

ПЕДАГОГИКА. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Саратов 2016

УДК 004.02:004.5:004.9

ББК 73+65.9+60.5

П24

Редакционная коллегия:

Доктор экономических наук, профессор Ю.В. Федорова
Доктор филологических наук, профессор А.А. Зарайский
Доктор социологических наук, доцент Т.В. Смирнова

П24 ПЕДАГОГИКА. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: материалы международной научно-практической конференции (3 ноября 2016 г)/ Отв. ред. Зарайский А.А. – Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2016. - 62с.

ISBN 978-5-9909174-2-2

Сборник содержит научные статьи и тезисы ученых Российской Федерации и других стран. Излагается теория, методология и практика научных исследований в области информационных технологий, экономики, образования, социологии.

Для специалистов в сфере управления, научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов и всех лиц, интересующихся рассматриваемыми проблемами.

ISBN 978-5-9909174-2-2

УДК 004.02:004.5:004.9

ББК 73+65.9+60.5

© *Институт управления и социально-экономического развития, 2016*

© *Саратовский государственный технический университет, 2016*

© *Richland College (Даллас, США), 2016*

Абашина В.В., к.п.н.

доцент

Сургутский государственный педагогический университет

Россия, г. Сургут

Abashina V, associate professor

Surgut state

pedagogical university

Russia, Surgut.

**К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**TO THE PROBLEM OF GENESIS OF TEMPORAL
PRESENTATIONS FOR THE CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.**

Аннотация. В статье приведён ретроспективный анализ психолого – педагогических исследований по проблеме генезиса временных представлений у детей дошкольного возраста.

Annotation. To the article the retrospective analysis of психолого is driven - pedagogical researches on issue of genesis of temporal presentations for the children of preschool age.

Ключевые слова: время, генезис временных представлений, дети дошкольного возраста.

Keywords: time, genesis of temporal presentations, children of preschool age.

Время является универсальной базисной категорией в познании ребенком окружающих его людей и вещей. Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствует осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в содержание

образовательной области «Познавательное развитие» включена задача формирования у детей первичных представлений о времени¹.

Представления ребенка о времени исследовались в работах как зарубежных, так и отечественных педагогов и психологов. Анализ исследований, связанных с формированием у детей представлений о времени, позволил констатировать, что к данному феномену обращались педагоги прошлого (Е.И.Водовозова, А.Я.Коменский, М.Монтессори, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, Ф.Фребель и др.).

Я.А.Коменский в своей "Великой дидактике" указывал, что в период так называемой «материнской школы» с ребенком необходимо пройти "первые шаги хронологии". Он указывал, что обучение дошкольников различению времени должно проводиться в виде бесед родителей с детьми, в которых взрослые в понятной форме объясняют, показывают и называют явления окружающего мира².

Песталоцци считал усвоение ребенком временных отношений и развитие на этой основе его речи одним из важнейших средств познания и элементарного обучения³.

По мнению Ф.Фребеля первые временные представления ребенок должен усвоить в процессе деятельности, в играх и занятиях с дидактическим материалом⁴.

М. Монтессори предлагала учить детей понимать смысл слов: "до", "после", "чаще", "реже", правильно употреблять выражения "сегодня",

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования": [Электронный ресурс]. –Режим доступа:<https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm>

² Коменский, Ян А. Великая дидактика [Текст] / Я.А.Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Педагогика, 1981. - С. 142.

³ Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления [Текст] / Ж.Ж. Пиаже // Вопросы психологии, - 1965., - № 6, - С.38.

⁴ Фребель, Ф. Воспитание человека [Текст] / Ф.Фребель. - М. Изд. К.И.Тихомирова - 1964г. – С. 57.

"завтра", "вчера"⁵.

К.Д.Ушинский, разрабатывая теоретические и методические подходы к развитию речи у детей, постоянно подчеркивал необходимость обучения малышей "различать предлоги во времени". По его мнению, детям следует объяснять, что для различения времени "мы употребляем названия месяцев, дней, недели, считаем часы, числа, годы". К.Д.Ушинский предлагал знакомить детей седьмого года жизни с временными понятиями (сутки, неделя, месяц, год, тысячелетие), а также с понятиями, определяющими возраст людей (младенец, дитя, отрок, юноша, девушка, мужчина, женщина, старик, старуха). Он указывал на важную роль чувственного опыта ребенка и степень овладения им речью. Великий педагог призывал к необходимости соблюдения строгой последовательности в подаче материала и обязательного использования изученного в практике: "- не должно спешить и идти дальше не иначе, как вполне овладев прежним, а овладев чем-нибудь, никогда не оставлять его без постоянного приложения к делу"⁶.

Е.И.Водовозова считала, что детям следует знать очередность времен года, последовательность дней недели, ее количественный состав; понимать слова "моложе", "старше". Предлагая проводить наблюдения за положением солнца, Е.И.Водовозова в этой связи предлагала дать детям понятия "полдень", "сумерки"⁷.

Содержание знаний дошкольников о времени в исследованиях А.М.Леушиной было представлено достаточно полно и разнообразно. Она рекомендовала формировать у детей дошкольного возраста представление о календарном годе, месяцах, днях недели, частях суток и др. Основной путь формирования временных отношений у дошкольников А.М.Леушина видела

⁵ Монтессори, М. Дом ребёнка [Текст] / М. Монтессори. - Изд. 4-е.-М.: Изд. "Задруга" - 1920. – С 182.

⁶ Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] / К.Д. Ушинский // Собр. соч. — Т. 6. — М.: Изд-во АПН РСФСР, - 1949. – С 258.

⁷ Мухина, В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Педагогика, - 1975.- С.248

в практико - ориентированной деятельности⁸.

Т.А.Мусейибова в своей работе указывает, что дошкольный возраст можно характеризовать как начальный этап становления "теоретического" знания ребенком временных ориентировок и формирования единства чувственного и логического познания времени⁹.

С ее точки зрения, задача обучения должна заключаться, прежде всего в том, чтобы старший дошкольник овладел знанием отдельных единиц измерения времени. Это знание должно базироваться на чувственном отражении временных отрезков различной длительности, т.е. на прочной сенсорной основе, не лишенной по возможности и эмоциональной окраски. Чувственная, логическая и диалектическая их взаимосвязь - таково неперемненное условие развития временных ориентировок и так называемого "чувства времени" у детей дошкольного возраста. Автор утверждает, что совершенствующееся у детей отражение временных отношений должно получать выражение в разнообразной практической и интеллектуальной деятельности ребенка. Вполне закономерно, что Т.А. Мусейибова утверждает, что работа по развитию временных ориентировок у детей в детском саду должна иметь не узкоспециальное назначение, а служить эффективным средством формирования личности ребёнка дошкольного возраста.

В работах А.А. Люблинской отмечалось, что дети дошкольного возраста испытывают трудности в восприятии времени и у них относительно поздно развиваются временные представления. Такие свойства времени, как тягучесть, текучесть, необратимость, периодичность, одномерность весьма затрудняют познание времени дошкольниками. Время не подлежит

⁸ Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М.Леушина. — М., Просвещение, 1974. — С.312.

⁹ Мусейибова, Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций [Текст] / Т.А. Мусейибова // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., - 1994. — С.19.

чувственному созерцанию, поэтому воспринимается опосредованно, через движение или какую-то деятельность, связанную с определением времени или через чередование каких-то постоянных явлений¹⁰.

Е. И. Щербакова, изучая формирование у дошкольников временных представлений и некоторых свойств времени, отмечала важность использования в данном процессе моделирования. Модели могут помочь педагогам сформировать у детей представление о времени и его основных характеристиках, так как они отражают динамичность реального момента, которую дошкольники осознают с трудом. Её исследования показали, что плоскостное изображение временных эталонов - в виде замкнутых циклов - искажает суть времени, как последовательности существования сменяющихся друг друга явлений и не формирует у детей общего представления о диалектической зависимости будущего с прошлым через настоящее. Это, по ее мнению, главный тормоз понимания и активного овладения временными отношениями. Она разработала объемную модель времени в виде спирали, каждый виток которой в зависимости от решения конкретной дидактической задачи наглядно показывал движение изменения процессов, явлений времени¹¹ [11, с.49].

Таким образом, анализ психолого - педагогических исследований по проблеме формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста позволил нам прийти к выводу о том, что данная проблема нашла достаточно широкое освещение в психолого – педагогической литературе. Основными вопросами в исследованиях явились: особенности восприятия времени дошкольниками; педагогические условия, обеспечивающие формирование представлений о нем.

Современные представления о формировании у дошкольников

¹⁰ Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. — М., 1977.— С. 12.

¹¹Щербакова Е.В., Фунтикова О.А. Формирование временных представлений [Текст] Е.В.Щербакова, О.А.Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №3. – С. 49.

временных представлений базируются на том, что с момента рождения ребёнок ориентируется во времени посредством чередования биологических ритмов своей жизни (смена сна и бодрствования, режим кормления и т.п.), которые регулируются социальной средой. Ориентировка во времени осуществляется на прочной чувственной основе, т. е. переживании длительности времени в связи с осуществлением разнообразной деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно – исследовательской, чтении художественной литературы, трудовой и др.).

Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять время (правильно обозначая его в деятельности и в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Использованные источники:

1. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста [Текст] / Е.Н. Водовозова: книга для воспитателей. -СПб., 1913. -365 с.
2. Коменский, Ян А. Великая дидактика [Текст] / Я.А.Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Педагогика, 1981. - С. 80-163.
3. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М.Леушина. — М., Просвещение, 1974. - 368с.
4. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. — М., 1977.— С. 173.

5. Монтессори, М. Дом ребёнка [Текст] / М. Монтессори. - Изд. 4-е.-М. : Изд. "Задруга" - 1920. – С 182-183.
6. Мусейибова, Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций [Текст] / Т.А. Мусейибова // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. Ч. IV-VI. - СПб., - 1994. – 237с.
7. Мухина, В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Педагогика, - 1975.- 380 с.
8. Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления [Текст] / Ж.Ж. Пиаже // Вопросы психологии, - 1965., - № 6, - 33-51 с.
9. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] / К.Д. Ушинский // Собр. соч. — Т. 6. — М.: Изд-во АПН РСФСР, - 1949. - 446с.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования": [Электронный ресурс]. –Режим доступа:<https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
11. Щербакова Е.В., Фунтикова О.А. Формирование временных представлений [Текст] Е.В.Щербакова, О.А.Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №3. – С. 48-54.
12. Фребель, Ф. Воспитание человека [Текст] / Ф.Фребель. - М. Изд. К.И.Тихомирова - 1964г. – С. 57-60.

