

ISSN - 2712-9683

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
"CHRONOS: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА"**

№ 2 (22)/2020

Члены редакционной коллегии:

- Чемерисова Д.Н канд. Психол. Наук, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченка
- Рудь О.А канд. пед. наук, Киевский университет имени Бориса Гринченко
- Трост У.А доцент, Московский педагогический государственный университет
- Линков А.А канд. пед. наук, Российский университет дружбы народов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал «Chronos: психология и педагогика»

Электронная почта: psychology@chronos-journal.ru

Официальный сайт: chronos-journal.ru

Учредитель и издатель ООО «Serenity-Group»

Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии:
117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17Б пом. XI ком. 139

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Полозова К.А., Королёва С.Б.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 4

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бердникова И.А.

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КОМПОНЕНТЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 8

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Вэнь Синь, Полякова Е.С.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ
И БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОСТИ 13

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Петухова Л.М.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ КЛИЕНТОВ
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ. 20

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Малеванова Е.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 23

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Хубешты А.Ф.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ 30

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Гусейнов Р.М., Азизова Л.Р., Гусейнова Т.Р.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ЗАКОНОВ ХИМИИ С ЗАКОНАМИ ФИЛОСОФИИ И ЭКОНОМИКИ 32

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Полозова Ксения Александровна
Студент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
603155, РФ, Нижегородская обл., г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а
Королёва Светлана Борисовна
доктор филологических наук, профессор
603155, РФ, Нижегородская обл., г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а

USING COMICS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Polozova Ksenia
Student, NSLU
603155, Russia, Nizhny Novgorod Region, Nizhny Novgorod, Minina Street, 31a
Koroleva Svetlana
Doctor of Philology, professor
603155, Russia, Nizhny Novgorod Region, Nizhny Novgorod, Minina Street, 31a

Аннотация. Рассматриваются формы и приемы использования комиксов на уроках русского языка как иностранного. Анализируются материалы интернет-ресурсов, содержащих комиксы, которые могут быть использованы для работы на занятиях.

Abstract. The paper presents different forms and methods of using comics at classes of Russian as a foreign language, and analyses materials of Internet resources (containing comics) that can be applied for working in the classroom.

Ключевые слова: методика обучения русскому как иностранному; средства наглядности; приемы; комиксы

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language; comics; means of demonstration.

В связи с интернационализацией образования, внедрением концепции непрерывного образования, психосоматическими изменениями в реакциях молодежи, связанными с работой с потоками информации в интернет-пространстве, с переориентацией на быстрый и поверхностный охват больших массивов материала, изучение русского языка как иностранного требует новых подходов к учебному процессу, а также разработки дополнительных материалов [2, с. 81]. Существует устойчивая тенденция представлять информацию фрагментарно с акцентом на ее количество, а не на качество. «Клиповое мышление» обуславливает необходимость внедрять новые приемы обучения. Для эффективного обучения студентов с «клиповым мышлением» представляется целесообразным использовать в качестве наглядности комиксы.

Наглядность, как известно, является одним из базовых средств организации учебно-познавательного процесса – в том числе, и интенсификации процесса обучения иностранному языку [4]. Средства наглядности разделяют на две большие группы: языковую и неязыковую наглядность [1, с. 152]. Комиксы относят к способам представления неязыковой наглядности – наравне с картинками, кинофильмами и т.д. [1, с. 152]

Под комиксами мы понимаем серию изображений, с помощью которых рассказывается какая-либо история [3]. Они сочетают в себе особенности художественной литературы и изобразительного искусства. Комиксы являются аутентичным материалом, поэтому использование их на уроке русского языка позволяет развивать не только грамматические и лексические навыки, но и формировать речевые умения, саму коммуникативную компетенцию. Тот факт, что комиксы имеют визуальный компонент содержания и что визуальный и текстовый компоненты соединены и взаимодополняют друг друга и, в то же время, могут быть легко отделены друг от друга, работает также на развитие на основе работы с комиксами коммуникативной компетенции.

Комиксы представляют интерес и с точки зрения возможностей расширения лингвострановедческого кругозора обучающихся. В комиксах, как правило, используются слова и выражения, свойственные разговорной речи: например, идиомы, сокращенные формы, отдельные сленговые фразы, а также выражения, которые требуют фоновых знаний о культуре. Некоторые комиксы соотносятся с классическими текстами культуры и отсылают к ее прецедентным явлениям.

Более того, поскольку в комиксах, как правило, содержится комический момент, следовательно, их применение в методологических целях будет иметь тот же эффект, что и игры: в творчески-игровой форме стимулировать студентов к речевой деятельности, к общению.

Как утверждает М. А. Федосеев, работа с комиксами на уроках иностранного языка может быть использована в качестве дополнительного материала для развития умений читать, писать, слушать и говорить на иностранном языке [5]. Для развития умения читать комиксы могут быть использованы как

основной или дополнительный текст. В качестве дополнительного материала используют так называемые комикстрипы, состоящие из трех-четырех кадров и имеющие юмористическую составляющую. В данном случае студенты запоминают новые слова, а также учатся понимать юмор на изучаемом иностранном языке. В отношении изучения русского языка как иностранного здесь следует остановиться на использовании материала, представленного на сайте Learn Russian with comics [6]. Сайт содержит много комиксов для начинающих, а также для обучающихся продвинутого уровня. Все комиксы состоят из трех картинок с репликами героев. Для элементарного уровня рационально использование комиксов про кота Гарфилда, так как лексика и ситуации соответствуют требованиям, предъявляемым именно к этому уровню владения языком.

Остановимся подробнее на работе с комиксом про Гарфилда №2 [7]. Как представляется, его можно использовать не только в качестве дополнительного лексического материала, но и в качестве опорного текста для выработки фонетических навыков или же аутентичного текста для обсуждения, то есть формирования речевого умения говорить.

В начале занятия по теме «Одежда» после речевой или фонетической разминки для концентрации внимания студентам можно предложить текст данного комикса. Студентам предлагается прочитать текст про себя и ответить на вопрос: «Что не понравилось Гарфилду?» После прочтения студенты отвечают на поставленный вопрос. Далее следует вопрос проблемного характера: «Почему?» Организуется общая или парная дискуссия. За ними следует работа, организующая коммуникативно направленные задания (для развития устной речи) вокруг темы «Домашние животные». Она может проходить как в игровой форме (опросник, заранее составленный преподавателем и далее доклад о результатах опроса), так и в форме фронтальной работы. Примеры вопросов: «У вас есть дома животные?» Если ответ «да»: «Вы когда-нибудь одеваете их? Когда и зачем?» Если ответ снова «да»: «Какую одежду вы на них надеваете?», «Им нравится этот процесс?», «Почему, как вы думаете?» Если ответ на первый вопрос «нет»: «Что вы думаете, когда видите собак и кошек в одежде?» «Как вы думаете, животным нравится одеваться?» «Почему?» Если ответ на второй вопрос «нет»: «Почему вы никогда не одеваете своих домашних животных?» Далее следует последний вопрос из предыдущей серии. Данный материал не только мотивирует студентов к изучению русского языка и концентрирует на теме урока, но и развивает навыки говорения.

Для базового и первого сертификационного уровня подойдут комиксы про Дилберта - офисного работника и его жизнь, представленные на этом же сайте. Эти комиксы написаны в разговорном и официально-деловом стилях, что позволяет развивать у учащихся дискурсивную компетенцию, а также совершенствовать лексико-грамматические навыки. В комиксе №1 присутствуют разговорные слова, что предоставляет возможности для расширенного изучения лексики русского языка [8].

Интересны материал дает страница в социальной сети Facebook «Мой русский язык» [9]. На ней представлены комиксы, которые пересказывают краткое содержание классических произведений великих русских писателей (Л.Н. Толстой «Война и Мир», Н.В. Гоголь «Шинель», М.А. Булгаков «Собачье сердце»). Данный вид комиксов знакомит студентов с русской литературой и развивает культурологическую компетенцию. Такие комиксы могут быть использованы на уроке в качестве базового текста для чтения. Комикс по одноименной повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» содержит в себе краткое описание самой повести с картинками. Можно было бы предложить следующую последовательность заданий к этому комиксу. Перед внимательным изучением комикса студентам следует предложить прочитать название текста и посмотреть все его картинки с такой задачей: предположить, что это за история, о чем она. Затем на доску можно выписать слова, с которыми у студентов могут возникнуть трудности, в частности, медицинские термины (гипофиз, железы внутренней секреции) – естественно, сопроводив их соответствующей семантизацией (иллюстрациями в случае пояснения медицинских терминов). Третьим этапом студентам предлагается прочитать текст комикса про себя, чтобы ответить на вопрос «Остался ли доволен профессор Преображенский своим экспериментом?»

