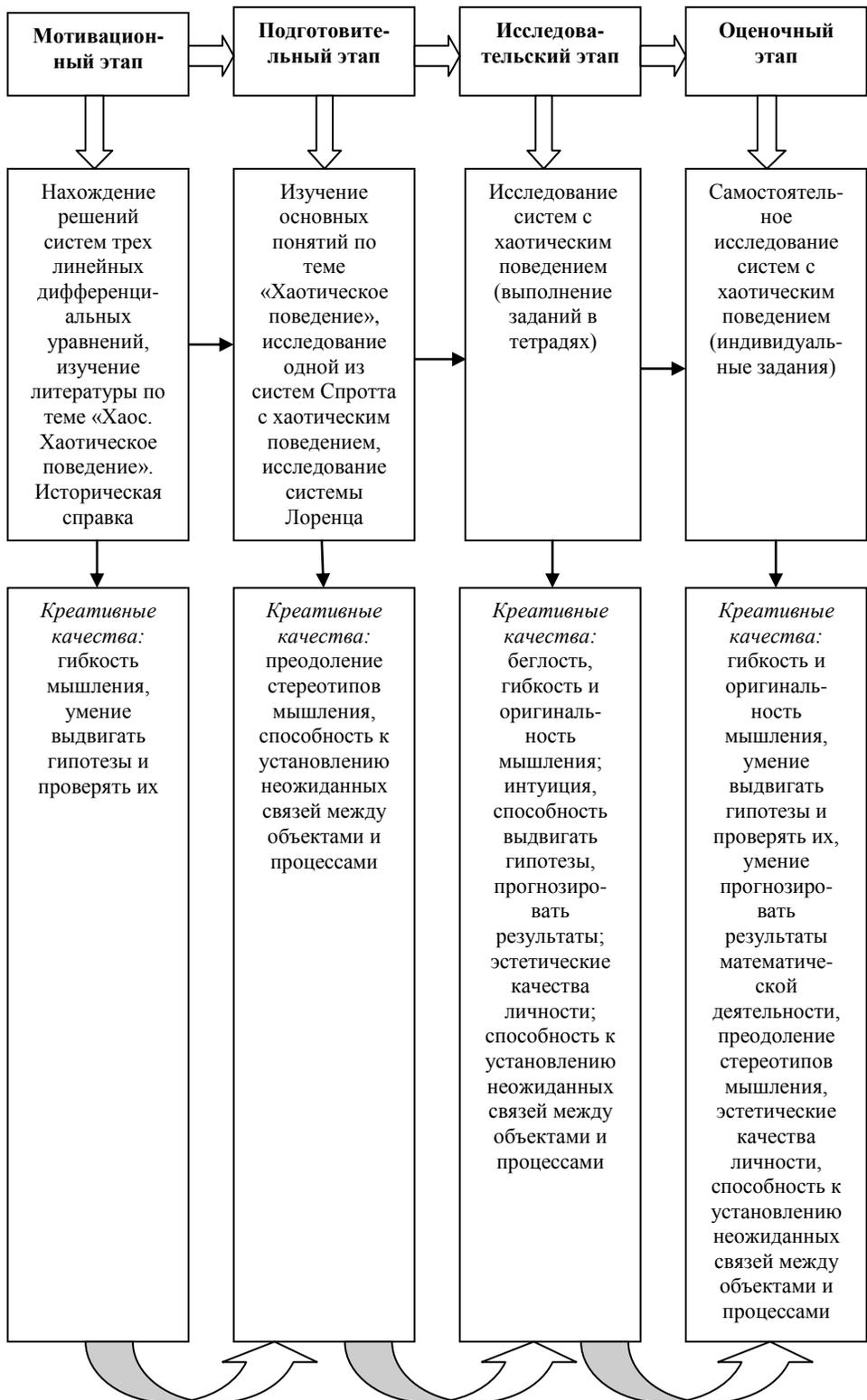


Рис. 1. Этапы развития креативности студентов при изучении темы «Системы трех дифференциальных уравнений»

Мы проследили поэтапное развитие креативности студентов при изучении одной из тем курса, посвященного исследованию нелинейных динамических систем.