Андрианова Т.В.
студент
кафедра общей и социальной педагогики
факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

Волкодав Т.В., к.фил.н.
магистр, доцент
направление психолого-педагогическое образование

кафедра английской филологии
кафедра педагогики и психологии

Кубанский Государственный Университет

Россия, г. Краснодар

Andrianova T.V.

student of the Department of General and Social Pedagogy

of the Faculty of Pedagogy,

Psychology and Communicative Studies

Kuban State University

Russia, Krasnodar

Volkodav Tatiana Vladimirovna

Ph.D., full member of IAHE (Hildesheim, Germany),

associate professor in the Department of Pedagogy and Psychology

Kuban State University

Russia, Krasnodar

**ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ**

THE PROBLEM OF UNIVERSITY STUDENTS'

ACADEMIC GRADING

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема оценивания студентов по балльным и буквенным системам. Представлен сравнительно сопоставительный анализ систем оценивания успеваемости студентов на

материале изучения результатов совместного исследования, проведенного учеными Калифорнийского университета (UC) и Государственного университета Калифорнии (CSU).

Ключевые слова: тенденция инфляции оценок; Калифорнийский университет; Государственный университет Калифорнии, система буквенных обозначений.

Abstract: the article deals with the problem of numerical and letter grading systems. The paper analyzes exam grading of students' academic performance based on the outcome of the joint research conducted by University of California (UC) and California State University (CSU).

Keywords: trend toward grade inflation; the University of California (UC); California State University (CSU), system of alphabetic designations.

На данный момент проблема оценивания студентов по балльной и буквенной системе в высшем образовании США является актуальной. За последние несколько десятилетий проблема инфляции оценок в американском высшем образовании встречалась повсеместно, с достаточным количеством документальных данных, свидетельствующих о ее масштабности.

Существует два аспекта явления обесценивания оценок в современном высшем образовании. Во-первых, произошло обесценивание высоких оценок (А и В), и теперь они выставляются чаще, чем средние и низкие оценки (С, D, и F). Во-вторых, возникает вопрос: продолжают ли наблюдаться инфляционные тенденции, которые были зарегистрированы в системе высшего образования в течение последних десятилетий? Другими словами, является ли распределение оценок в системе высшего образования на данный момент все еще завышенными?

Ученые исследовали текущие тенденции аттестации в калифорнийских университетах с целью определения уровня инфляции оценок. В период с

2009 по 2013 г.г. средний балл (GPA) во всех девяти университетах Калифорнии составлял 3,03. В двадцати трех государственных университетах Калифорнии средний балл составлял 2,93. Среди университетов Калифорнии самые высокие баллы были зафиксированы в Университете Беркли (3,29), самые низкие - в Университете Риверсайд (2,77). Среди государственных университетов Калифорнии самые высокие GPA были зарегистрированы в Сан-Франциско и Сономе (обе = 3,11); самые низкие - в Бейкерсфилде (2,74). Для фиксирования изменений в средних значениях за последние полтора десятилетия, была организована серия статистических исследований данных о распределении оценок UC/CSU. По данным статистического анализа, только половина (пять из девяти: Беркли, Риверсайд, Санта-Барбара, Сан-Диего и Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе) университетов Калифорнии показали значительное увеличение GPA за последнее десятилетие. Тенденция инфляции оценок была менее заметна среди государственных университетов Калифорнии; только у одной трети был значительно завышен GPA за отчетный период (Холмы Домингеса, Восточный залив, Фуллертон, Нортридж, Помона, Сан-Диего, Сан-Хосе и Сан-Луис-Обиспо). Так, понятие инфляция оценок (т.е., продолжающееся завышение оценок) продолжает распространяться во все области высшего образования: тринадцать из тридцати двух университетов UC/CSU (41%) повышали оценки (подразумевается, что они показали устойчивое увеличение среднего балла в период с 2009 по 2013 г.г.) [1].

Исследование в области инфляции оценок обычно рассматривает изменения GPA в течение долгого времени в качестве единственного показателя. Так, например, если сегодня у студента средний балл GPA 3,12, то пять лет назад был 2,98, то исследователи объясняют это обесцениванием оценок. Часто в этих исследованиях истинное значение «среднего балла» GPA завышено или не указывается. Успеваемость студента обычно оценивается не баллами, а буквами, поэтому существует проблема точного

перевода буквенных значений в баллы. Буквенные оценки переводятся в числа для определения средних баллов, но при этом любое смысловое значение какой-либо буквенной оценки размывается [1].

Можно предположить, что по большей части стратегии оценивания успеваемости студентов стандартизированы и унифицированы. Под стандартизированным и унифицированным мы подразумеваем, что шкала оценивания (т.е., использование шкалы от 0 до 4) и смысловые категории оценок (то есть, маркировка – А как «отлично», В как «выше среднего», С как «низкий» и т.д.) используются для одинакового представления компетенции студентов в разных университетах. Более пристальный взгляд показывает, что это лишь отчасти соответствует реальному положению дел. В то время как большинство университетов используют традиционную шкалу «А–F», не все ВУЗы используют систему «плюс/минус» для каждой буквенной оценки. В системах калифорнийского Университета Санта Круз используются плюсы и минусы для уточнения некоторых оценок: А+, А-, В+, В-, С+ (за исключением оценок ниже С). Университеты используют разные шкалы оценивания, следовательно, существуют большие отличия между фактической оценкой студента и его реальными знаниями.

Кроме того, существуют различия в семантических категориях оценок. Так, например, в двадцати трех государственных университетах Калифорнии для оценки А используются девять различных определений, двенадцать для оценки В, восемь для оценки С, одиннадцать для оценки D, и десять для оценки F. Семь государственных университетов Калифорнии определяют С как «удовлетворительно», два как «удовлетворительный успех», и шесть как «среднее число». Так что некоторые университеты определяют С, как «среднее число», а другие фактически отказались от ее использования. В Университете Сан Диего указывается, что С является «наиболее распространенной студенческой оценкой», уточняя, что В «определенно выше среднего числа». Используя образец, исследователи провели t-тест,

сравнивающий GPA университетов, которые определяют С как «среднее число» с университетами, использующими некоторое другое определение для С. Т-тест является статистической процедурой, которая сравнивает средства различных распределений оценок, чтобы определить, значительно ли они отличаются друг от друга. Результаты показали, что университеты, которые определяют С как «средне» имеют значительно более низкие GPA (и GPA ближе к 2,0) по сравнению с университетами, которые используют некоторые другие определения для оценки С. Также существует значительная разница в GPA в зависимости от того, как определен балл F. Некоторые университеты определяют F как «провал» или «неудачу»; другие определяют F как «недопустимую работу», «не соответствует минимальным требованиям курса», «неуспеваемость», «неудовлетворительная работа», «неудовлетворительный успех». Результаты показывают, что у университетов, которые определяют F как «провал» или «неудачу», GPA значительно ниже, чем в университетах, которые используют некоторое другое определение для оценки F.

Не неся для студента значимой обратной связи и не обладая достаточной точностью, система буквенных обозначений будет использоваться в будущем. Следовательно, инфляции оценок нельзя избежать по некоторым причинам: «профессиональная этика, неприятие конкуренции, забота о самооценке и маркетинговый прессинг». Но, к сожалению, студенты и их родители не желают вчитываться в длинные отчеты, а преподаватели не хотят их составлять, поэтому буквенная система оценок будет существовать, даже имея серьезные изъяны [2].

Таким образом, в системе оценивания студентов в высших учебных заведениях существуют разнообразные подходы к пересчету буквенной системы в балльную и наоборот. К сожалению, буквенная система не обладает достаточной точностью, а значит, не может передать точный уровень знаний студента. Исследования показали, что степень соотношения

буквенной и балльной систем являются неточным и порой некорректными.

Использованные источники:

1. Carter Michael J., Lara Patricia Y. (2016). Grade Inflation in Higher Education: Is the End in Sight? Springer Science. Business Media New York [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.academia.edu/28429496/Grade_Inflation_in_Higher_Education_Is_the_End_in_Sight
2. Mathews Jay. Washington Post. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.edu-all.ru/pages/zamet/pub_211005_01.php

Барковская Н.А.
студент
кафедра общей и социальной педагогики
факультет педагогики, психологии и коммуникативистики
Волкодав Т.В., к.фил.н.
магистр, доцент
направление психолого-педагогическое образование
кафедра английской филологии
кафедра педагогики и психологии
Кубанский Государственный Университет
Россия, г. Краснодар
Barkovskaya Natalia Andreevna
student of the Department of General and Social Pedagogy
of the Faculty of Pedagogy,
Psychology and Communicative Studies
Kuban State University
Russia, Krasnodar
Volkodav Tatiana Vladimirovna
Ph.D., full member of IAHE (Hildesheim, Germany),
associate professor in the Department of Pedagogy and Psychology
Kuban State University
Russia, Krasnodar

ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В

АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ШКОЛЕ

THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE

ALTERNATIVE SCHOOL

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема инклюзивного образования на материале исследования Центра по науке, этике и образованию имени Д.С. Котари (Индия). Исследуются

возможности альтернативной школы на примере интегрированного обучения обычных детей и детей с различными отклонениями в умственном и физическом развитии. Подчеркивается необходимость создания единых стандартов для всех учебных заведений, в которых понятие инвалидность будет являться нормой.

***Abstract:** the article discusses the problem of inclusive education based on the study of DS Kothari Center for Science, Ethics and Education (India). The paper researches the possibility of the alternative school through integrated education of both normal children and children with various disabilities in mental and physical development. It emphasizes the need to establish uniform standards for all schools which accept disability as the norm.*

Ключевые слова: специальный педагог, инклюзивный класс, включение, альтернативная школа, инвалидность, синдром Дауна, обсессивно - компульсивное расстройство, аутизм, дислексия.

Key words: special educator, inclusive class, inclusion, alternative school, disability, Down's syndrome, obsessive - compulsive disorder, Autism Spectrum Disorder, dyslexia.

Проблема внедрения инклюзивного образования является достаточно актуальной в настоящее время. В средствах массовой информации достаточно много говорится о детях с различными отклонениями в умственном и физическом развитии. В частности, отмечаются те трудности, с которыми сталкиваются дети в обществе. Основная проблема современности – неприятие особенных людей. Несмотря на это, инклюзивное образование развивается с каждым годом, и создание альтернативных школ является наибольшей его ценностью.

Рассмотрим проблему инклюзивного образования на примере исследования, которое проводилось в Долине Бангалор в школе, основанной на философии Кришнамурти. Объектом наблюдения были разновозрастные

классы средней школы, включая младшие классы. Исследование преследовало цель выявить сходства и различия процессов усвоения учебного материала, происходящих в смешанной возрастной группе.