После прочтения и ответов на вопрос студенты выполняют послетекстовые упражнения.

Упражнение 1. Допишите предложения.

1. Эксперимент удался: Шарик постепенно ...
2. Преображенский гордится своим детищем. Он сделал ...
3. Наш герой становится ...
4. Профессор понимает, что ...
5. Пес не помнит ничего, что с ним происходило, и ...

Упражнение 2. Задайте вопрос к предложению.

1. Действие происходит в Москве зимой.
2. Профессор Преображенский находит способ омоложения организма.
3. Швондер оказывает дурное влияние на Шарикова.
4. Дерзкий поступок Клина стал последней каплей.
5. Профессор и его помощник за 10 дней возвращают естественный вид Шарикову.

Упражнение 3. Перескажите текст, опираясь на следующие вопросы.

1. Когда происходит действие?
2. Что придумал и осуществил профессор Преображенский?
3. В кого превратился Шарик?

4. Какое имя он себе придумал?
5. Кто враг профессора?
6. Кем назначили Шарикова?
7. Какое поведение недопустимо для профессора?
8. Какой дерзкий поступок совершил Клим?
9. Что решил сделать после этого профессор?
10. Помнит ли Шарик, что с ним происходило?

В данном случае вопросы сначала обсуждаются все вместе, на доску выписываются ключевые слова по каждому вопросу, а уже после этого выборочно 2-3 студента пересказывают текст (по цепочке).

Упражнение 4. Как вы думаете, что бы было, если бы Шарик так и остался человеком? Перепишите концовку повести. Обоснуйте свой выбор.

Такая работа с комиксом позволяет комплексно развивать умения чтения и говорения, а также совершенствовать культурологическую компетенцию через знакомство с произведениями русских авторов.

Для развития умения писать на иностранном языке используется комикс без надписей. В этом аспекте обучения русскому языку как иностранному можно использовать материал, представленный на сайте Make Beliefs Comix [10]. Студентам можно предложить самим придумать ситуацию, героев и написать им реплики. Данный вид работы варьируется в зависимости от цели занятия: отработать построение вопросов, грамматические времена, фразеологические обороты, развить письменную речь и т.д. В соответствии с этим, учащиеся заполняют реплики согласно конкретно поставленной задаче преподавателя и теме урока. Такого типа задания хороши и тем, что они заключают моменты, связанные как с возможностью организации групповой или индивидуальной проектной деятельности, так и с возможностью проблематизации мышления или же стимулирования речевой деятельности через игру.

Студентам можно предложить на дом такого типа задание: создать на данном сайте свою рисованную смешную историю «Это было в поезде (автобусе/ самолете/ метро)», состоящую из 4-5 картинок (можно больше). На занятии каждый студент представляет свой комикс, зачитывает его, а другим студентам дается задание и выборочно (по заданию преподавателя) рассказать, в чем эта история смешная. Такая организация работы студентов направлена на развитие умений как письма, так слушания и говорения, а также на развитие личности обучающихся: их воображения, чувства юмора, творческих способностей.

Таким образом, комиксы являются таким средством обучения иностранному языку (в том числе, русскому языку как иностранному), которое максимально отвечает потребностям современного студента. Имеются в виду общие психологические потребности, такие как быстрота перемещения внимания, схватывание «поверхности» текста, а также потребности когнитивного плана: познание через активную вовлеченность в достраивание текста, через игровые формы работы с текстом, через зрительно-образное, а не только логическое текстоориентированное восприятие. В современных условиях обучения использование на уроках РКИ упомянутых в статье электронных ресурсов с комиксами, оформленными на русском языке, представляется и перспективным, и необходимым.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вронский О. Г. Научно-инновационная деятельность педагогического вуза: традиции, проблемы, перспективы // Выпуск VII международной научно-практической конференции. Тульский государственный, педагогический университет, Тула, 2012. – с. 81-84.
3. Комикс. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D1%81>
4. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
5. Федосеев М. А. Комикс на уроках английского языка. URL: <https://worldofteacher.com/1022-63.html>
6. <https://www.russianforfree.com/comics-in-russian.php>
7. <https://www.russianforfree.com/garfield-a002en-19g78.php>
8. <https://www.russianforfree.com/dilbert-a001en-19g78.php>
9. <https://www.facebook.com/moirussianlanguage/posts/2303691656563928>
10. <https://www.makebeliefscomix.com/>

References:

1. Azimov E., Shchukin A. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russian)
2. Vronsky O. Scientific and innovative activity of a pedagogical university: traditions, problems, prospects // Edition of the VII international scientific and practical conference. Tula State Pedagogical University, Tula, 2012. p. 81-84.
3. Comics. Wikipedia. Free encyclopedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D1%81>

4. Osmolovskaya I. Visual teaching methods: textbook for students of higher educational institutions / I. Osmolovskaya. Moscow, Academia Publ., 2009. 192 p.
5. Fedoseenko M. Comics in English lessons. URL: <https://worldofteacher.com/1022-63.html>
6. <https://www.russianforfree.com/comics-in-russian.php>
7. <https://www.russianforfree.com/garfield-a002en-19g78.php>
8. <https://www.russianforfree.com/dilbert-a001en-19g78.php>
9. <https://www.facebook.com/moirussianlanguage/posts/2303691656563928>
10. <https://www.makebeliefscomix.com/>

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Бердникова Ирина Александровна
Академии управления МВД России, г. Москва,
доцент кафедры иностранных языков

Аннотация. Автор обращает внимание на то, что внутриличностный эмоциональный интеллект является одним из факторов, который оказывает влияние на психологическое благополучие личности. В статье представлены результаты эмпирического исследования на базе одного из московских вузов по выявлению корреляционной зависимости между структурными компонентами изучаемых феноменов.

Abstract. The author draws attention to the fact that intrapersonal emotional intelligence is one of the factors that affects the psychological well-being of a personality. The article presents the results of an empiric research on the basis of one of the Moscow universities to identify the correlation between structural components of the phenomena under consideration.

Ключевые слова: личность, внутриличностный эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, управление эмоциями, понимать эмоции.

Keywords: personality, intrapersonal emotional intelligence, psychological well-being, control of emotions, to discriminate emotions.

Взаимодействие с реалиями внешних обстоятельств определяет не только поведенческие модели человека, но и создает основу для его переживаний, ощущений. Центральное место среди них занимает стремление к чувству комфорта. Все это заставляет задуматься о качестве человеческой жизни, об удовлетворенности ею. Неслучайно в настоящее время в научном сообществе психологическое благополучие становится актуальной проблемой для обсуждения. В свою очередь, ощущение благополучия складывается как в результате жизнедеятельности личности, так и зависит от психологических характеристик этой личности.

В этой связи нам представляется интересным определить некоторые факторы, которые могут оказывать влияние на удовлетворенность личности своим мировосприятием и психологически благополучным нахождением в окружающей действительности.

Опираясь на сформулированное в работе «Психология искусства» положение Л.С. Выготского о единстве эффекта и интеллекта [2], можно утверждать, что эмоциональный интеллект способствует рациональному проживанию возникающих эмоций, регулированию и контролированию их [1], выстраиванию поведенческих стратегий в различных ситуациях социальной активности и др. Взаимодействие с внешним миром не может считаться эффективным без умелого регулирования своего эмоционального состояния, правильного понимания эмоций, что определяется качеством сформированности и развитости компонентов эмоционального интеллекта. Другими словами речь идет о связи между уровнем развития эмоционального интеллекта и уровнем психологического благополучия.

В нашем исследовании мы будем ссылаться на модель психологического благополучия американского ученого К. Рифф и модель эмоционального интеллекта российского психолога Д.В. Люсина.

Рассматривая психологическое благополучие как многомерную модель, К. Рифф включает в его структуру ряд компонентов: сапопринятие, позитивные отношения с другими, компетентность, наличие жизненных целей и занятий, личностный рост, автономность [7]. Автором был создан опросник «Шкала психологического благополучия» («Scales of Psychological Well-Being»). Продолжая развивать концепцию К. Рифф, отечественные психологи П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова вводят понятие уровня психологического благополучия, а в 2005 году представляют русскую адаптацию данного опросника. Он включает следующие шкалы: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни; сапопринятие [5].