Кроме того, следует отметить, что перечисленные выше этапы развития креативности студентов можно проследить и в ходе изучения всего курса в математических дисциплинах:

1) мотивационный (изучение материала на первом и втором курсах: студенты знакомятся с основами моделирования различных явлений или процессов, способами задания динамических систем, решением задач на нахождения значения  $n$ -ой итерации данной функции);

2) подготовительный (изучение материала на третьем курсе, на котором студенты знакомятся с основными понятиями и способами исследования непрерывных динамических систем в одномерном и двумерном пространствах);

3) исследовательский (изучение материала на четвертом курсе, студенты пробуют себя в качестве самостоятельного творца при исследовании непрерывных динамических систем в трехмерном пространстве, а преподаватель выступает в роли помощника);

4) оценочный (изучение материала в магистратуре, где студент демонстрирует свои способности самостоятельно находить решение поставленных проблем и ставить перед собой новые задачи).

На подготовительном и исследовательском этапах студент в каждом изучаемом блоке проходит этапы развития креативности, начиная с мотивационного, когда он заинтересовывается новой темой, и, заканчивая оценочным, где студент проводит самостоятельное исследование.

Таким образом, происходит поэтапное усвоение материала курса, посвященного исследованию нелинейных динамических систем, что позволяет развивать у студентов креативность.

### *Литература*

1. *Бабенко А. С.* Формирование креативных качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений». // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. № 2. С. 130–133.
2. *Батчаева А. В.* Этапы формирования научно-исследовательских умений и навыков у будущих экономистов. // Проблемы педагогики. 2014. № 1 (1). С. 52–55.
3. *Зубова Е. А., Осташков В. Н., Смирнов Е. И.* Критерии отбора исследовательских профессионально ориентированных задач. // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4 (57). С. 16-22.
4. *Митенев Ю. А.* Информационно-коммуникационные технологии как средство развития творческой активности учащихся на внеурочных занятиях по математике: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2012. 26 с.
5. *Секованов В. С.* Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. 279 с.
6. *Хмара С. Б., Спасенкова О. В.* Направление работы учителя химии по формированию и развитию творческой деятельности учащихся. // Проблемы педагогики. 2015. № 4 (5). С. 12–16.

## Применение качественной опоры в обучении иностранному/неродному языку Попова А. Н.

*Попова Анна Николаевна / Popova Anna Nikolaevna - студент,  
кафедра немецкого языка, отделение «Теория и методика преподавания иностранных языков»,  
Воронежский государственный университет, г. Воронеж*

**Аннотация:** данная статья рассматривает возможность использования добавочных опор в обучении иностранному языку. Проведенное исследование позволяет утверждать, что существует закономерность в развитии движений кистей рук, прежде всего рабочей/правой руки, и артикуляционного аппарата, которая может быть использована для совершенствования произносительных навыков у школьников и студентов, а также для людей, имеющих логопедические проблемы или отклонения, связанные со слухом.

**Abstract:** this article examines the possibility of using high-quality support in the learning of a foreign language. Manufactured study suggests that there is a pattern in the development of the movement of hands and articulation apparatus, which can be used to improve pronunciation skills in pupils and students, as well as for people with speech therapy problems or hearing loss.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, произносительные навыки, развитие речи, моторика, жестика.

**Keywords:** learning a foreign language, pronunciation skills, language development, motor skills.

Обучение иностранному языку, как известно, требует значительных затрат усилий и времени. В процессе изучения неродного языка человек должен усвоить определенный фонетический и лексический минимум, а также правила связи языковых единиц - грамматику. Если лексические единицы усваиваются путем систематизации и построения ассоциативного ряда, то с фонетическими единицами языка все происходит значительно труднее.

Трудности в обучении произношению обусловлены физиологическими, лингвистическими и психологическими факторами. Человеческая речь – это бессознательная деятельность, которая регулируется процессами, протекающими в нашем головном мозге, при этом возникает вопрос о характере овладения бессознательными процессами порождения речи. Прежде всего, современное обучение произносительным навыкам строится на имитации звуковых единиц неродного языка, однако данный подход является крайне неточным, так как: во-первых, фонетические символы разных языков часто не совпадают и тем более не имеют общих закономерностей звукового ряда, во-вторых, человек слышит звуки другой речи, автоматически сравнивая их со звуками своего родного языка, и имитирует согласно «родному» фонетическому коду. Данное явление называется «фонологичностью слуха», впервые этот термин был введен Е. В. Поливановым [4]. И, наконец, если человек «сымитировал» какое-то слово неправильно и запомнил его, то его будет преследовать ошибка, и он будет, скорее всего, не понятным носителем языка. А что касается людей, у которых есть проблемы со слухом, или тех, у которых есть какие-то логопедические проблемы? Изучение иностранного языка для людей с недостатками практически невозможно?