Процесс обучения учителей, исходя из философии Кришнамурти, должен протекать одновременно с процессом преподавания в классе [1, 45]. Дети получают полную свободу в выражении своих мыслей, при этом у них нет экзаменов. Старшие дети помогают младшим в групповых разновозрастных классах. Программа обучения для каждого ученика в классе разная, все зависит от степени успеваемости учащихся. Заслуживает внимания тот факт, что среди всех педагогов в школе большинство принадлежит к категории «родитель», что означает, что они являются родителями детей, обучающихся в школе.

Рассмотрим четыре случая работы с трудными детьми:

1. Ребенок с синдромом Дауна.

Он упрямый, очень привязан к некоторым одноклассникам и слушает только их. Его память слабая, поэтому нуждается в постоянном подкреплении. За время летнего периода такой ребенок теряет навык произношения некоторых фраз, поскольку в домашних условиях практика прерывается, и учителю необходимо заново восстанавливать эти навыки. Главная задача педагога – сформировать у такого ребенка чувство сопричастности к классу. Необходимо развивать его социальные навыки и формировать поддержку со стороны одноклассников (из интервью с преподавателем класса Илы в Долине) [3].

2. Ребенок с Аутизмом.

Для большинства учителей работа с такими детьми является совершенно новой сферой деятельности. Ребенок с аутизмом не очень общительный. Обучение такого ребенка требует эмоциональных и физических затрат. Каждый из подобных детей отличается от другого. Учителя формируют его социальные и межличностные навыки, а также

коммуникативные способности. Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь ребенку с аутизмом научиться формулировать предложение, чтобы он мог осознанно рассказать о своих потребностях. Такие дети обладают большим потенциалом, но его необходимо раскрывать (из интервью со специальным педагогом из Бхуви и Махи в Долине) [3].

3. Ребенок с обсессивно-компульсивным расстройством.

Обучение такого ребенка проводится без помощи специального педагога. Необычный ребенок с обсессивно-компульсивным расстройством способен решать учебные задания и выполнять всю работу на уровне остальных детей. Его разговорный английский язык и социальные навыки развиты так же, как и у других детей в классе. Такой ребенок не нуждается в психолого-педагогическом сопровождении [3].

4. Ребенок с дислексией.

Учителям трудно диагностировать виды нарушений у таких детей. Предположительно, это можно объяснить существующим разрывом между тем, что он слушает и о чем в настоящее время думает. Один из учителей должен сидеть рядом с ним, при этом ему предлагается пересказывать все услышанное. Такой метод помогает понять, как ребенок усвоил тему. Педагог дает такому ребенку дополнительное время для обработки изученного материала. На усвоение каждой темы ребенок с дислексией тратит больше времени, чем остальные дети, что, в конечном итоге, приносит свои результаты. Для таких детей составляют индивидуальный учебный план. Каждый ребенок в группе нормально относится к ребенку с дислексией (из интервью преподавателем группы Махи в Долине) [3].

В первом случае учитель группы признает, что ребенок обладает хорошими социальными навыками, однако существует несколько ключевых областей (двигательные навыки, речевые, математические и поведенческие способности), на которые педагогу необходимо обратить особое внимание, чтобы обеспечить ребенку дополнительную поддержку. Во втором случае

специальный педагог признает, что такой ребенок способен обучаться, так как умеет читать, писать и решать основные математические задачи. Педагог стремится работать над улучшением слуха и памяти ребенка, развитием навыков общения, выносливости и межличностных способностей. В третьем случае ребенок является исключительным, "особенным" ребенком, так как он не испытывает трудностей, которые замедляют процесс обучения. На самом деле, он находится на одном уровне с остальными учениками в классе. И в данном случае учитель ставит перед таким ребенком высокие академические цели, которых он способен достичь. В четвертом случае учитель группы упоминает, что этот ученик сообразительный, но при этом испытывает некоторые трудности при запоминании и усвоении правил по орфографии [2, 248].

Таким образом, каждый ребенок уникален и учитель признает, что даже дети с ограниченными возможностями в процессе обучения имеют свои сильные стороны.

Существует множество проблем, с которыми педагоги в школе сталкиваются каждый день. Термин "специальный" получил много критики со стороны учителей, которые считают, что данный термин формирует в обществе неправильное восприятие о детях с особенностями в развитии. Подтверждено, что, когда ребенок достигает уровня средней и высшей школы и отождествляет себя с тегом "особенный", он начинает стесняться своей идентичности и становится замкнутым. Кроме того, обучение такого ребенка является эмоционально сложным для учителя группы, который не обучен в области специального образования.

Таким образом, необходимо разрушить идею мейнстрима или стандартизированной нормы. Это может занять значительное количество усилий и многих десятилетий, чтобы каждый ребенок чувствовал себя полноценным.

Использованные источники:

1. Krishnamurti, J. 1974. Krishnamurti on Education. Pondicherry: All India Press.
2. Singal, Nidhi. 2006. "An ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case study." European Journal of Psychology of Education Vol. 21, No.3 (September 2006): 239-252.
3. Disha Pandey (2014- 2015): Celebrating Diversities: Inclusive Learning in an Alternative School [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.academia.edu/16664785/Celebrating_Diversities_Inclusive_Education_in_an_Alternative_School

Герасимова А.Ю., к.пед.н.

заместитель директора по воспитательной работе

ГБОУ школа №544

Российская Федерация, г. Санкт – Петербург

Gerasimova A.Y, Ph.D.,

Deputy director on educational work

GBOU school №544

Russian Federation, Saint - Petersburg

ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ PERSONAL SELF-DEVELOPMENT EDUCATION AND PERSONALITY IN ADOLESCENCE

Аннотация: Пытаясь решить непростую проблему человеческой индивидуальности, одной из своих задач современная психология ставит исследование предпосылок, способствующих гуманистически ориентированному саморазвитию личности. Саморазвитие личности происходит как процесс многосложный и многослойный, точнее, многонаправленно взаимосвязанный и заключающий внутри себя

механизмы самопробуждения и саморегуляции.

Annotation: Trying to solve the difficult problem of the human personality, one of its tasks modern psychology puts the study of preconditions that contribute to the humanistic self-development oriented personality. Personal development takes place as a process of identity mnogo-slozhny and multilayered, more specifically, multidirectional interac-related and contains within itself mechanisms samo-probuzhdeniya and self-regulation.

Ключевые слова: Индивидуализация, социализация, саморазвитие, самореализация, самопознание, самоактуализация, самоопределение, кризис идентичности, личность

Keywords: Personalization, socialization, self-development, self-actualization, self-knowledge, self-actualization, self-identity crisis, personality

Современные философы, единодушно отмечая становление новой, постиндустриальной цивилизации, по-разному рассматривают тенденции развития ее гуманистической направленности: одни считают определяющим утверждение индивидуализма и отход от коллективизма (Я. Рейковски), другие - наступление коллективизма индивидуальностей, рождение новой расы людей - «коллективный облик расы людей, с выраженной индивидуальностью, ознаменует развитие объединенной культуры» [2].

Психология также стремится разрешить непростую проблему человеческой индивидуальности, которая, в зависимости от условий внутренних и внешних, может стать созидательной или разрушительной силой. Так, А. Адлер индивидуальность человека осмысляет через линию его поведения, выражающую его отношение к своим социально установленным задачам, через «степень слияния человека с требованиями жизни, окружающих людей, Вселенной» [1]. Понятие индивидуальности он рассматривает через феномен «жизненный стиль личности», который он понимает как соотношение двух главных личностных сил - социального интереса и стремления к индивидуальному превосходству: «Истинный

смысл жизни - это вклад в развитие человечества. Стремление к развитию своих способностей должно лишь помогать реализации этой цели» [5].

Саморазвитие человека происходит как процесс многосложный и многослойный, точнее, многонаправленно взаимосвязанный и заключающий внутри себя механизмы самопробуждения и саморегуляции. В его сложном составе наиболее определены такие процессы-подсистемы, как самопознание, самосовершенствование и самовоспитание; сознательная саморегуляция; целенаправленное повышение продуктивности собственной деятельности; самореализация, самоактуализация (А. Маслоу, К. Роджерс) [4].

Предпосылки для активного гуманистически ориентированного саморазвития личности закладываются в раннем детстве, буквально с постнатального периода. Кризисное противоречие каждого возраста, согласно утверждению Э. Эриксона, состоящее в противостоянии способности ребенка к свободному волеию, самостоятельности, с одной стороны, и его зависимости, несамостоятельности, - с другой, порождается первыми отношениями к нему воспитателей: если ребенок ощущает свою нужность, значимость, то у него формируется «основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности», что выступает основой развивающейся самостоятельности, открытости, инициативности; если же исходным у младенца было постоянное ощущение своей ненужности и малоценности, тревоги и нестабильности, т.о. развивается его «основополагающая безнадежность»[2], обуславливающая последующую нерешительность, застенчивость, малоинициативность. Такому ребенку почти невозможно будет продуктивно изменить самого себя, даже когда с возрастом у него актуализируется данная потребность, потому что у него нет опыта свободного волеизъявления, воля не развита, нет веры в свои силы, противоречива и неполна мотивация, неопределенна направленность. И если не будет своевременной высококвалифицированной психолого-

педагогической помощи ребенку, то его саморазвитие, хотя и обнаружит себя как процесс объективный, будет малоэффективным, нецелостным, изменяющим в зависимости от случая вектор направленности, возможно, асоциальным или даже антиобщественным. На каждом возрастном этапе ребенок овладевает все более сложными возможностями саморегуляции, возрастает ее сознательность, целенаправленность.

Фактически же саморазвитие как осознанное самообогащение наиболее продуктивно (сообразно природе ребенка) в подростковом возрасте. Однако свой первый шанс целенаправленного саморазвития – в подростничестве – человек использует с низкой эффективностью, потому что массово распространенная недостаточная выраженность родительской любви, «силовое» семейное воспитание, авторитарная школа сузили возможности самопознания подростка, его самоактуализацию, дезориентировали в определении личностных смыслов и практически не развили предпосылки саморазвития, а отсутствие психологической грамотности и мягкой педагогической помощи ребенку в самоосмыслении, самопрограммировании и адекватном самосовершенствовании обусловило деформацию или угасание у него этих процессов.