Д.В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими» [4, с. 33]. Разработанный ученым на основе авторской модели эмоционального интеллекта опросник включает шкалы, которые раскрывают эти «способности»: способность к пониманию своих и чужих эмоций, способность к управлению своими и чужими эмоциями. По мнению автора, можно говорить о внутриличностном эмоциональном интеллекте (ВЭИ) и межличностном эмоциональном интеллекте (МЭИ), поскольку вышеперечисленные способности могут быть направлены как на собственные эмоции, так и эмоции других людей.

Таким образом, методической основой нашего исследования стали:

1. Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люси [3].
2. Опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Фесенко П.П. и Шевеленковой Т.Д.) [5].

В исследовании участвовало 80 студентов четвертого курса РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, обучающихся на гуманитарно-педагогическом факультете и факультете зоотехники и биологии (по 40 человек с каждого факультета).

Изучаемые психологические феномены многокомпонентны. Наше исследование не ставит задачу найти взаимосвязь между всеми структурными элементами эмоционального интеллекта и психологического благополучия. Исследование направлено на выявление корреляционной зависимости между уровнем ВЭИ, компонентами, его слагающими (понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии), и соответствующими компонентами психологического благополучия.

Массив полученных данных, касающихся уровня ВЭИ, наглядно представлен в круговой диаграмме (рис. 1).

Слабая представленность высокого уровня ВЭИ, на наш взгляд, объясняется возрастной категорией участвующих в исследовании студентов (от 18 лет до 21 года). Развитие эмоционального интеллекта, согласно позиции американских ученых Дж. Мэйер и П. Сэловей, идет последовательно в онтогенезе [6].

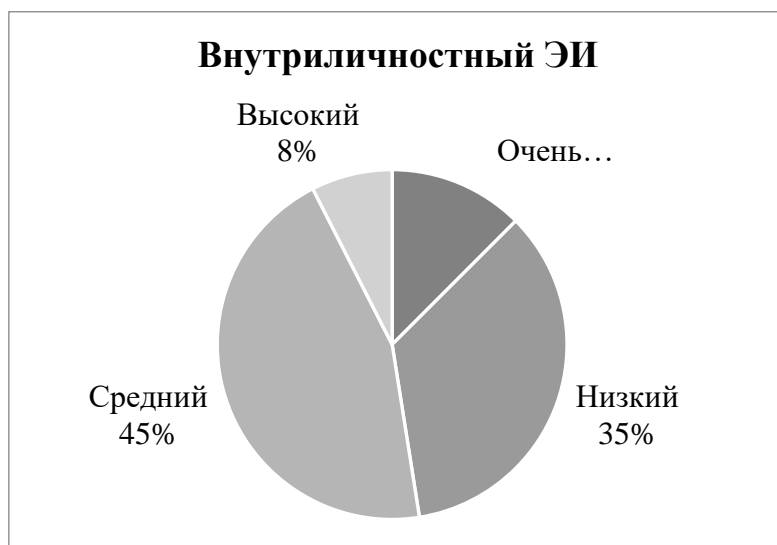


Рис. 1. Уровни внутриличностного эмоционального интеллекта (опросник уровня эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина), %

Мы проанализировали также представленность уровней в значении от очень низкого до высокого в полученных показателях по трем субшкалам – компонентам ВЭИ. Согласно подходу Д.В. Люсина к определению структуры ВЭИ это (о чем указывалось выше):

- 1) понимание своих эмоций (субшкала ВП) – это способность осознавать, идентифицировать, понимать причины возникновения своих эмоций;
- 2) управление своими эмоциями (субшкала ВУ) – это не только способность, но и потребность вызвать и поддерживать желаемые эмоции и сдерживать нежелательные;
- 3) контроль экспрессии (субшкала ВЭ) – это способность осуществлять контроль над степенью внешнего проявления своих эмоций.

Эти данные содержатся в таблице 1, в которой есть также информация о количестве студентов, имеющих полученные в ходе обработки опросников баллы и соответствующие им различные уровни изучаемых показателей.

**Представленность уровней субшкал ВП, ВУ, ВЭ и уровня ВЭИ
(опросник уровня эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина), %, чел.**

	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Всего
Понимание своих эмоций (ВП)					
Доля, %	5	43	30	13	100
Количество человек	12	34	24	10	80
Управление своими эмоциями (ВУ)					
Доля, %	8	45	38	10	100
Количество человек	6	36	30	8	40
Контроль экспрессии (ВЭ)					
Доля, %	0	18	73	10	100
Количество человек	0	14	58	8	80
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)					
Доля, %	13	35	45	8	100
Количество человек	10	28	36	6	80

Тестирование участников опроса по методике «Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Фесенко П.П. и Шевеленковой Т.Д.)» дало возможность получить данные в баллах по общему уровню психологического благополучия, а также по его структурным компонентам:

- 1) позитивные отношения с окружающими – готовность к доверительным отношениям с окружающими людьми, к эмпатии, готовность к общению, стремление поддерживать его;
- 2) автономия – независимость суждений, стремление следовать собственным предпочтениям;
- 3) управление средой – способность достигать желаемого результата, стремление контролировать обстоятельства, чтобы достичь желаемой цели, уверенность в себе;
- 4) личностный рост – открытость и стремление к развитию через учебу, самоактуализацию;
- 5) цели в жизни;
- 6) самопринятие – удовлетворенность собой и результатами своей деятельности как позитивными, так и негативными.

Баллы были переведены в уровни (низкий, средний, высокий). Эти данные представлены в таблице 2, которая содержит информацию не только о доле различных уровней благополучия и его компонентов, но и количестве участников опроса с соответствующим уровнем изучаемого показателя.

Общий показатель психологического благополучия представлен следующими долями уровней в зависимости от количества набранных баллов: 45 % – доля участников опроса с низким уровнем психологического благополучия, 55 % – доля участников опроса со средним уровнем психологического благополучия.

Анализ полученных данных говорит о преобладании среднего уровня по всем тестируемым показателям. Чуть выше этот уровень по шкалам «управление средой» (68 %), «цели в жизни» (59 %), «самопринятие» (58 %).

Наибольшее количество участников с низким уровнем выявлено нами по шкалам «личностный рост» (62 %), «позитивные отношения с окружающими» (48 %).

Таблица 2

**Представленность уровня психологического благополучия и его компонентов
(опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф»
(адаптация Фесенко П.П. и Шевеленковой Т.Д.)), %, чел.**

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Всего
Позитивные отношения с окружающими				
Доля, %	48	50	2	100
Количество человек	38	40	2	80
Автономия				
Доля, %	38	57	5	100
Количество человек	30	46	4	80
Управление средой				
Доля, %	32	68	0	100
Количество человек	26	54	0	80
Личностный рост				
Доля, %	62	38	0	100
Количество человек	50	30	0	80
Цели в жизни				
Доля, %	41	59	0	100
Количество человек	34	46	0	80
Самопринятие				
Доля, %	37	58	5	100
Количество человек	30	46	4	80
Психологическое благополучие				
Доля, %	45	55	0	100
Количество человек	36	44	0	80

Для нахождения взаимосвязи между показателями ВЭИ и психологического благополучия, полученными с помощью нашего диагностического инструментария, мы рассчитывали коэффициент корреляции Пирсона, который позволил выявить наличие заметной, умеренной и высокой связи. Полученные результаты обобщены и представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Значения коэффициентов корреляции структурных компонентов
внутриличностного эмоционального интеллекта и психологического благополучия**

	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эмоциональный интеллект
Позитивные отношения с окружающими	0,762		0,490	
Автономия	0,695			0,435
Управление средой				0,568
Личностный рост		0,365	0,513	
Цели в жизни	0,360			
Самопринятие		0,796		0,488
Психологическое благополучие	0,697	0,531	0,426	0,884

Корреляционная зависимость была выявлена между:

- структурным элементом ВЭИ «понимание своих эмоций» и психологическим благополучием (заметная связь), а также между компонентами психологического благополучия: «позитивные отношения с окружающими» (высокая связь), «автономия» (заметная связь), «цели в жизни» (умеренная связь);
- структурным элементом ВЭИ «управление своими эмоциями» и психологическим благополучием (заметная связь), а также между компонентами психологического благополучия: «личностный рост» (умеренная связь), «самопринятие» (высокая связь);
- структурным элементом ВЭИ «контроль экспрессии» и психологическим благополучием (умеренная связь), а также между компонентами психологического благополучия: «позитивные отношения с окружающими» (умеренная связь), «личностный рост» (заметная связь);

– ВЭИ и психологическим благополучием (высокая связь), а также между компонентами психологического благополучия: «автономия» (умеренная связь), «управление средой» (заметная связь), «самопринятие» (умеренная связь).