Тут и возникает потребность в наличии опоры, которая была бы связана с артикуляционными возможностями, но в меньшей мере зависела бы от слуха. Такой опорой в изучении и обучении иностранного (неродного) языка может стать моторика (или жестика), особенности такой опоры мы рассмотрим подробнее.

Психологи установили, что 75 % информации ребенок получает посредством зрительных и тактильных ощущений. Складывается образ предмета, и только потом он соотносится со своим названием. Изучением данного процесса усвоения родного языка занималась Кольцова М. М. Она выдвинула теорию связи всех органов чувств и названия самого предмета, то есть его «словесное воплощение». Например, чтобы ребенок понял, что такое «стул», ему надо потрогать его, ощутить его текстуру, гладкость и твердость, измерить его высоту и ширину, так он получает основные сведения о данном предмете и, уже потом может связать сего образ с определенным словом [1]. Российский ученый И. М. Сеченов приводил известный пример с колокольчиком: маленький ребенок видит этот предмет — получает зрительный образ, трогает его — возникает осязательный образ, колокольчик издает звук — добавляется слуховой образ, и, наконец, взрослый говорит: «динь-динь». Сеченов подводил итог: из последовательного ряда рефлексов получается представление о предмете, знание в элементарной форме. Он рассматривал этот процесс как следствие слияния нескольких рефлексов [5].

Какую же роль здесь играет движение? Сеченов предполагал, что ко всем ощущениям ребенка добавляется еще и мышечное чувство: можно смотреть и не слушать, нюхать или трогать, не глядя, но все сопровождается движением! Действительно, глаза обращаются в сторону объекта наблюдения, оббегают его контур, следят за его перемещением, а это все движения. Звуки тоже вызывают движение в сторону источника звука, происходит настройка мышц гортани на тональность действующих звуковых раздражений и т. д.

Ученые выяснили, что в головном мозге любое воздействие — зрительное, звуковое, осязательное — обязательно вызывает повышение возбудимости двигательной области головного мозга. При объединении ряда ощущений от предмета в единый образ, слияние (синтез) происходит, прежде всего, в двигательной области, двигательные компоненты всех полученных зрительных, слуховых и других ощущений связываются в первую очередь. Значит, когда ребенок трогает предмет и слышит, как он называется, происходит слияние образов, и он получает целостное представление о предмете.

Таким образом, мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связать их в единый образ.

Именно движение помогает ребенку усваивать родную речь. Существует теория, согласно которой в доисторические времена люди общались при помощи жестов, которые затем начали сопровождаться выкриками и возгласами. Прошли тысячелетия, пока появилась речь, но она долгое время была связана с жестами и мимикой людей. Самые движения пальцев рук постепенно развивались и усложнялись, возникали профессии, которые требовали тонкой и кропотливой работы. Вследствие этого происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в мозге человека. Так развитие речи и моторики шло у человека параллельно. Таким же образом развивается и речь ребенка. Сначала происходит развитие моторики рук, когда же она достигает определённого уровня развития (ребенок может работать с мелкими деталями), начинается развитие словесной речи. Развитие движений пальцев рук сопровождает первый этап в формировании речи.

Почему же не взять за опору – моторику (или жестику). Под моторикой понимают совокупность двигательной мышечной активности организма или отдельных органов, последовательность движений которой направлена на выполнение определенных задач. Моторику делят на мелкую и крупную, а также существует моторика определенных органов. Моторику можно использовать в качестве качественной основы для изучения

иностранного языка, так как мышечная активность помогает контролировать артикуляцию [2]. Определенные движения пальцев рук у взрослых могут помочь не только в освоении неродного языка, но и улучшить образное восприятие речи.

### *Литература*

1. *Кольцова М. М.* Ребенок учится говорить. М., «Сов. Россия», 1973.
2. *Величкова Л. В.* Путь к языку. Данные речевого онтогенеза. Билингвизм. / Л. В. Величкова, О. В. Абакумова / под ред. проф. Л. В. Величковой; Воронеж. гос. ун-т. — Воронеж: издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. — 58 с.
3. *Лобанов В. А.* Фонологический слух и особенности восприятия слов неродного языка. Ивановская государственная медицинская академия.
4. *Поливанов Е. Д.* Статьи по общему языкознанию. Под редакцией А. А. Леонтьева.
5. *Сеченов И. М.* Рефлексы головного мозга. // Сеченов И. М. Избр. труды. М., 1947.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

## Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин

Реутова В. В.