Поэтому наиболее ценным - благоприятным (сензитивным) для саморазвития человека - является ранний подростковый возраст. Естественно, что он вбирает в себя те предпосылочные попытки и опыт самоизменения, который сопрягается сначала с проявлениями «предличности (М.И. Лисина), затем с интенсивным самоограничением ребенка от «других» и самопознанием, попытками ситуативного самоизменения на уровне значимых недостатков-достоинств и пр. И тем не менее сознательное самоизменение, значимое для личности («судьбическое», определяющее стратегию жизни), возможно именно в подростковом возрасте - на основе целостного (в той или иной степени) мировидения, концептуальности мышления (и, следовательно, наиболее развернутой и

зрелой «Я-концепции»), развитого ценностно-мотивационного ядра», опыта целеустремленного регулирования своей деятельности (как собственной жизнедеятельности, по К.А. Абульхановой-Славской), определенного видения (и в известной степени выстраивания) стратегии своей жизни как продукта развитого личностного самоопределения.

В целом, подростковый возраст, по Э.Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Подростковый возраст - это период наиболее насыщенного и наиболее ответственно осознаваемого проживания в двух, по крайней мере, измерениях одновременно - «вкушения» полноты настоящего и подготовки к судьбоопределяющему будущему. Подростковый возраст не просто «включает» процесс саморазвития как одну из значимых деятельностей, но одновременно возвращает и сам этот процесс, усложняя и обогащая его сообразно решаемым задачам как экзистенциального, так и духовного плана. Способность к саморазвитию созревает как новая, высокая фаза становления человека в самом этом процессе, саморазвитие - своеобразный «функциональный орган» (Б.Г. Анохин) человека в подростковом возрасте, инструмент его самоукоренения в действительности, способ выбора - определения пути своего проживания в мире - антагонистического или симбиотического (подлинно гуманистического - соединения с человечеством через каждого из людей).

Использованные источники:

1. Аргуэльес М., Аргуэльес Х. Мандала. – М., 1993.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 2002.
3. Маслоу А., Мэй Р., Оллпорт Г., Роджерс К. Экзистенциальная психология. – М., 2005.
4. Сидоренко Е.В. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. – СПб, 2002.

Жихарева В.С.
старший преподаватель
Уральский государственный экономический университет
Россия, г. Екатеринбург
Zhikhareva Viktoriia
Senior lecturer
Ural State University of Economics
Russia, Yekaterinburg

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ
ГОСТЕПРИИМСТВА**

**INTERNATIONAL EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF
HIGHER EDUCATION IN THE SPHERE OF HOSPITALITY**

Аннотация: В данной статье рассмотрен опыт современных международных школ гостеприимства, осуществляющих профессиональную подготовку кадров всех уровней. Индустрия туризма и гостеприимства является быстро растущей и высокорентабельной сферой бизнеса, являясь одной из наиболее важных составляющих на рынке услуг. Гостиничному, туристическому и ресторанному туристическому бизнесу всегда требуются новые специалисты, а соответственно здесь всегда есть рабочие места и перспективы карьерного роста.

Ключевые слова: образование, высшее образование, сфера услуг, профессиональная компетенция, бакалавриат, магистратура, повышение квалификации.

Summary: In article experience of the modern international schools of hospitality which are carrying out vocational training of shots of all levels is considered. The industry of tourism and hospitality is quickly growing and highly profitable sphere of business, being one of the most important components in the market of services. New experts are always required for hotel, travel and

restaurant travel business, and respectively there are always jobs and the prospects of career development.

Keywords: education, the higher education, service trade, professional competence, bachelor degree, magistracy, professional development

Индустрия туризма и гостеприимства является быстро растущей и высокорентабельной сферой бизнеса, являясь одной из наиболее важных составляющих на рынке услуг. Всемирная организация по туризму (ЮНВТО) прогнозирует, что до 2020 года в сфере международного туризма будет продолжаться рост в среднем на 4%. Туристическому бизнесу всегда требуются новые специалисты, а соответственно здесь всегда есть рабочие места и перспективы карьерного роста. Профессиональная область туризма и гостеприимства включает в себя множество специальностей, интересных и востребованных во всем мире.

Карьера в отельном, туристическом или ресторанном бизнесе дает возможность путешествовать, общаться с людьми и активно проявлять свой творческий потенциал. Достаточно получить специальное образование и успешно пройти рабочую практику.

Швейцарским школам отельного бизнеса должно быть уделено отдельное внимание, ведь именно Швейцария считается колыбелью туристического и отельного дела в таком виде, в каком мы привыкли его видеть. В Швейцарии появились первые школы гостиничного дела, и признается, что именно эта страна держит пальму первенства в гостиничной индустрии и обладает самыми древними традициями преподавания. Швейцарцы разработали и саму модель преподавания гостиничного менеджмента, которая сейчас считается классической – «школа-отель». Такая модель обучения дает студентам возможность «погрузиться в реальную жизнь» и на практике попробовать себя во всех возможных сферах индустрии. Система образования в подобных учебных заведениях строится

не только на теоретической основе, а и на практическом применении полученных знаний.

В Швейцарии расположено огромное количество «школ-отелей»: IMI (International Management Institute), BHMS (Business and Hotel Management School), Glion Institute of Higher Education, Les Roches International School of Hotel Management, Cezar Rits, HIM (Hotel Institute Montreux) лишь некоторые из них.

Работу швейцарской «школы-отеля» можно рассмотреть на примере учебного заведения Business and Hotel Management School (BHMS) в Люцерне. **BHMS** входит в образовательную группу Benedict group, а также работает в сотрудничестве с британским Robert Gordon University и американским City University of Seattle, что позволяет студентам по окончании обучения получать двойные дипломы и при желании проходить семестры обучения в Великобритании и США.

Как во многих швейцарских школах отельного менеджмента, в BHMS в курс обучения обязательно входит оплачиваемая практика. Институт гарантирует стажировку каждому студенту. Специальный отдел карьерного развития также может порекомендовать выпускнику варианты последующего трудоустройства по всему миру.

Пожалуй, одним из главных преимуществ BHMS среди других швейцарских школ отельного менеджмента является то, что здесь студенты могут пройти программу бакалавриата быстрее, всего за 18 месяцев обучения, и получить больше времени для оплачиваемых стажировок (примерно 18 месяцев). В большинстве других школ обучение длится дольше (порядка 24 месяцев) и для стажировок остается порядка 12 месяцев. В индустрии туризма и отельного менеджмента как нигде важен именно опыт работы, поэтому многие студенты выбирают BHMS.

Первый семестр обучения для всех-вводный теоретический курс, обучающий основам гостеприимства. И уже в следующем (втором) семестре

студентов направляют на оплачиваемую стажировку, которая длится 4-6 месяцев. Далее происходит разделение, в зависимости от специальности, которую студент будет изучать. Это может быть отельный или туристический бизнес, ивент- менеджмент или организация спортивных мероприятий, ресторанный бизнес или управление персоналом в сфере гостеприимства.

Программы обучения в VHMS:

1. Diploma Hospitality Management/Диплом по Отельному Менеджменту
2. Higher Diploma Hospitality Management /Высший диплом по Отельному Менеджменту
3. BA Degree Hospitality Management/Степень Бакалавра по Отельному Менеджменту
4. BA Degree Global Management/Степень Бакалавра по Общему Менеджменту
5. English Foundation Program/Подготовительные курсы английского
6. MBA Program/Программа MBA
7. Postgraduate Diploma PGD /Диплом о Пост-Высшем образовании
8. Master in International Hospitality Business Management (2nd year)/Степень магистра по Международному Отельному Менеджменту (второй год)
9. Diploma Culinary Arts/Диплом по Кулинарному Мастерству
Advanced Diploma Culinary Arts/Высший Диплом по Кулинарному Мастерству
10. Bachelor Degree in Culinary Arts/Степень Бакалавра по Кулинарному Мастерству.

Следует отметить, что в период обучения студенты проживают на территории «школы- отеля» и учатся самостоятельно управлять всеми службами учебного заведения. Будущие управляющие гостиницами следят

за работой отеля, студенты кулинарной академии оттачивают свое мастерство на кухне.

Сдача зачетов и экзаменов происходит следующим образом: студентам дается задание организовать мероприятие для определенного количества гостей, включающее в себя расселение гостей в гостинице, а также торжественный обед или ужин. В организации принимают участие все студенты, каждый из которых отвечает за свою часть мероприятия. На данное мероприятие приглашают известных отельеров и рестораторов, которые и оценивают успешность проведенного мероприятия, и дают свои комментарии по качеству его организации.

Также стоит обратить внимание на **Les Roches International School of Hotel Management**. Аккредитованная NEASC и местными властями (Canton of Valais Department of Education, Commission on Institutes of Higher Education (CINE)), Les Roches является безусловным лидером на международном рынке подготовки специалистов индустрии гостеприимства: международные сетевые отели уровня luxury включают Les Roches в ТОП-3 лучших международных школ гостиничного менеджмента (TNS, global research, 2015).

Программы первого высшего образования:

1. Дипломная программа. Hotel Management Diploma (3 года = 6 семестров обучения, из которых половина срока составляют стажировки)

2. Бакалавриат. Bachelor of Business Administration (BBA) in International Hotel Management (3,5 года = 7 семестров обучения, из которых 5 семестров учебных и 2 – практика).

На 4-м семестре студенты выбирают одну из 6 специализаций, которую будут изучать в течение последнего года обучения: Entrepreneurship – Предпринимательство, Marketing – Маркетинг, Finance – Финансы, Innovation and Sustainability – Инновации и устойчивое развитие, Culinary Business Management – Менеджмент в области общественного питания,

Event Management – Событийный менеджмент.

Программы поствысшего образования:

1. Дипломная программа. Postgraduate Diploma in International Hospitality Administration (полтора года обучения, из которых 2 семестра учебных и 1 семестр – стажировка)

2. Дипломная программа повышенного уровня. Postgraduate Higher Diploma in International Hospitality Management (2 года обучения, из которых три семестра учебных и один – стажировка).

3. МБА. Master of Business Administration (МБА) in Hospitality (1 год = 2 семестра обучения) со специализациями на выбор: Финансы и Маркетинг.

4. МБА. Master of Science in Hospitality Leadership (1 год = 2 семестра обучения).

Школа Les Roches представлена не только в Швейцарии, а также в Испании (Марбелья), и Китае (Шанхай), а также осуществляет совместные программы с университетами в США, Австралии и Иордании.

В Греции также представлена школа гостиничного менеджмента **Alpine Centre**. Alpine Center расположена в афинском районе Глифада. Это место известно под названием «Греческая Ривьера» и представляет собой оживленный и привлекательный район Афин в западной части Аттики на берегу Эгейского моря. Здесь сосредоточено огромное количество гостиниц, баров, ресторанов, а также теннисные и гольф- клубы. Alpine Center основан в 1987 году и признаётся такими крупнейшими международными организациями как :

American Hotel and Lodging Association; Catering and Hotel Management Association of Great Britain; International Hotel & Restaurant Association, France;

Greek Association of Tourism Enterprises; Council on Hotel, Restaurant & Institutional Education, USA; Institutional Association of hotel Schools, Switzerland и др.