Выявленные корреляционные зависимости как результат нашего исследования являются подтверждением предположения о том, что ВЭИ есть фактор, влияющий на показатели психологического благополучия. Развитие этого психологического конструкта будет способствовать повышению психологического благополучия студентов.

Список литературы

1. Бердникова И.А. Эмоциональное благополучие как фактор профессионального становления студента // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход: материалы XV Международной научной конференции. М.: Изд-во «Перо». 2019. С. 271–273.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство. 1968, 576 с.
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник «ЭМИн». Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 2–22.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» 2004. С. 29–36.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности. Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. N 3. P. 197–215.
7. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing// Journal of Personality and Social Psychology. 1989. N. 57. P. 1069–1081.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОСТИ

Вэнь Синь

аспирант,

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка,

Республика Беларусь, 220030, г. Минск, ул. Советская, 18

Полякова Е.С.

д. п. н., доцент, профессор ФЭО

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка,

Республика Беларусь, 220030, г. Минск, ул. Советская, 18

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION OF MUSICAL EDUCATION IN CHINA AND BELARUS IN THE CONTEXT OF POLY-ARTISTIC

Wen Xin,

graduate student,

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,

Republic of Belarus, 220030, Minsk, st. Soviet, 18

E. S. Polyakova,

Doctor of Education, Associate Professor, Professor FAE

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,

Republic of Belarus, 220030, Minsk, st. Soviet, 18

Аннотация. Целью работы является рассмотрение теоретико-методологических оснований исследования: синкретичности искусства, развиваемости человека, аксиологических основ образования, музыкально-коммуникативного аспекта взаимодействия субъектов образования с искусством. Практическую реализацию идеи полихудожественности обеспечивают аксиологический, культурологический, поликультурный и полихудожественный подходы. Зависимость результатов обучения и становления личности от развивающей функции искусства, творческого характера музыкально-образовательного процесса, его полифункциональности и полихудожественности – являются теоретической базой исследования.

Abstract. The aim of the work is to consider the theoretical and methodological foundations of the study: syncretic art, human development, axiological foundations of education, the musical and communicative aspect of the interaction of educational subjects with art. The practical implementation of the idea of poly-artistic is provided by axiological, cultural, poly-cultural and poly-artistic approaches. The dependence of the learning outcomes and personality formation on the developing function of art, the creative nature of the musical and educational process, its poly-functionality and poly-artistic are the theoretical basis of the study.

Ключевые слова: музыкальное образование; полихудожественность; методологические подходы; теоретические основания; эффективность профессионального становления.

Key words: music education; poly-artistic; methodological approaches; theoretical foundations; the effectiveness of professional development.

Проблема реализации полихудожественного подхода в высшем образовании КНР и РБ требует опоры на теоретико-методологическую базу, с позиций которой будет исследоваться выдвинутая проблема. Обращение к философии, эстетике, психологии, педагогике и методике музыкального образования, позволяет определиться с теми фундаментальными идеями и теориями, на которые мы будем опираться в своем исследовании. Взгляды на музыкальное искусство как на ценность для государства, общества и отдельной личности является основой всех передовых педагогических систем на протяжении более, чем двух тысячелетий и обеспечивает методологический базис исследования.

Прежде всего, это *идея синкретичности*, которая была выдвинута еще в античности. Философия и эстетика признают синкретичность искусства на раннем этапе его возникновения и развития. Все будущие виды искусства существовали на заре человечества в едином, нерасчлененном виде, воздействуя в комплексе на человеческое сознание и чувства. От античности и ведет свое развитие идея полихудожественности в образовании. Однако, только на переломе XX–XXI веков эта идея получила возможность реального воплощения в практике, благодаря разработке полихудожественного подхода и пользования синтеза искусств для плодотворного развития личности обучающегося (Б. П. Юсов,

Н. И. Бондарева, Е. А. Горпиненко, Е. А. Ермолинская, Л. Р. Золотарева, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова, О. В. Стукалова и др.) [3, 4, 16]. Это первая наша методологическая посылка.

Значительную роль в нашем исследовании играет *мысль о развиваемости человека, об изменении его личности под влиянием образования*. Философия и педагогика признают возможность обучения, воспитания, формирования и развития растущего человека. Все перечисленные процессы пронизывают мировые образовательные системы, т.к. все они отражают функции образования, без которых оно существовать не может. Идеи развиваемости человека и окружающего мира присутствовали уже в древнекитайской философии и с философии античности (Конфуций, Мо Цзы, Гераклит Эфесский, Демокрит, Аристотель). Эта посылка делает весьма перспективной идею интенсификации профессионального развития педагога-музыканта на основе принципа полихудожественности.

Третьей методологической посылкой является *признание аксиологических основ* общего, эстетического и, в частности, музыкального образования. Образование является непреложной ценностью для Человечества, обеспечивая его существование не только в прошлом, настоящем, но и в будущем. Завоевание каждым последующим поколением людей всей той суммы накопленных знаний, достигнутых предками, усвоение старого и приращение нового знания невозможно без качественной и продуктивной системы мирового образования.

Аксиология, как наука о ценностях и ценностных ориентациях развивалась в русле философии. Начиная от Сократа, Платона, далее И. Канта и до О. Шпенглера, А. Тойнби, П. Сорокина и др. исследователей вопросы ценностей рассматривались в русле ведущих проблем философского знания. Непосредственное исследование проблем аксиологических основ образовательного процесса относится к психолого-педагогической науке XX века. Так, большое внимание мировой наукой уделялось ценностям образования и искусства О. Г. Дробницким, М. С. Каганом, В. А. Сластениным, Л. Н. Столович, Е. Н. Шияновым и др. Одним из известнейших ученых в области философии и истории культуры, М. С. Каганом утверждалось, что ценности непосредственно воздействуют «на человеческую деятельность, человеческое поведение, общественную жизнь, развитие культуры» [8, с. 183], т. е. им признавалось определяющее значение аксиологическим основам человеческого существования вообще. А непосредственная связь психолого-педагогического знания с теорией ценностей раскрывается (в русле аксиологического подхода) через ряд принципов, разработанных известными российскими учеными В. А. Сластениным и И. Ф. Исаевым в начале XXI века. Таковыми являются в применении к нашей проблематике: *принцип равноправия* идей «в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей», в том числе и возможность использования принципа полихудожественности для формирования личности преподавателя образовательной области искусства [10, с. 88]; *принцип равнозначности* традиций и творчества, по мнению ученых, раскрывает необходимость «... изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем», а также подчеркивает диалогичность/полилогичность современного полихудожественного образовательного процесса с опорой на взаимообогащение «всех и каждого» [10, с. 88]; *принцип экзистенциального равенства людей*, опирающийся на гуманистические ценности, предполагает диалог/полилог вместо некритично принятой толерантности. Первостепенной задачей образовательного процесса становится понимание ценности окружающего мира, отношение к человеку как к субъекту познания, общения и творчества, что обеспечивает педагогические аспекты образования.

И, наконец, важное значение имеет *музыкально-коммуникативный аспект музыкально-образовательного процесса*, обеспечивающий полноценное взаимодействие внутри полисубъекта и между субъектами и различными видами искусств [12]. Музыкально-коммуникативная деятельность состоит из коммуникативных действий в рамках коммуникативных ситуаций, составляющих коммуникативный контекст интерпретации любого музыкального произведения, включенного в музыкально-образовательный процесс. По мнению исследователя М. В. Ивановой музыкально-образовательный процесс связан с музыкально-коммуникативным полем и является компонентом «поляризованного музыкально-информационного пространства, в котором осуществляется коммуникативное действие в рамках музыкально-образовательного процесса» [7, с. 4]. В этом проявляется, собственно, педагогическая, а точнее, музыкально-педагогическая коммуникация. Данная коммуникация обеспечивает всем участникам МОП переживание позитивных эмоциональных состояний и доставляет музыкально-эстетическое удовлетворение. Музыкально-педагогическая коммуникация «... осуществляется на основе комплекса накопленной человечеством информации, строится на основе эмпатийного взаимодействия и носит эстетический, художественный и просоциальный характер» [7, с. 12]. В музыкально-педагогическом процессе она функционирует благодаря личностно-профессиональным качествам педагога-музыканта, его профессиональным коммуникативным умениям и навыкам.