*Реутова Виктория Владимировна / Reutova Viktorija Vladimirovna – кандидат педагогических наук, доцент,*

*кафедра педагогики,*

*Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь*

**Аннотация:** в статье рассмотрены преимущества и особенности применения кейс-методов при преподавании экономических дисциплин в высшей школе. Проанализирована технология работы преподавателя и студента при использовании кейс-метода.

**Abstract:** the article describes the advantages and features of the application of the case method in teaching economic disciplines in higher education. Work technology of the teacher with students using the case method was analyze.

**Ключевые слова:** образование, кейс-метод, образовательные технологии, методы и формы обучения.

**Keywords:** education, case method, educational technologies, methods and forms of education.

Реформирование системы образования и современные интеграционные процессы делают необходимым внедрение новых активных методов обучения, что является эффективным средством в освоении современных образовательных технологий и должно быть использовано при повышении эффективности обучения и качества знаний студентов, поскольку активные методы обучения ориентированы на личность студента, на его сознательное участие в развитии собственных знаний, персональных и профессиональных навыков, в том числе навыков коллективной работы и творческого решения конкретных проблем.

Как известно, для повышения эффективности процесса обучения важно наличие трех компонентов общения, таких как *коммуникативный* (передача и сохранение вербальной и невербальной информации), *интерактивный* (организация взаимодействия в совместной деятельности) и *перцептивный* (восприятие и понимание человека человеком). Следует обратить особое внимание именно на интерактивный компонент общения. Как свидетельствуют исследования, проведенные Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд) [2], интерактивное обучения позволяет резко увеличить процент усвоения материала, поскольку оно влияет не только на сознание студента, но и на его чувства, волю (действия, практику). Результаты данных исследований были приведены в так называемой «Пирамиде обучения».

Наименьших результатов можно достичь при условии пассивного обучения (лекция – 5 %, чтение – 10 % усвоения материала), а наибольших – интерактивного (дискуссионные группы – 50 %, практика через действие – 75 %, обучение других – 90% усвоения).

Одним из таких интерактивных методов обучения как раз и является Case Study (кейс-метод, или метод анализа ситуаций), разработан английскими учеными М. Шевером, Ф. Эдей и К. Йейтс [3]. Поскольку именно ему в мировой практике отводится важное место для решения современных проблем в учебном процессе.

Впервые CASE метод был применен в 1910 году при преподавании управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе [1], которая хорошо известна инновациями, а в нашей стране данный метод стал распространяться только во второй половине 90-х годов XX в. как познавательная акселерация в процессе изучения естественных наук.

В процессе освоения студентами экономических дисциплин весьма важным является использование интерактивных методов обучения (деловые игры, ситуационные задачи, построенные на основе реальной практики), а, следовательно, достаточно уместно и применения CASE метода при рассмотрении и анализе конкретных экономических проблем.

Суть данного метода заключается в использовании конкретных случаев (ситуаций, историй, тексты которых называются «кейсом») для совместного анализа, обсуждения или выработки решений студентами с определенной проблемной темой учебной дисциплины.

Этот метод одновременно отражает не только практическую проблему (решение проблем экономического характера), но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при рассмотрении проблемной темы дисциплины, а также удачно сочетает учебную, аналитическую и воспитательную деятельность, в свою очередь является деятельным и эффективным средством в реализации современных задач системы образования [4, 5]. Технология работы при использовании CASE-метода приведены в табл. 1

*Таблица 1. Технология работы при использовании CASE-метода*

<b>Этапы работы</b>	<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студента</b>
До занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подготовка кейсов</li> <li>2. Определение основных и вспомогательных материалов для подготовки студентов</li> <li>3. Разработка сценария занятия</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Получение кейса и дополнительных материалов к нему</li> <li>2. Распределение по собственному желанию на группы в зависимости от выбранного кейса и выбор капитана, который будет координировать работу группы в дальнейшем</li> <li>3. Индивидуальная подготовка к рассмотрению кейса на занятии.</li> </ol>
Во время занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организация предварительного обсуждения кейса</li> <li>2. Управление процессом обсуждения кейса; обеспечение вспомогательными сведениями (фильмы, диаграммы, схемы, статистические материалы)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изложение каждой группой содержания и проблемных вопросов кейса</li> <li>2. Дискуссионное обсуждение конкретной ситуации в виде «круглого стола», в ходе которого участники выражают конкретные предложения, проводят соответствующий сравнительный анализ представленных предложений с целью принятия окончательного решения.</li> <li>3. Участие в принятии окончательного решения.</li> </ol>
После занятия	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оценка работы студентов при обсуждении кейса</li> <li>2. Оценка выполненного задания в письменном виде</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составление письменного отчета по проделанной работе</li> </ol>