Обучение в Alpine Center ведется по швейцарской модели обучения: «школа-отель». Таким образом, гармонично сочетая теорию и практику, обучение в школе осуществляется на базе действующего отеля, который полностью оборудован всем необходимым для проведения практических занятий: здесь есть кухня, ресторан, бар, стойка регистрации, отделы службы горничных. Для осуществления учебного процесса оборудованы лекционные комнаты, полностью оснащенные современной аудио и видео техникой, кабинеты преподавателей, студенческие комнаты отдыха, есть библиотека с читальным залом. Современный компьютерный центр оснащен всеми необходимыми программами, включая аппаратное и программное обеспечение, используемое в настоящее время в отелях, ресторанах и туристических организациях по всему миру.

Преподавание на академических программах Alpine Centre ведется исключительно на английском языке, поэтому все желающие получить высшее образование в этой школе должны владеть соответствующим уровнем английского. Обучение адаптировано к практическим потребностям, студенты изучают от «а» до «я» все, что должен знать настоящий профессионал в отельной и туристической сфере, на собственном опыте апробируют все ступени и функции отдельного персонала. После каждого семестра учебы есть семестр оплачиваемой практики в индустрии.

Студенты Alpine знают, что трудоустройство по окончании практически гарантировано. Этот факт является комбинацией двух вещей. Первое – это постоянный инструктаж и тренировки, которые студенты проходят на протяжении всего периода обучения в школе. Развитие коммуникативных и презентационных навыков предполагается как часть курса профессионального развития. Второе- динамичный отдел по трудоустройству и размещению студентов на стажировку, который содействует в поиске работы, обучает студентов правильному составлению резюме, правилам поведения при прохождении собеседования.

Высшее образование:

1. Международный отельный и туристический менеджмент (степень бакалавра – 3 года)
2. Событийный и выставочный менеджмент (степень бакалавра – 3 года)
3. Ресторанный менеджмент (степень бакалавра – 3 года)
4. Подготовительная программа (6 месяцев)

Пост-высшее образование:

1. Международный отельный и туристический менеджмент (степень магистра – 1 год)

Дополнительное высшее образование:

1. Ресторанное дело (профессиональный сертификат – 3 или 6 месяцев)
2. Работа службы приема и размещения (профессиональный сертификат – 3 или 6 месяцев)
3. Событийный и выставочный менеджмент (профессиональный сертификат – 3 или 6 месяцев)

Профессиональное образование:

1. Гостиничный менеджмент (швейцарский диплом – 2,5 года)
2. Кулинарное искусство (швейцарский диплом – 2 года)
3. Событийный и выставочный менеджмент (швейцарский диплом – 2 года)
4. СПА-менеджмент (швейцарский диплом – 2 года)

В кампусах многих крупных европейских университетов также осуществляется подготовка в направлении гостеприимства, но все же ничто не сравнится со швейцарской моделью изучения данной индустрии. Университеты, как правило, дают более теоретические знания, тогда как в «школе-отеле» студенты проходят все уровни практической подготовки и при трудоустройстве имеют значительные конкурентные преимущества перед выпускниками университетов, которые обладают лишь

теоретическими знаниями.

Именно поэтому подобные «школы-отели» открываются сейчас по всему миру, наиболее известные из которых: в США (Kendall College), в Канаде (Niagara College), в Австралии (Blue Mountains International Hotel Management School, International Hotel of Management), в Новой Зеландии (Pacific International Hotel Management School). Эти школы действительно готовят лучших специалистов и профессионалов своего дела.

Карпова С.Е.

преподаватель

Рябчикова И.Б.

преподаватель

МАУДО «ДШИ №2 им. И.Я. Паницкого»

Россия, Саратовская обл., г. Балаково

Karпова S.E.

teacher

Ryabchikova I.B.

teacher

MAUDO «DSHI №2 im. I.Y. Panickogo»

Russia, Saratovskaya obl., gor. Balakovo

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ

ИСКУССТВ

EDUCATIONAL PROCESS IN CHILDREN'S ARTS SCHOOLS

Аннотация: Дополнительное образование предоставляет детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги. В процессе обучения музыке ребёнок приобретает необходимые навыки, знания, умения, проявляя при этом определённые музыкальные способности. Задача Детской школы искусств — предоставить ему самые широкие возможности для успешного освоения

выбранной образовательной программы.

Annotation: Additional education provides children intellectual, psychological and pedagogical, educational and developmental services. In the process of learning music child acquires the necessary skills, knowledge, abilities, showing a certain musical abilities. The goal of the Children Art School - to provide him the greatest possibility for successful exploration of the chosen educational program.

Ключевые слова: дополнительное образование, музыкальное образование, методы обучения, творческие способности, индивидуальный план, развивающее обучение, исполнительские навыки и умения.

Tags: additional education, music education, teaching methods, creative skills, an individual plan, developing education, the performing skills and abilities.

Дополнительное образование - органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения. Центром музыкального воспитания и образования детей остаются ДШИ. Их задачи - дать общее музыкальное образование, сформировать эстетические вкусы, обучить игре на музыкальных инструментах, развить творческие задатки.

В процессе обучения музыке ребёнок приобретает необходимые навыки, знания, умения, проявляя при этом определённые музыкальные способности, и целесообразно найти такие методы обучения, при которых они выявились бы наилучшим образом. Построение образовательного процесса по принципам единообразия и усредненности тормозит развитие учащихся, ставит преграды перед внедрением новых методов и технологий. Очевидна все возрастающая роль развивающих моделей обучения,

обеспечивающих активную деятельность детей в сфере искусства и способствующих воспитанию устойчивого интереса учащихся к обучению. Расширение возможностей школ искусств должно найти отражение в количественном многообразии учебных программ для детей разного возраста и способностей. ДШИ, призванные осуществлять и задачи ранней профессиональной ориентации учащихся, должны создавать реальные условия для эффективного развития и обучения детей, обладающих способностями для дальнейшего получения профессионального образования в области искусства. Основа работы в ДШИ — индивидуальное обучение в классе по специальности. Центр образовательного процесса — ребенок, и задача школы — предоставить ему самые широкие возможности для успешного освоения выбранной образовательной программы.

Одним из главных принципов современной методики преподавания является недопустимость психологического давления на ученика: «В педагогике не должно быть насилия» ([2,С.48]). С точки зрения преподавания - авторитарный подход неприемлем. Это может отбить у детей желание учиться. Важно наладить психологический контакт с учащимися, изменить подход, временно ослабить требования и др. Конечно, бывают такие ситуации, когда нужна жесткость, но каждый педагог должен уметь логически убедить ученика в своей точке зрения. А самый лучший вариант - если ученик решит, что он сам до этого додумался, и тогда уж он своё решение никогда не проигнорирует.

Принципиальное значение имеет «личностное» общение преподавателя с учениками. Важно, чтобы между педагогом и учеником не было дистанции, так как настоящая, продуктивная работа возможна лишь тогда, когда существует взаимное уважение друг к другу. Участливое отношение педагога к ребенку не ограничивается только занятиями музыкой: учитель должен быть внимательным ко всем сторонам жизни учащегося. У ученика должно быть полное доверие к учителю, что является

немаловажным фактором во взаимоотношениях между ними.

Своеобразие учебно-воспитательного процесса в ДШИ во многом определяется сочетанием различных форм учебной работы. Любые уроки музыки (индивидуальные, групповые) подготавливают учащихся к самостоятельной музыкальной деятельности. И естественны, поэтому, взаимосвязи предметов. Они обусловлены, прежде всего, самой музыкой, выступающей на всех занятиях и как объект познания, и как средство воспитания, применения знаний одних предметов при освоении других. Объяснение, овладение известным теоретическим багажом не может здесь ни количественно, ни качественно являться основной частью педагогического процесса. Никакие объяснения не помогут ученику овладеть исполнительским мастерством, если в основу не ставятся практические занятия. Именно такая форма занятий: сначала практическая деятельность, а потом, в дополнение к практике — теория, объяснения — может стать почвой всестороннего развития ученика, формирования его мышления, становления его мастерства.

Основа работы в школах искусств - индивидуальное обучение, что позволяет преподавателям не только научить ребенка исполнительскому мастерству, но и развить художественное мышление, научить понимать музыку. Педагог должен осуществлять непосредственное влияние на своего воспитанника, сочетать в своей работе воспитание — выявление и развитие лучших задатков ученика, и обучение, то есть передачу ученику знаний, умений, приемов исполнительской работы. Индивидуальное обучение и воспитание учащихся в ДШИ осуществляется на основе индивидуального плана учащегося, в котором прослеживается и планируется его развитие за все годы обучения в музыкальной школе. Индивидуальный план учащегося — это нечто гораздо большее, чем список произведений, намеченных к изучению. План — это педагогический диагноз и прогноз. Особенности ученика обосновывают остальные разделы индивидуального учебного плана:

задачи на ближайший период, преимущественные методы воздействия, репертуар. Умение подобрать для каждого ученика наилучший репертуар — важнейший показатель педагогического мастерства. При составлении индивидуальной программы учитывается принцип педагогической целесообразности: доступность изложения, лаконизм и законченность формы. Программа каждого ученика должна быть разнообразной по стилям и жанрам. Наряду с трудными произведениями, требующими напряжения всех сил ученика, включаются в план и более легкие для него, которые могут быть быстро разучены.

Правильное усвоение навыков и приемов игры на музыкальном инструменте — вот в сущности то, к чему сводятся усилия педагогов и их учеников. Обучение сольному пению принципиально отличается от преподавания в хоровых коллективах. На уроке вокала все знания и навыки передаются отдельному ученику. Этот индивидуальный характер урока дает возможность учитывать при преподавании индивидуальные способности и личностные качества каждого ученика, а не средний уровень класса. Таким образом, можно выбирать методы, соответствующие возрасту, интересам, способностям и характеру определенного ученика. Но это не значит, что урок не должен иметь какой-то своей схемы, своей основной структуры. Конечно, индивидуальный урок по специальности нельзя спланировать во всех деталях и по минутам, потому что процесс творческих индивидуальных занятий вносит коррективы в план проведения урока. Но все же продуманный план во всех случаях является тем стержнем, на котором будет держаться организация урока.

В основу образовательного процесса в ДМШ и ДШИ положена концепция развивающего обучения, согласно которой работа над приобретением и совершенствованием исполнительских навыков и умений находится в неразрывной связи с всесторонним, универсальным развитием личности ученика, расширением его художественного и общекультурного

кругозора, активизацией творческих и познавательных сил.