Таким образом основными методологическими позициями, на которых будет строиться наше исследование являются: идея о синкретичности искусства, мысль о развиваемости человека, об изменении его личности под влиянием образования, признание аксиологических основ общего, эстетического и, в частности, музыкального образования и музыкально-коммуникативный аспект музыкально-образовательного процесса.

Остановимся сейчас кратко на методологических подходах, обуславливающих реализацию идеи полихудожественности.

Прежде всего, наше исследование опирается, как мы уже упоминали, на *аксиологический* подход с принципами: равноправия философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей; равнозначности традиций и творчества, определяющий соотношение устоявшегося и инновационного; экзистенциального равенства людей, обеспечивающего сочетание прав и свобод личности и др. (А. И. Буров, О. Г. Дробницкий, М. Рокич, В. П. Тугаринов, Л. Н. Столович, М. С. Каган, И. Б. Котова, А. Н. Максимов, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов и др.).

Поскольку исследование затрагивает проблему совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта, важным является и *культурологический* подход с принципами: мультикультурности; продуктивности; аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов; формирования личности в поликультурной образовательной среде и др. (С. И. Гессен, М. М. Бахтин, А. С. Зубра, М. Коул, И. Б. Котова, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, Н. И. Киященко, Е. В. Квятковский, Н. И. Лейзеров, Т. В. Холостова и др.).

Безусловно, необходимым в исследовании является и *поликультурный* подход как отражение многофакторности и многофункциональности музыкально-образовательного процесса. Его принципами являются: педагогизация культурного пространства; социализация личности в пространственно-временном континууме поликультурности; целостного развития личности; самовыражения личности в музыкально-образовательном процессе и др. (Н. А. Сергеева, В. И. Матис, Н. А. Егорова, Г. А. Синтяева, И. Б. Савелова и др.) [14, 15].

И, наконец, основным подходом, обеспечивающим в нашем исследовании долговременные перспективы развития высшего музыкально-педагогического образования является *полихудожественный* подход с принципами: интеграции различных видов художественной деятельности; создания творчески ориентированной полихудожественной среды; эмоциональной включенности в художественно-образовательный процесс; диалогического расширения пространства для личностного роста обучающегося и др. (Н. И. Бондаревой, Е. А. Горпиненко, Е. А. Ермолинской, Л. Р. Золотаревой, Е. П. Кабковой, Л. Г. Савенковой, О. В. Стукаловой и др.) [4, 16].

Теоретическими идеями в нашем исследовании выступают:

1. *Эффективность и прогнозируемость результатов обучения зависит от развивающей функции искусства* [12 с. 205]. Прежде всего, следует отметить, что философия и психология музыкального искусства обращается к развивающей функции музыки. Передовыми умами человечества всегда отмечается важная роль развивающей функции музыкального искусства (Аристотель, Конфуций, Платон, Сыма Цянь, Ф. Салинас, В. Галилей, М. М. Бахтин, М. С. Каган, Е. В. Квятковский, Н. И. Киященко, М. К. Мамардашвили, Д. Б. Кабалевский, Э. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, П. Михель, Ф. Лысек, Сяо Юмей, Ли Шутонг, Мэй Ланфанг и др.). В чем же ученые видят сущность и значимость развивающей функции музыки, да и искусства вообще? Признано, что суть развивающей силы музыкального искусства опирается на: многоаспектность воздействия музыки на личность; интроспекцию и самоидентификацию личности в процессе взаимодействия с художественным произведением, с искусством вообще; единый принцип, обеспечивающий функционирование сигнальности, регулируемости, парности и фазности, как для музыки, так и для эмоций; музыкальность личности, базирующейся на эмоционально-моторной природе; подсознательное «...воздействие музыкального языка эмоций, помогающего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности» [12, с. 206]; включение личности в многогранную художественную деятельность (восприятие, исполнение, творчество) [12].

Значимыми для понимания роли искусства в развитии личности человека являются многочисленные данные экспериментальных исследований, как в Беларуси, так и в Китае, а также и в рубежных странах (Л. Г. Арчажникова, Х. Гарднер, Д. Кемпбелл, Т. П. Королева, Ли Шутонг, Мэй Ланфанг, В. И. Петрушин, В. М. Подуровский, Е. С. Полякова, Н. В. Суслова, Сяо Юмей, К. В. Тарасова, Г. М. Цыпин, В. Л. Яконюк и др.), показывающих объективность существования развивающей функции искусства.

Взаимодействие с любым художественным произведением способствует самоидентификации, самопознанию и раскрытию личности с помощью интроспекции через искусство и принятие личностных смыслов, что повышает изменимость проектируемой личности специалиста в области искусства (например, учителя музыки), ее самоактуализацию и самореализацию [13].

Наконец, основанные на опыте ведущих преподавателей образовательной области искусства, эмпирические данные, позволяют констатировать: речевое общение на уроке искусства не должно превалировать. Вербализация не должна подменять воздействие искусства, т.к. она не компенсирует его развивающую функцию. На уроке искусства должно доминировать искусство и деятельность обучающихся в различных его видах.

2. *Интенсивность становления личности педагога-музыканта определяется творческим характером музыкально-образовательного процесса* [12, с. 207]. Связь творческого характера музыкально-образовательного процесса с эффективным становлением личности педагога-музыканта прослеживается по следующим параметрам. Как отмечают известные ученые: Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский, В. И. Петрушин, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин и др., – психолого-педагогическая наука XX–XXI веков признает потребность в творчестве имманентно присущим, родовым свойством человека. Чтобы маленький человек мог полностью реализовать свои потенции в искусстве, он должен столкнуться на ранних стадиях онтогенеза с различными его видами.

Искусство является внешним фактором по отношению к становящейся и развивающейся личности и обеспечивает культурную среду для развития человека. Таким образом, социальным заказом общества становится формирование творческой личности, соответствие ее объективным требованиям любого государства как социального института и всего человечества.

Педагог образовательной области искусства осознает свою профессию как профессию творческую по ряду причин: рутинность традиционной педагогической системы во многих звеньях подвергается стагнационным процессам, что требует ответной реакции от мыслящего учителя; большинство исследователей убеждены, что только творческая личность учителя способна сформировать креативность обучающегося (В. Г. Ражников); целостность личности является субъективной и объективной экзистенциальной ценностью, и способна сохраняться только через творчество. Именно оно способно актуализировать и активизировать с наименьшими потерями все аспекты взаимоотношений субъекта образовательного процесса с собой и объективной реальностью.

Творчество обучающегося в музыкально-образовательном процессе характеризуется по критериям: результативность, аксиологичность, процессуальность и системность.

А. Продукт деятельности педагога-музыканта является *результатом творческого акта* и непосредственным прямым результатом. Для практической и научной музыкально-педагогической деятельности специалиста это могут быть: формирование личности обучающегося, его творческой индивидуальности; создание условий для саморазвития, самоактуализации и самореализации человека в различных видах искусства; раскрытие закономерностей музыкально-образовательного процесса в современных условиях; формирование необходимых профессиональных компетенций у будущего специалиста; разработка инновационных форм, методов и приемов работы на основе нестандартных подходов и многовариантности решений любой проблемы; трансформация уже известного в музыкальной педагогике в зависимости от новых задач и изменяющихся условий функционирования музыкально-образовательного процесса; обеспечение смыслов творчества будущего педагога-музыканта в музыкально-образовательном процессе (как при восприятии произведений искусства, так и в ситуациях учебно-музыкальной деятельности).

Б. Любая продуктивная творческая деятельность является определенной общественной или личностной ценностью, т. е. продукт творческой деятельности будущего педагога-музыканта *аксиологичен*. Поскольку С. Л. Рубинштейн определяет творчество как нечто новое, оригинальное, входящее в историю искусства, науки, педагогики и т. д., постольку любой творческий продукт, обладая несомненной личностной, субъективной ценностью, не всегда коррелирует по значимости с ценностью общественной. Аксиологичность творческого продукта может обладать разной степенью широты. По мнению А. Маслоу, креативность человека может проявляться даже в повседневной жизни и в разных формах самовыражения [9]. Таким образом, непосредственной общественной ценностью продукт творчества обучающегося может и не обладать, однако изменение личности, становление ее креативности влияет опосредованно на изменение качества жизни человека, его самореализацию в этом мире.