Как видим, проведение занятий с применением метода анализа конкретных ситуаций отличается от обычных учебных занятий тем, что в основе такой ситуации лежит реальная экономическая проблема. Поэтому выделяют следующие учебные задачи CASE метода:

- приобретение навыков использования теоретического материала для анализа экономических ситуаций, статистических источников, практики ведения хозяйственной деятельности;
- формирование навыков оценки ситуации, выбор и организация поиска основной информации;
- выработка умений формулировать вопросы и запросы;
- выработка умений разрабатывать многовариантные подходы к реализации плана действия;
- формирование умений самостоятельно принимать решения в условиях неопределенности;
- формирование навыков и приемов всестороннего анализа ситуаций, прогнозирования способов развития ситуаций;
- формирование умений и навыков конструктивной критики.

Также важно отметить, что при проведении занятий с использованием CASE метода одновременно используются и другие методы и формы обучения (табл. 2).

*Таблица 2. Методы и формы обучения, которые входят в методологию CASE-метода*

Метод погружения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изучение проблемного вопроса и самостоятельная подготовка материалов для проведения занятия</li> </ul>
Использование техники аквариума	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предварительное обсуждение дискуссионного вопроса с последующей презентацией достигнутых результатов</li> </ul>
Метод мозгового штурма	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коллективное обсуждение, во время которого студенты работают как «генераторы идей», что способствует формированию у них умений взаимодействовать в коллективе</li> </ul>
Метод презентации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• применение наиболее эффективных средств визуализаций;</li> <li>• содействие активизации аудитории и поддержке обратной связи</li> </ul>
Дискуссия в процессе игрового моделирования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• приближения таким способом теории предмета к практике, что позволяет студентам испытать себя в другой роли в зависимости от круга интересов</li> </ul>

Таким образом, надо отметить, что применение преподавателем CASE метода с одной стороны - стимулирует индивидуальную активность студентов, формирует положительную мотивацию к обучению, уменьшает количество «пассивных» и неуверенных в себе студентов, обеспечивает высокую эффективность обучения и развития будущих специалистов-экономистов, формирует определенные личностные качества и компетенции, а с другой стороны - дает возможность самому преподавателю самосовершенствоваться, по-другому мыслить и действовать и обновлять собственный творческий потенциал. Интерактивный метод обучения CASE является достаточно эффективным при изучении экономических дисциплин. Поскольку анализ проблемных ситуаций является характерным примером проблемного обучения, в котором наиболее полно реализуются требования единства и теоретической деятельности, их связь с экономической практикой, действующим законодательством, хозяйственным опытом развитых стран мира. Также проведение семинарских занятий с использованием метода анализа конкретных ситуаций позволяет развивать определенный уровень экономического мышления студентов и способствует формированию качеств будущего экономиста.

## *Литература*

1. *Михайлова Э. А.* Кейс и кейс-метод. – М.: Центр марк. исслед. и менеджд., 1999.
2. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.
3. *Пометун О., Пирожниченко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Видавництво А.С.К., – 2004. – С. 7, 11, 19.
4. *Сурмін Ю. П.* Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.
5. *Смоленская О. Е.* Кейс-стади организационной культуры: методика исследования и методика преподавания // Актуальные проблемы экономики № 1 (79), 2008. – С. 51-59.
6. *Gerring J.* What is case study and what is good for? // The American political science review. 2004. Vol. 98. No. 2. P. 341–354.
7. *Smith R.* Professors' use of case discussion leadership at Harvard and Darden MBA programs: characteristics of a successful case discussion. // Academy of Educational Leadership Journal. 2010. No. 2 (14). P. 13–32.



scienceproblems.ru  
admbestsite@yandex.ru



+7(910)690-15-09



153008. Россия. г. Иваново  
ул. Лежневская, д. 55, 4 эт.