Использованные источники:

1. Болдырев В.Б. Особенности образовательного процесса. М.: Просвещение, 1997
2. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика ДМШ. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000
3. Фоменко И. М. Журнал для руководителей учебных заведений «Директор школы» вып. 5, 2008

Королёва Н.В.

аспирант

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева

Россия, г. Саранск

Koroleva N.V.

Post graduate student the Ogarev Mordovia state university

Russia, Saransk

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ
PROBLEMS OF DEVELOPMENT COMMERCIALIZATION OF
RESULTS INTELLECTUAL ACTIVITY IN UNIVERSITIES**

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы развития коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности в высших учебных заведениях. Определены основные требования к созданию малых инновационных предприятий.

Abstract: the article considers problems of development of commercialization of results of intellectual activity in higher education institutions. Establishes the basic requirements for the creation of small innovative enterprises.

Ключевые слова: результаты интеллектуальной деятельности, малые

инновационные предприятия, патенты, коммерциализация.

Key words: intellectual activity results, small innovative enterprises, patents, commercialization.

В связи с принятием Федерального закона № 217 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности» способствовало интеграции высших учебных заведений и бизнеса.

Основываясь на выданных патентах, университеты могут не только делать опытные образцы, но и сами продавать уже готовые изделия, причем даже на экспорт. На сегодняшний день, «под крышей» различных вузов работает свыше 1,5 тысяч малых инновационных предприятий.

По данным Министерства образования и науки РФ их капитализация достигла 10-12 млрд. рублей. Как утверждают эксперты, что реальные успехи, на самом деле более скромны. Более половины малых инновационных предприятий созданы, как считают исследователи, лишь для удовлетворения амбиций, и не нацелены на дальнейшее развитие (рисунок 1).

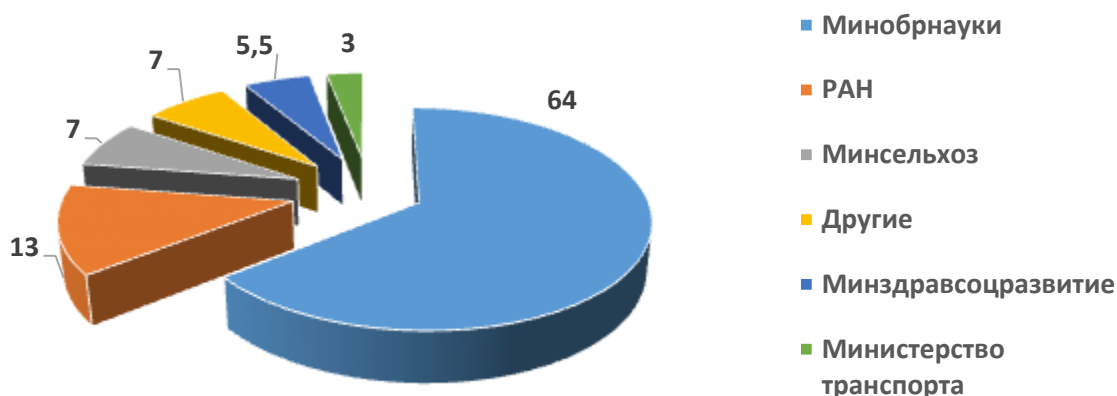


Рисунок 1 – Количество малых инновационных предприятий

Следует отметить, что изначально, в этих компаниях заложено недостаточно средств. Размер их уставного капитала не превышает 50 тыс. рублей. Кроме того, минимум как треть, капитал малого инновационного предприятия должен состоять из доли университета, а на практике он включает почти все 100% (представлено на рисунке 2).

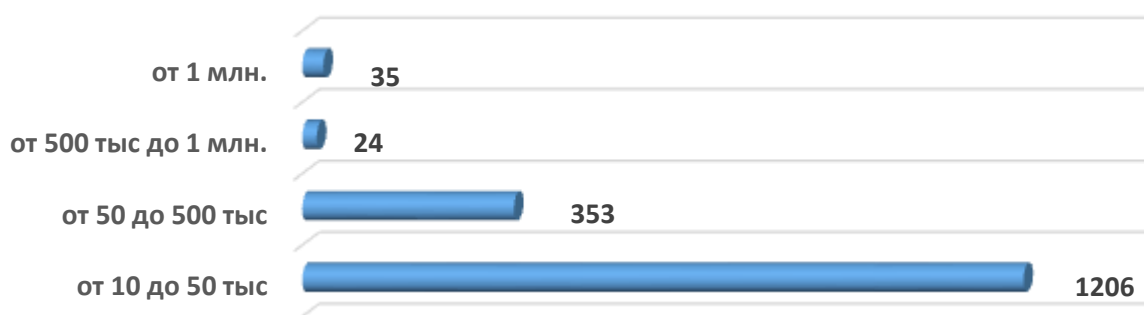


Рисунок 2 – Размер уставного капитала вуза в малых инновационных предприятиях

Не имея, как правило, средств и хорошего оборудования высшие учебные заведения вносят туда свою интеллектуальную собственность, при этом не имея оценки коммерческой перспективы. Ее стоимость высшее учебное заведение устанавливает самостоятельно. Подобные предприятия, и их интеллектуальная собственность чаще всего не интересна ни бизнес-ангелам, ни фондам, ни институтам развития.

Следует отметить, что их деятельность является включением этих предприятий в федеральный реестр малых предприятий. Данный реестр насчитывает 568 малых инновационных предприятий. Обобщенно можно сказать, что, если 1 700 малых инновационных предприятий, которые существуют, из них треть активны и работают наиболее эффективно. Из тех же, кто активно строит бизнес, пользуясь представленными в ФЗ № 217 предприятиями – это национальные исследовательские университеты.

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева является одним из крупнейших центров

высшего образования, науки и культуры не только в Республике Мордовия, но и в России. Университет выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук, осуществляя формирование системы генерации и распространения знаний, конкурентоспособных промышленных технологий и инноваций [2. С.115].

Помимо традиционных видов деятельности, приоритетным направлением деятельности Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева в настоящее время становится коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности. Для его реализации в структуре Мордовского государственного университета создан и осуществляет деятельность Инновационно-технологический комплекс, в состав которого входят отдел управления интеллектуальной собственностью и центр трансфера технологий.

Только за 2015 год объем научных исследований значительно вырос. Основной доход вузу приносит продажа готовых изделий на внешние рынки. Инновационный кластер «Энергоэффективная светотехника и интеллектуальные системы управления освещением» является важнейшим приоритетом инновационного развития региона. Светотехника призвана стать отраслью, которая будет для региона прорывной, а развитие светодиодных технологий – основой роста светотехнического кластера [3].

Укрепляется интеграция с ведущими исследовательскими центрами и научными школами России, расширяется сотрудничество с университетами и предприятиями: Великобритании, Германии, Финляндии, Китая, Швеции и ряда других стран мира через выполнение совместных проектов и программ. Спектр стран очень широк это и запад, и восток и особенность научных разработок заключается в том, что за Национальным исследовательским Мордовским государственным университетом остается ноу-хау, т.е. это разработки, которые от идеи до коммерциализации выполняются

университетом.

В ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева» действует специальный отдел по внешнеэкономической деятельности. Наряду с этим, возникает важнейший вопрос «как продавать?». Нам понятно, что есть результаты интеллектуальной деятельности, есть рынки, есть человеческие ресурсы, есть уже и финансы. Но дальше уже идет работа людей, которые умеют продавать, вот таких людей в вузе недостаточно [2.с.116].

Многим вузам к сожалению, это и не надо. Они не связывают перспективы своего развития с созданием малых инновационных предприятий. Так, РГУ нефти и газа им. Губкина И.М. больше времени уделяет развитию имеющихся разработок и продает по лицензии, что ускоряет процесс коммерциализации и снижает затраты вуза.

Опыт показывает, что малые инновационные предприятия не всегда эффективны. Это не значит, что все вузы должны иметь малые инновационные предприятия. Главный бизнес университета – это подготовка специалистов, отвечающих потребностям современной экономики.

Организация МИП – это один из этапов создания предприятия, которое может производить конкурентоспособную продукцию и приносить вузу прибыль – это процесс длительный и довольно трудоемкий. Очевидно, что не все российские высшие учебные заведения готовы к этому. Не столь важно какими способами перспективные научные разработки выводятся на рынок, главное, чтобы они были востребованы.

Использованные источники:

1. Вдовин С.М. Интеграция процесса интеграции новых знаний и коммерциализация результатов научно-исследовательской деятельности в национальном исследовательском университете / С. М. Вдовин, Д. В. Окунев, И. А. Головушкин // Интеграция образования – 2011 - № 3 – с.3-9.
2. Майкова С.Э., Головушкин И.А. Коммерциализация результатов научно –

исследовательской деятельности как основной фактор инновационного развития национального исследовательского университета // Известие высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2012 - № 4(24) – с.110-117.

3. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева [электронный ресурс] // Режим доступа – http://www.mrsu.ru/ru/i_depart/detail.php?ID=16574

Марухно К.Р.

студент

кафедра общей и специальной педагогики

Волкодав Т.В., к.ф.н.

магистр, доцент

направление психолого-педагогическое образование

кафедра педагогики и психологии

Кубанский Государственный Университет

Россия, г. Краснодар

Maruhno Christina Ruslanovna

student at the Department of General and Special Pedagogy

Kuban State University

Russia, Krasnodar

Volkodav Tatiana Vladimirovna

Ph.D., MA in Pedagogy and Psychology, associate professor in the

Department of pedagogy and psychology

Kuban State University,

Russia, Krasnodar

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR IN THE PERSONAL
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

Аннотация: данная статья посвящена исследованию отношения современного общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются такие проблемы, как принятие индивидуальности каждого ребёнка и создание условий обучения, необходимых для удовлетворения его особых потребностей в обычной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзия, климат в классе, начальной школе, научные исследования.

Abstract: *the article discusses the changes in attitudes of modern society towards children with disabilities. The paper covers such issues as children's individuality and its social acceptance, integrated learning environment required to meet every child's specific needs in comprehensive schools, etc.*

Keywords: *inclusion, the climate in the classroom, primary school, research.*

В настоящее время в Чешской Республике активно проводится реформирование учебных программ, направленных на модернизацию и обновление школы третьего тысячелетия. Основной целью современной концепции образования является создание равных условий для обучения всех людей на протяжении всей их жизни с целью трансформации нашей социальной среды в так называемое обучающееся общество.