В. Творческий акт порождает и побочный продукт, чаще всего латентный, неосознаваемый. Личностью будущего педагога-музыканта приобретает индивидуальный опыт творческой деятельности в музыкально-образовательном процессе, формируется способность генерации и разработки идей, превращая становление креативности специалиста в процесс. Изменения в личности обучающегося *процессуальны* и отражают его творческое развитие, самодвижение к вершинам профессионализма.

Если творческий акт остается единичным явлением он не влияет на личность студента в такой же мере, как и *система* творческих актов. Творческие акты в различных видах искусств должны пронизывать музыкально-образовательный процесс. Только в этом случае он может оказать заметное влияние на развитие творческого потенциала будущего педагога-музыканта.

Современная музыкальная психология и педагогика признает деятельность в области искусства как взаимодействие ее репродуктивных и продуктивных сторон (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский, А. Н. Леонтьев, В. В. Медушевский, В. Н. Наумчик, В. И. Петрушин, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов и др.), но наибольшее влияние на становление компетентного профессионала оказывает его включение в творческий процесс. Аксиомой специальной профессиональной подготовки на современном этапе развития музыкального образования является переход его на продуктивный, творческий уровень.

3. Зависимость становления, развития и формирования личности педагога-музыканта от полифункциональности музыкально-образовательного процесса [11, с. 115].

Полифункциональность музыкально-образовательного процесса опирается на теорию функциональных систем П. К. Анохина, являясь одной из концептуальных основ нашего исследования [1]. Сущность теории – в изменениях при включении человека в какую-либо деятельность, которые обусловлены самой деятельностью. По мысли П. К. Анохина, в мозгу человека представлена модель желаемого результата и каждое движение организма отражается в мозгу как афферентный импульс, сравнивающий фактически достигнутое с заданной программой. Коррекция двигательного акта и тренировка эффекторной системы продолжается до выработки автоматизма. Приспособление к окружающей среде формирует «опережающее отражение», контролирующее результаты и сличающее их с желаемой целью.

Упоминание Н. А. Бернштейна о «модели потребного будущего», проектирующей и организующей поведение человека [2], которая «... избирательно мобилизует в коре головного мозга именно те синаптические организации, которые в процессе прошлого жизненного опыта животного или человека были связаны с удовлетворением такого же состояния. Благодаря такому избирательному распространению возбуждений по коре больших полушарий создаются энергетические условия для занятия преобладающего в функциональном отношении положений теми корковыми ассоциациями, которые в прошлом способствовали возникновению и удовлетворению имеющейся в данный момент потребности» [1, с. 14] позволяет экстраполировать этот постулат в педагогическую науку. Можно констатировать, что конечный результат деятельности определяет структуру очередной функциональной системы и обуславливает, как будут действовать психологические структуры личности ее представляющие.

В этом плане значимым становится определение целей-задач деятельности педагога-музыканта, затрагивающее процессы целеполагания и целеобразования, фундаментом которых является потребностно-мотивационная сфера человека. Поставленная перед человеком цель-задача активизирует организмические системы и психологические структуры, обеспечивая получение заранее прогнозируемого результата, т. е. решения поставленной задачи. В человеческом организме саморегуляция обеспечивает необходимые действия и поведение, приводящие к успеху. Важным выводом является представление о возможности «саморегуляции полифункциональной деятельности педагога-музыканта» [11].

Известные российские и белорусские ученые А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. И. Жук, Н. А. Масюкова, П. Г. Щедровицкий и др. рассматривают профессиональную педагогическую деятельность как динамическую систему, обладающую следующими характеристиками: полиструктурность, полипредметность и полифункциональность [5, 6].

Рассматривая педагогическую деятельность как систему, состоящую из базовой деятельности, в нашем случае музыкально-педагогической, и сервисных деятельностей, обуславливающих полноценное функционирование базовой, ученые доказывают возможность обогащения собственно педагогической деятельности.

Рассмотрим музыкально-педагогическую деятельность, требующую многостороннего предъявления обучающемуся всего спектра искусств. Как пишет Е. С. Полякова «... многоаспектная коммуникативная деятельность ... состоит помимо педагогического общения из обеспечения художественной коммуникации между музыкальным произведением и воспринимающей личностью, между эпохой создания и учеником, между личностью композитора и личностью слушателя, между восприятием и смыслотворчеством педагога и восприятием и смыслотворчеством ученика и т.д. Все это дополнительно усложняется эмоционально-ценностными отношениями как в системах учитель-ученик, ученик-учитель-музыка, так и в системе ученик-музыкальное искусство» [12, с. 226].

Существуют многообразные виды музыкально-педагогической деятельности, обуславливающих ее полифункциональность: планирование и организация музыкально-образовательного процесса; музыкально-теоретическая, музыкально-историческая и музыкально-критическая деятельность учителя музыки на уроке; организация художественно-эстетической коммуникации; педагогическое взаимодействие, музыкально-просветительская работа на уроке и во внеурочное время; многочисленные виды музыкально-исполнительской деятельности (игра на музыкальном инструменте, вокал, дирижирование и пр.); художественно-педагогический анализ музыкального произведения; управление учебно-музыкальной деятельностью обучающихся (восприятием, исполнением на музыкальных инструментах, вокалом, теоретической и рефлексивной деятельностью и т. д.); фасилитация и психолого-педагогическое сопровождение музыкально-образовательного процесса; рефлексивная деятельность самого учителя и т.д.

В сознании педагога-музыканта формируется программа будущих действий, системы же организма преподавателя выполняют планируемое действие. Результат деятельности зависит от функционирования программирующей и исполняющей системы.

Полифункциональность учебно-музыкальной деятельности обучающегося особенно заметна в практических аспектах, обеспечивающих эффективность профессионального становления специалиста в области музыкального искусства.

Итак, анализ организации музыкального образования в Китае и Беларуси в контексте полихудожественности потребовал рассмотрения теоретико-методологических оснований исследования. Фундаментальными позициями являются: идея синкретичности искусства; мысль о развиваемости человека, об изменении его личности под влиянием образования; признание аксиологических основ общего, эстетического и музыкального образования, а также важность музыкально-коммуникативного аспекта музыкально-образовательного процесса, обеспечивающего полноценное взаимодействие субъектов образования с различными видами искусств. Эти позиции реализуются при взаимодействии различных методологических подходов: аксиологического, культурологического, поликультурного, полихудожественного и конкретизирующих их принципов. Основными теоретическими идеями исследования являются: признание эффективности и прогнозируемости результатов обучения от развивающей функции искусства; утверждение, что интенсивность становления личности педагога-

музыканта определяется творческим характером музыкально-образовательного процесса; доказательство зависимости становления, развития и формирования личности педагога-музыканта от полифункциональности музыкально-образовательного процесса. Все перечисленные теоретико-методологические позиции способны обеспечить успешную организацию и перспективное развитие музыкального образования в разных странах на основе полихудожественности.

Список литературы:

1. Анохин, П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга / П. К. Анохин // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 10–31.
2. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – С. 299–300; 322.
3. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под ред. Б.П. Юсова. – Луганск, 1999 – 180 с.
4. Горпиненко, Е. А. Развитие импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ: полихудожественный подход: автореферат дис. ... к.п.н. / Е. А. Горпиненко. – М., 2014. – 26 с.
5. Деркач, А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.: ил.
6. Жук, А. И. Основные направления развития университетского образования / А. И. Жук // Известия Междунар. акад. наук высш. школы. – 2003. – № 3 (25). – С. 21-29.
7. Иванова, М. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в музыкально-коммуникативном поле : автореф. ... дис. кан. пед. наук / М. В. Иванова. – Минск, 2018. – 30 с.
8. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
10. Слостенин, В. А. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
11. Полякова, Е. С. Методологические основания развития личности педагога-музыканта в образовательном процессе : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2019. – 235 с.
12. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
13. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова [и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
14. Савелова И.Б. Педагогический ресурс фольклора и его роль в формировании поликультурной образовательной среды. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=228&Itemid=165. – Дата доступа : 27.08.2020.
15. Савелова, И. Б. Творческое «Я» как основная составляющая поликультурной компетентности педагога. – Уральский педагогический вестник. – 2012. – № 6 – С. 122–129.
16. Стукалова, О. В. Созвучие идей (о философских основах теории Б. П. Юсова) / О. В. Стукалова // Междисциплинарный интегрированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований): Сборник науч. тр. – М. : Институт художественного образования РАО, 2006. – С. 16-20.