Такая тенденция активно призывает образовательную политику к созданию и поддержке инклюзивных школ. По словам П. Питнерова и Е. В. Максова, инклюзивная школа предлагает адекватное образование для всех учащихся, независимо от их индивидуальных различий [2, с. 1]. Все выше сказанное является попыткой обеспечить каждому ребенку максимально возможный уровень образования, независимо от формы его конкретных потребностей.

Такой подход в образовательной среде тесно связан с возможностью интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с психическими расстройствами) и одаренных учащихся. Западноевропейские страны пытаются изменить направление, в котором происходит переход от сегрегации к интеграции. Учащиеся могут ходить как в обычные классы начальных школ, так и в школы, ориентированные на обучение детей с ограниченными возможностями. Кроме того, стоит

учитывать соответствующие условия для успешной интеграции, а также готовность педагогов к этой работе.

Концепция интеграции в европейских странах находится на разных стадиях развития. Существует тенденция к превращению центров поддержки в специальные школы или специальные учреждения, которые гарантируют подготовку педагогов, разработку и распространение учебно-методических материалов и методик, поддержку основной школы и родителей, частичное психолого-педагогическое сопровождение отдельных учеников. [1, с. 2].

Среди ведущих стран на пути интеграции, мы можем привести Швецию, Италию, Финляндию, США и Великобританию [1, с. 2]. У. Геймлич и Дж. Кахлерт, отмечают, что мы должны создать единое образовательное пространство в начальной школе, чтобы все учащиеся могли посещать занятия, а также создать специальную программу образовательной поддержки [1, с. 2]. Проблема исследования может быть охарактеризована вопросом «Как интегрировать учеников с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе, и каков их статус?».

Для достижения целей были выбраны три метода исследования:

Фаза 1: неконтролируемое наблюдение, первый этап осуществления исследования, когда наблюдатель пытается минимизировать раздражающий элемент, который влияет на нормальное поведение класса (по Стюарту) [4].

Фаза 2: социометрическое анкетирование, основная часть исследования (по Смитту, Ф., Хардману, Ф.) [3].

Фаза 3: собеседование с классным руководителем, где учитель объясняет замечания наблюдателя или подтверждает результаты тестирования.

Для исследования были выбраны три школы (около 600 учащихся), общий возраст детей составил девять лет. Ниже приводится краткая характеристика класса, в которых были проведены исследования.

Класс А. Количество учащихся 28, на момент исследования

присутствовало 13 девочек и 13 мальчиков. Современный оборудованный кабинет, доброжелательный персонал школы, класс без серьезных образовательных проблем. В ходе исследования было выявлено, что мальчики более активны, 1 мальчик с генетическим отклонением (не говорит с учителями и одноклассниками), 1 девочка иностранка (но разговаривает свободно на чешском), 1 девочка перешла из другого класса, 1 мальчик с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (учится только с помощником).

Класс В. Количество учащихся 26, на момент исследования присутствовало 13 девочек и 12 мальчиков. В кабинете парты расположены специально для групповой работы, где ученики могут сидеть вместе и помогать друг другу. Класс интегрированный, 1 мальчик с дислексией и 2 одаренных мальчика.

Класс С. Количество учащихся 27, на момент исследования 13 девочек и 14 мальчиков. Школа соответствует современным требованиям, класс без серьезных образовательных проблем. Интегрированный класс, 1 девочка с умеренной степенью умственной отсталости (учится с ассистентом), 1 девочка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, 1 мальчик с аутизмом.

В ходе исследования детям были заданы следующие вопросы: «Кто главный в вашем классе?», «Каких ребят вы хотели бы видеть в классе, чтобы он был дружный?» и т. д. Затем учащимся была предложена анкета, после чего проводилось собеседование с преподавателем.

Анализ данных класса «А» показывает, что во время первоначального собеседования с учащимися работа шла оперативно, грамотно и интересно. Затем была проведена индивидуальная работа (ученики сидят в группах), где каждый ученик работал вместе с исследователями. В классе были выявлены дети, которые работали очень быстро, однако медленным детям требовалось больше времени на обдумывание ответов. В результате исследования было

обнаружено негативное отношение к интегрированным детям, которое переросло в антипатию, возмущение и негативную оценку со стороны одноклассников. Девочка, которая сталкивалась с грубым отношением к себе, была определена как лидер класса, но, в основном, мальчики оценивали её негативно. В ходе исследования было отмечено, что здоровые мальчики проявляют больше сочувствия, чем другие дети.

Опрос классных руководителей позволил выявить существенные проблемы с родителями. В начале интервью с классом «В» дети вели себя тихо и внимательно слушали все указания. Учащиеся класса активно работали самостоятельно. Педагог демонстрировал стремление научить детей помогать друг другу. В классе сформировались группы по симпатии, но общаться друг с другом дети отказывались. Среди непопулярных одноклассников, оказался один из одаренных мальчиков, у другого одаренного ученика наблюдалось положение аутсайдера.

В ходе опроса было установлено, что у детей сложились хорошие отношения с учителем; в качестве важного фактора поддержки интегрированных учеников учитель использует сотрудничество с родителями.

Во время работы с детьми класса «С» исследователи зафиксировали соперничество в классе. В процессе коммуникации дети не соблюдали основные правила общения, при заполнении анкеты ученики не смогли работать вместе. В ходе оценки одноклассников выяснилось, что дети выделили интегрированных учащихся как не популярных. Девочка с умственной отсталостью не общается с классом. Мальчик с аутизмом находится в качестве социального аутсайдера.

Анализ результатов исследования показал, что в классе «С» отношения между учителем и родителями очень хорошие. Дети не нарушают дисциплину, но как команда они очень неконтактны.

Таким образом, первое исследование позволило выделить общую

тревожную тенденцию: интегрированные дети не только не считались популярными в классе, но даже не рассматривались в качестве друзей. Однако второе исследование показало, что в любом случае инклюзивные дети влияют на характер класса, потому что их часто обозначали в анкете (в какой-либо позиции).

В заключении необходимо отметить, что инклюзия способствует продвижению социального развития всех детей – и интегрированных и обычных; однако, создание инклюзивной среды в общеобразовательных школах требует психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Использованные источники:

1. Dominika Provázková Stolinská: Integrated pupil at primary school in the inclusive environment in the Czech Republic [Электронный ресурс] / Режим доступа:https://www.academia.edu/28092597/INTEGRATED_PUPIL_AT_PRIMARY_SCHOOL_IN_THE_INCLUSIVE_ENVIRONMENT_IN_THE_CZECH_REPUBLIC
2. Pitnerová, P. and E. V. Maxová (2014) Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. From School Inclusion to Social Inclusion and Participation in Society. Brno: MU.
3. Smith, F. and F. Hardman (2003) Using Computerised Observation as a Tool for Capturing Classroom Interaction. UK: Educational studies, vol. 29, no.
4. Stewart, J. (2009) Classroom Assistant: their Impact in Scottish Primary Schools. Glasgow: Faculty of Education.

Тонконогова Ю.Ю.

студент магистратуры

Государственный гуманитарно-технологический университет

Россия, г. Орехово-Зуево

Tonkonogova Y. Y.

magistracy student

State Humanitarian Technological University

Russia, Orekhovo-Zuyevo

**К.Д. УШИНСКИЙ О РОЛИ УЧИТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ
ЯЗЫКУ**

**K. D. USHINSKIY ABOUT THE ROLE OF A TEACHER IN
TEACHING THE MOTHER TONGUE**

Аннотация: В статье рассматриваются взгляды К. Д. Ушинского о роли учителя в обучении родному языку.

Ключевые слова: педагогика, К. Д. Ушинский, родной язык, родное слово, обучение, воспитание, личность, народ.

Abstract: K. D. Ushinskiy's views on the role of a teacher in teaching the mother tongue are being considered.

Keywords: pedagogy, K. D. Ushinskiy, mother tongue, native word, education, upbringing, personality, nation.

К.Д. Ушинский высоко оценивал роль педагога и уделял особое внимание великой роли учителя русского языка. Он считал, что на плечах учителя «лежит обязанность обзора всех приобретаемых детьми знаний и приведение их в четкую логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания». [3, стр. 396]

Он беспристрастно считал, что влияние педагога на учащихся

составляет такую воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими уставами и программами.

Он указывал, что деятельность педагога в большей степени нуждается в постоянном воодушевлении, чем какая-либо другая деятельность. Работа учителя внешне кажется однообразной, ей результаты проявляются не так скоро, в ней присутствует большая опасность, преподавая из года в год одно и то же, нужно было «втянуться и вести преподавание практически механически».

Ушинский предостерегал учителей от этой опасности, призывал их к постоянному развитию и движению вперед, подчеркивая, что учитель не должен ограничиваться полученными знаниями и останавливаться на достигнутом. Очень важно развивать в учителе способность и готовность к постоянному расширению научного и педагогического кругозора. Учитель учит успешно до тех пор, пока учится сам.

Учитель должен не только преподавать предмет, а так же должен быть хорошим воспитателем, любить и уважать свою профессию, относиться с чувством большой ответственности к делу воспитания и образования, обладать высоким педагогическим мастерством и тактом.

В статье «О пользе педагогической литературы» Ушинский делает попытку приподнять авторитет учителя, показать его важнейшую общественную роль. Был представлен образ народного учителя и сформулированы требования. Педагог утвердил мысль о том, что учитель является важнейшим элементом в педагогическом процессе: «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». [4, стр. 26]

Здесь же К. Д. Ушинский дает яркую характеристику общественного значения народного учителя: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя посредником между всем,

что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, и сознает, что его дело, скромное по наружности, - одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые пополнения». [4, стр. 27]

Кроме того, педагог считал, что будущему народному учителю следует передать ряд педагогических навыков, необходимых в работе:

1) Учитель должен быть проникнут духом народности, он должен выйти из среды народа;

2) Учитель, обучает и воспитывает в процессе преподавания;

3) Учителю необходимо иметь достаточные знания и быть педагогически образованным;

4) Творчески относится к своим обязанностям;

5) Учитель должен быть хорошим психологом, а именно, иметь хорошее представление о жизни и быте своих детей;

6) Учитель должен приобрести твердые педагогические и методические навыки: учитель должен учиться красиво и грамотно писать, рисовать, чертить, читать и объяснять ясно и выразительно и, если возможно, даже хорошо петь.

7) Он должен обладать знаниями возрастной физиологии, психологии, педагогики и гигиены;

8) Если народный учитель хочет иметь моральное воздействие на детей и их родителей, его жизнь не должна противоречить школьным установкам. Учитель должен иметь привычку к простой, скромной, деятельной и честной жизни;

9) Он должен представлять интересы воспитанников и наблюдать за тем, чтобы они получали всё должное и необходимое для гармоничного развития их личностей. [2, стр. 158]

«Плодотворным лучом солнца для молодой души» называл учителя

Ушинский. [2, стр. 158] Учитель русских учителей предъявлял к наставникам исключительно высокие требования. Педагог не мог представить себе учителя без глубоких и разносторонних знаний. Но одних лишь знаний мало, говорил он и считал, что главной дорогой человеческого воспитания является убеждение, а на всякое убеждение можно подействовать только лишь убеждением.