References:

1. Anokhin, P. K. Cybernetics and integrative activity of the brain / P. K. Anokhin // Questions of psychology. – 1966. – No. 3. – P. 10–31. (In Russian).
2. Bernstein, N. A. Essays on physiology of movements and physiology of activity / N. A. Bernstein. – M. : Medicine, 1966. – S. 299–300; 322. (In Russian).
3. Interaction and integration of arts in poly-artistic development of schoolchildren / ed. B. P. Yusov. - Lugansk, 1999 - 180 p.(In Russian).
4. Gorpinenko, E. A. Development of improvisational abilities of pupils of primary grades of choreographic schools: polyartistic approach: abstract of thesis. ... c.p.n. / E. A. Gorpinenko. - M. , 2014. -- 26 p. (In Russian).
5. Derkach, A. A. Acmeology: textbook. allowance / A. A. Derkach, V. G. Zazykin. - SPb. : Peter, 2003. -- 256 p. : ill. (In Russian).
6. Beetle, A. I. Main directions of development of university education / A. I. Beetle // Izvestiya Mezhdunar. acad. sciences higher. schools. - 2003. - No. 3 (25). - S. 21 29. (In Russian).
7. Ivanova, MV Formation of professional competence of a future music teacher in a musical and communicative field: author. ... dis. can. ped. Sciences / M.V. Ivanova. - Minsk, 2018. -- 30 p. (In Russian).
8. Kagan, M. S. Philosophical theory of value / M. S. Kagan. - SPb. : TOO TK Petropolis, 1997. -- 205 p. (In Russian).

9. Maslow, A. Motivation and personality / A. Maslow. - 3rd ed. - SPb. : Peter, 2003 .-- 352 p. (In Russian).
10. Slastenin, V. A. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; ed. V. A. Slastenin. - M.: Academy, 2013 .-- 576 p. (In Russian).
11. Polyakova, E. S. Methodological foundations of the personality development of a music teacher in the educational process: monograph / E. S. Polyakova. - Minsk: Information and Computing Center of the Ministry of Finance, 2019 .-- 235 p. (In Russian).
12. Polyakova, E. S. Pedagogical patterns of formation and development of personal and professional qualities of a music teacher: monograph / E. S. Polyakova. - Minsk: ITTs Ministry of Finance, 2009 .-- 542 p. (In Russian).
13. Psychology of musical activity: theory and practice: textbook. manual for stud. muses. higher. ped. study. institutions / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyashchenko, K. V. Tarasova [and others]; ed. G. M. Tsykina. - M.: Academy, 2003 .-- 368 p. (In Russian).
14. Savelova I. B. Folklore pedagogical resource and its role in the formation of a multicultural educational environment. - [Electronic resource] - Access mode: [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content & view = category & id = 228 & Itemid = 165](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=category&id=228&Itemid=165). - Date of access: 27.08. (In Russian).
15. Savelova, I. B. Creative "I" as the main component of the teacher's multicultural competence. - Ural Pedagogical Bulletin. - 2012. - No. 6 - P. 122–129. (In Russian).
16. Stukalova, O. V. Consonance of ideas (on the philosophical foundations of the theory of BP Yusov) / O. V. Stukalova // Interdisciplinary integrated approach to teaching and education by art (experience of regional studies): Collection of scientific. tr. - M.: Institute of Art Education RAO, 2006. - S. 16-20. (In Russian).

© *Вэнь Синь, Е. С. Полякова, 2020*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ КЛИЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ.

Петухова Лариса Михайловна

кандидат психологических наук

доцент кафедры психологии

Московского педагогического государственного университета,

г. Москва.

Аннотация. В статье рассмотрен аспект психологической устойчивости эмоционально неблагополучных клиентов. Выявлены соотношения психологических явлений: психологическая устойчивость, социально-психологическая адаптация, эмоциональное неблагополучие. Определена последовательность коррекционных этапов посредством арт-терапии, основывающихся на уровнях концепции базальной эмоциональной регуляции.

Abstract. The article considers the aspect of psychological stability of emotionally disadvantaged clients. The correlation of psychological phenomena: psychological stability, socio-psychological adaptation, emotional distress. The sequence of corrective stages through art therapy is determined, based on the levels of the concept of basal emotional regulation

Ключевые слова: психологическая устойчивость, арт-терапия, эмоциональное неблагополучие, эмоциональная регуляция.

Keywords: psychological stability, art therapy, emotional distress, emotional regulation.

В настоящее время понятие «психологической устойчивости» определяется как базовая, целостная характеристика личности. Психологическую устойчивость можно рассматривать как особую организацию существования личности как системы, которая обеспечивает эффективное функционирование, наличие или отсутствие гармоничных отношений более сложной системы «человек — среда» в конкретной ситуации.

Согласно концепции Е.П.Крупника, психологическая устойчивость рассматривается как подвижное равновесное состояние системы, сохраняемое путем ее противодействия, нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, с одной стороны, а с другой — как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими при взаимодействии системы со средой. [3, с.14].

Данный подход утверждает понятие психологической устойчивости как центральной психологической категории, в основе которой лежат механизмы саморегуляции и самоорганизации.

Кроме того, психологическая устойчивость определяет сохранность основных отношений индивида к действительности, предполагая вместе с тем существование моментов пластичности и вариативности.

Исходя из этого определения, можно задавать границы психологической устойчивости, которые сводятся к потенциальным возможностям человека и объективным требованиям конкретной ситуации.

Л.В. Куликов рассматривает психологическую устойчивость в контексте адаптации, описывая как внешнюю активность человека (экстраактивность), так и адаптацию (адаптивность, приспособление к среде). По мнению автора, чрезмерный акцент только лишь на одном из аспектов (экстраактивности или адаптивности) снижает психологическую устойчивость. И напротив: сбалансированное сочетание экстраактивности и адаптации поддерживает психологическую устойчивость [4, с.87].

Таким образом, психологическая устойчивость и социально-психологическая адаптация находятся в тесной взаимосвязи, поскольку успешная адаптация невозможна без достаточной психологической устойчивости и наоборот: одним из условий поддержания психологической устойчивости является способность человека к гибкой социальной адаптации.

Снижение психологической устойчивости, в свою очередь, увеличивает риск возникновения социально-психологической дезадаптации.

В процессе социально-психологической дезадаптации у личности затрудняется реализация ее основных социальных потребностей (потребность в общении, признании, самовыражении), нарушается состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей, искажается социальный статус, формируется переживание эмоционального неблагополучия.

Эмоциональное неблагополучие может быть определено как интегральная характеристика (интегральное переживание), в которой сфокусировались чувства, обусловленные неуспешным функционированием всех сторон личности.

Наиболее часто выделяют следующие содержательные характеристики эмоционального неблагополучия:

- доминирование негативных по знаку эмоций – страха, обиды, недовольства, отчаяния;
- присутствие ярко выраженной прямой или косвенной агрессии;
- подавленность;

–отчужденность, изолированность, отсутствие контакта и с внешним миром, и со своим внутренним миром, в том числе и со своей эмоциональной сферой;

– психическая неуравновешенность, когда любой объект в этот момент воспринимается как раздражитель и преломляется через призму этого неблагоприятного состояния;

– преобладание сильных по характеру переживаний, пронизывающих систему отношений и поведения человека, тормозящих активную деятельность личности, снижающих ее развитие и сужающих поле ее индивидуального проявления [5, с.346]

Для работы с эмоционально неблагополучными клиентами используется большой арсенал личностно-развивающих технологий. Сюда относятся социально-психологические тренинги, коррекционные программы, психотерапевтические методы.

Мы полагаем, что система саморегуляции психической устойчивости эмоционально неблагополучных клиентов должна включать в себя, прежде всего, активацию базовых основ (когнитивной, эмоциональной) психической жизни и развитие высших личностных образований. Психологическая устойчивость такой личности прямо зависит от максимального использования преимуществ своей психической организации и нейтрализации ее недостатков.