Ведь любая программа преподавания, содержащая различные методы воспитания, как бы хороши они не была, не преобразовавшаяся в убеждение учителя или воспитателя, так и останется мертвой буквой, которая не будет иметь никакой силы в действительности.

Перед педагогическими факультетами, готовящими будущих учителей, К. Д. Ушинский ставил три задачи:

- 1) разработка наук, которые будут всесторонне изучать человека «со специальным приложением к искусству воспитания»;
- 2) подготовка высокообразованных педагогов;
- 3) распространение среди учителей и общественности педагогических знаний и убеждений.

Наряду с выполнением этих задач педагогические факультеты должны были обеспечивать высококвалифицированными кадрами учительские институты и семинарии.

В другой статье «Проект учительской семинарии» (1861 г.) Ушинский разработал план подготовки учителей для начальных школ. По проекту семинарии нужно будет открывать не в крупнейших центрах, а в маленьких городах и небольших селах, для того, чтобы искusy большого города плохо не влияли на воспитанников, а преподаватели полностью отдавались бы работе в учительских семинариях.

Воспитанниками учительских семинарий должны быть по преимуществу дети крестьян. Для того чтобы хорошо обеспечить нравственное воспитание и получить большее влияние со стороны

преподавателей, воспитанники должны были жить в интернате.

Ушинский наметил широкий круг наук, изучаемых будущими школьными учителями в семинариях, такие как: русский язык и литература, арифметика, география, история, естествознание (получить нужные сведения из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии), а также определенные знания по сельскому хозяйству и медицине.

Педагогическая практика воспитанников семинарии велась в народной школе, которая существовала в то время при каждой учительской семинарии. К семинарии прикреплялось некоторое количество близлежащих школ, в которых семинаристы в свою очередь тоже могли проходить свою педагогическую практику. Те, кто окончили семинарию, на протяжении целого года работали под руководством преподавателей в качестве начинающих учителей-стажеров. Семинария поддерживала связь с учителями - бывшими её воспитанниками.

Педагог писал: «Если у нас есть медицинские факультеты, и нет факультетов педагогических, то это означает, что здоровьем своего тела мы дорожим больше, чем здоровьем нравственным...». [2, стр. 40]

Мысль Ушинского была реализована «лишь после Октябрьской социалистической революции». [1, стр. 215-232]

Использованные источники:

1. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф., История педагогики.. 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 Т. Т.1. – М.: Педагогика, 1988. – с.
3. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей. – Новосибирск: Детская литература, 1994. – 424 с.
4. Чумиков А.А. Журнал для воспитания. № 7, 8. – 1857. – 63 с.

Шевченко А.Н., к.пед.н.

доцент

кафедра филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийский институт социальных наук

Россия, г. Евпатория

Shevchenko A. N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

*Professor of the department of philological
disciplines and their teaching methodology,*

Yevpatorian Institute of Social Sciences (branch)

of Vernadsky Crimean Federal University

СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

SPECIFICS OF GENDER EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Аннотация: В статье рассмотрены философские, социологические, психологические, педагогические аспекты гендерного воспитания младших школьников; определены особенности гендерного подхода к воспитанию младших школьников.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерное воспитание младших школьников.

Summary. The paper considers philosophical, sociological, psychological, pedagogical aspects of gender education of junior schoolchildren; the specifics of the gender approach to the education of junior schoolchildren have been determined.

Key words: gender, gender education, gender education of junior schoolchildren.

Постановка проблемы. Проблема воспитания учащихся разного пола является сложной и актуальной в педагогической науке. Несмотря на

популярность гендерных исследований, для данной проблемы характерна нечеткость, несогласованность понятий. Неопределенность процесса социализации, ценности, нормы, ожидания, которые продуцируются СМИ, семьей, школой, культурой и всевозможными организациями противоречат друг другу, затрудняют процесс усвоения мужских и женских ролей. Доказано, что, учитывая изменения содержания социальных ролей, половое воспитание в его традиционном понимании недостаточно способствует формированию личности мужчины или женщины.

Анализ последних исследований и публикаций. Современные гендерные исследования в педагогике базируются на концепции полоролевого воспитания Л. И. Столярчук и его учеников: В. В. Дудукалова, который исследовал педагогические условия полоролевого воспитания студентов, М. А. Толстых, которая рассматривала процесс становления гендерной идентичности студентов, Т. С. Кузнецова, который изучал процесс формирования культуры взаимоотношений старшеклассников (гендерный аспект), Т. П. Машихиной, которая посвятила свое исследование формированию полоролевого поведения старших подростков, М. А. Радзивиловой, которая исследовала возможности воспитания дошкольников в процессе полоролевой социализации.

Цель статьи – анализ специфики гендерного воспитания школьников.

Изложение основного материала статьи. Цель воспитания всегда имеет конкретно-исторический характер и должна отражать те изменения, которые произошли в социальном, духовном и материальном уровнях развития общества. Согласно современной концепции воспитания, общая цель воспитания остается неизменной в течение десятилетий – формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Современный взгляд на проблему половой социализации является неоднозначным. С одной стороны, ученые рассматривают данную проблему, ориентируясь на современную ситуацию в обществе, с другой, – опираясь на лучшие

традиции полового воспитания.

По мнению И. Кона, в зависимости от исторической эпохи, традиционная система дифференциации половых ролей и связанные с ними стереотипы, существенно отличались и имели характерные черты: «1) мужские и женские виды деятельности и личные качества отличались очень резко и казались полярными; 2) эти различия освящались религией или ссылками на мужскую или женскую природу и казались незыблемыми; 3) мужские и женские функции были не просто взаимодополняемыми, но и иерархичными – женщине принадлежала роль подчиненного настолько, что даже идеальный женский образ конструировался с точки зрения мужских интересов» [1, с. 53]. Сегодня неоспоримым является факт, что мир традиционных представлений и ценностей претерпевает изменения, разрушаются и трансформируются традиционные гендерные установки и стереотипы, другой становится культура гендерных отношений. Навязывание новых моделей поведения и переоценка ценностей приводит к новым проблемам в воспитании.

Воспитание подрастающего поколения всегда подчинялось интересам государства и господствующей религии, национальным и культурным традициям. Анализ исторических источников показал, что в любом обществе имеет место половой подход к воспитанию, согласно которым каждый пол воспитывается в соответствии с биологической и социальной ролью. Подход к воспитанию менялся вместе с историческими эпохами, уровнем развития культуры, экономики, непосредственно связывался с межполовым разделением труда.

Так, гендерный подход, активно заявляет о себе в современной педагогике, утверждает стратегию воспитания гендерно-несхематизированных детей. Стратегия заключается в том, чтобы дать детям такую схему, которая поможет им перерабатывать социальную информацию и интерпретировать предлагаемые им культурные образцы. Исследователи

считают, что такая схема помогает школьникам освоить современные гендерные идеалы и модели поведения.

В подобных идеях и утверждениях видится настойчивое стремление к разрушению традиционных полоролевых отношений, основанных на глубинных традициях культуры, нравственности, что противоречит традиционному менталитету, самосознанию, культуре, исторически сложившимся представлениям о женщине, мужчине, о семье. Сегодня появление и декларирование антигероя является новым явлением, связанным с «кризисом позитивного» в подростковой и молодежной субкультуре. Аксиологический (ценностно-смысловой) подход в воспитании, в формировании культуры гендерных отношений, на наш взгляд, должен стать доминирующим. В этом контексте реализация данного подхода в образовательном процессе позволит сохранять и развивать моральные основания личности и духовно-нравственные основы человеческой жизни, ценности гендерных отношений.

В то же время в современном обществе происходит изменение существующих гендерных стереотипов, в результате постепенного усвоения которых младший школьник начинает ориентироваться в сфере половых отношений, у него формируются устойчивые представления не только об образах мужчины и женщины, но и о тех ролях, которые они должны играть в обществе. У ребенка постепенно формируются устойчивые образы «настоящих» мужчин и женщин, а также и представление о том, как они должны вести себя в различных жизненных ситуациях.

Изучение и анализ психолого-педагогической и социологической литературы, анализ опыта зарубежных стран подтвердили предположение о целесообразности включения гендерного воспитания в образование в целом и к организации учебно-воспитательного процесса в частности. Изучение возрастных особенностей воспитания мальчиков и девочек подтвердило, что этот процесс осуществляется непрерывно, а одним из самых благоприятных

периодов для его осуществления является младший школьный возраст.

Анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволил сформулировать ключевые понятия исследования «гендерное воспитание младших школьников». Гендерное воспитание младших школьников – процесс гендерной ориентации, идентификации, направленный на развитие нравственной культуры в сфере межполовых взаимоотношений; формирование у учащихся начальных классов уважения к личности, независимо от социальных ролей, поведения, ментальных и эмоциональных характеристик мужчин и женщин.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, проведенный анализ специфики гендерного воспитания, изучение и анализ проблемы гендерного воспитания младших школьников показали, что, несмотря на наличие гендерных исследований, чрезвычайно важно выявить особенности гендерного воспитания учащихся начальной школы. Недостаточная теоретическая разработанность проблемы актуализирует необходимость поиска научно обоснованных возможностей влияния на процесс гендерного воспитания учащихся начальных классов.

Использованные источники:

1. Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47–57.

Оглавление

<i>Абашина В.В.</i> , К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	3
<i>Андреанова Т.В., Волкодав Т.В.</i> , ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	10
<i>Барковская Н.А., Волкодав Т.В.</i> , ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ШКОЛЕ	16
<i>Герасимова А.Ю.</i> , ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	21
<i>Жихарева В.С.</i> , МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ГОСТЕПРИИМСТВА.....	26
<i>Карпова С.Е., Рябчикова И.Б.</i> , ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ	34
<i>Королёва Н.В.</i> , ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ.....	39
<i>Марухно К.Р., Волкодав Т.В.</i> , ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	45
<i>Тонконогова Ю.Ю.</i> , К.Д. УШИНСКИЙ О РОЛИ УЧИТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ	51
<i>Шевченко А.Н.</i> , СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	56

Научное издание

ПЕДАГОГИКА. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы международной
научно-практической конференции
3 ноября 2016

Статьи публикуются в авторской редакции
Ответственный редактор Зарайский А.А.
Компьютерная верстка Чернышова О.А.