Представляется, что психологическую устойчивость эмоционально неблагополучных клиентов можно активно формировать, развивать с помощью технологий, техник и приёмов арт-терапии.

Арт-терапия, в настоящее время, обладает объёмной теоретической базой, которую отличает мультидисциплинарность и интеграция различных теоретических парадигм.

Как активное направление психологической модели психотерапии, арт-терапия является не только средством для диагностической работы, но и способом освобождения от психологических конфликтов и сильных переживаний, средством усиления чувства личностной ценности, методом эмоциональной коррекции, формой свободного самовыражения и самопознания.

В своём развитии личность всегда опирается на базальные структуры аффективной организации, и адекватность её взаимодействия с окружающим миром зависит от гармонии уже сложившихся низших отделов. Для эмоционально неблагополучных клиентов этот механизм опоры на аффективную регуляцию приобретает особую актуальность.

В процессе арт-терапии эмоционально неблагополучных клиентов происходит активация базальных уровней эмоциональной регуляции средствами изобразительной деятельности.

Благодаря арт-терапевтическим техникам происходит насыщение того, что в более раннем возрасте не было достаточно развито в эмоциональной регуляции, или не проделало должного развития в рамках более поздних онтогенетических образований.

В качестве эффективных арт-терапевтических техник мы использовали: изотерапию, цветотерапию, мандалотерапию.

Для составления системы работы формирования психологической устойчивости эмоционально неблагополучных клиентов с помощью арт-терапии мы использовали концепцию базальной эмоциональной регуляции, разработанную В.В.Лебединским, М.К. Бардышевой [1, с.17].

Согласно данной концепции можно выделить пять уровней в структуре организации базальных эмоциональных процессов. Это уровень оценки интенсивности средовых воздействий (насыщенный, светлый фон в цветотерапии, раскрашивание готовых мандал); уровень аффективных стереотипов (символические мандалы); уровень аффективной экспансии (спонтанное рисование, создание самостоятельных мандал); уровень аффективной коммуникации (групповые рисунки и мандалы); уровень символических регуляций (изотерапия эмоций, переживаний).

Для эмоционально неблагополучных клиентов арт-терапевтическая работа имеет особую ценность. Освоение арт-терапевтических техник обеспечивает им стабилизацию аффективной жизни, снижает уровень тревожности, формирует механизмы эмоциональной саморегуляции, развивает их позитивное самоотношение.

В качестве метафорической и, при этом, наглядной модели формирования психологической устойчивости личности посредством арт-терапии можно использовать маятник П.Л. Капицы, который построил теорию динамической стабилизации [2, с.590].

Напомним, что концепт теории психологической устойчивости, сформулированный известным российским учёным психологом Е.П.Крупником, рассматривает психологическую устойчивость как подвижное равновесное состояние системы. Так и в маятнике П.Л.Капицы динамическая стабилизация маятника в верхнем положении осуществляется благодаря соответствующему противодействию по отношению к нарушающему это равновесие воздействию внешней «тянущей вниз» силы тяжести, символизирующей факторы, понижающие психологическую устойчивость человека. Это противодействие представляет собой вибрационную накачку маятника такой энергией, которая и делает возможным выход колеблющегося маятника в верхнее положение.

Если верхнее положение маятника символизирует собой формирование психологической устойчивости человека, то вибрационная накачка отображает собой сумму арт-терапевтических воздействий на эмоционально неблагополучного клиента, позволяющей менять его аффективный личностный потенциал.

Арт-терапевтическое воздействие позволяет восстанавливать психологическую устойчивость эмоционально неблагополучных клиентов и даёт возможность почувствовать собственную личностную и творческую ценность; стать более свободным в выражении собственных эмоций; модифицировать способ эмоционального реагирования, изменить конструктор восприятия своих отношений с окружающими

Список литературы.

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. – М.: УМК «Психология», 2003.- 315с.
2. Капица П. Л. «Динамическая устойчивость маятника при колеблющейся точке подвеса» ЖЭТФ, 1951, т. 21, вып. 5. С. 588—597.
3. Крупник, Е. П., Лебедева, Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструкторов в период взрослости // Психологический журнал. -2000. — Том 21. — № 6. - с. 12-23.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности//Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Куликов Л.В. Дмитриева М.С., Долина М.Ю., Иванов О.В., Розанова М.А., Тимошенко Т.Г. Факторы психологического благополучия личности //Теоретические и прикладные вопросы психологии: Матер. Юбилейной конф. «Ананьевские чтения – 97». Вып.3. Ч.1. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 342–350.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Малеванова Е.В.

*учитель изобразительного искусства,
высшая категория, художник.*

*МБОУ «СОШ№2 с УИОП
имен Г.Панфилова», г. Анжеро-Судженск
Российская федерация*

В науке проблема развития художественных способностей всегда была одной из актуальных. Во все времена нужны были творческие личности, так как именно они определяют прогресс человечества. Проблема развития детского художественного творчества, художественных способностей ребенка приобретает все большее значение в настоящее время, когда усилия педагогов и психологов направлены на решение одной из важных задач современной системы образования – развитие всесторонней, гармонически развитой личности.

Наше время требует творческих, нестандартно мыслящих и действующих людей во благо развития личности и общества. То есть данная проблема не нова в плане ее постановки. Не нова она и в плане доказательства необходимости ее решения уже в младшем школьном возрасте.

Общеизвестное выражение С.В. Михалкова «Все начинается с детства» применимо в данном случае. Более того, игнорирование или формальный подход к решению проблемы творчества в детстве чреватые невосполнимыми потерями в развитии личности в последующие годы. Это объясняется тем, что младший школьный возраст сензитивен, наиболее благоприятен для развития не только образного мышления, но и воображения, составляющего основу художественной деятельности. Именно воображение – одно из психологических образований в младшем школьном возрасте. В последующие годы не складываются такие благоприятные возможности для его развития. Поэтому развитие художественных способностей – одна из главных задач школьного воспитания. В концепции школьного образования на этом сделан особый акцент. В настоящее время необходим широкий подход к проблеме, понимание ее как развитие творческих и художественных основ личности в разных сферах жизнедеятельности ребенка: в отношении его к миру природы, предметов, миру людей в отношении к себе.

Общепризнанна возможность художественного развития детей во всех видах деятельности, и в первую очередь в изобразительной деятельности.

Однако до сих пор проблема развития художественных способностей остается наименее изученной в теории и недостаточно представлена в практике воспитания детей. Это обусловлено сложностью данного явления, скрытостью механизмов. Философы, психологи, физиологи, искусствоведы, педагоги используют разнообразные методы познания этого явления. Однако данные очень скудные и во многом спорные.

Отсюда можно констатировать наличие определенных противоречий сложившихся в современной системе образования, между существованием понимания важности и необходимости развития художественных способностей детей младшего школьного возраста и недостаточной теоретической и прикладной разработанностью проблемы, отсутствием эффективных условий его развития.

Разрешению данных противоречий и решению проблемы развития художественных способностей детей младшего школьного возраста, посвящено наше исследование на тему: «Развитие художественных способностей детей в условиях студии декоративно-прикладного творчества».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развития художественных способностей детей в условиях студии декоративно-прикладного творчества.

Объект исследования: процесс развития художественных способностей детей младшего школьного возраста в условиях студии декоративно-прикладного творчества.

Предмет: условия развития художественных способностей младших школьников в условиях студии декоративно-прикладного творчества.

Гипотеза исследования: развитие художественных способностей младших школьников в условиях студии декоративно-прикладного творчества возможно, если:

- проводится диагностика развития художественных способностей детей;
- проводится работа по обогащению яркими впечатлениями детей через организацию общения ребенка с искусством и явлениями природы;
- организовано обучение изобразительной деятельности с использованием творческих заданий.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были определены **задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать научную литературу по проблеме, определить особенности, этапы и условия развития художественных способностей младших школьников.
2. Выявить уровень развития художественных способностей младших школьников.

3. Определить эффективность условий развития художественных способностей детей младшего школьного возраста в условиях студии декоративно-прикладного творчества.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научной и методической литературы, наблюдение, беседа, тестирование, педагогический эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении условий развития художественных способностей младших школьников в условиях студии декоративно-прикладного творчества. Результаты исследования могут быть использованы в аналогичных образовательных системах.

На защиту выносятся: условия развития художественных способностей младших школьников в условиях студии декоративно-прикладного творчества: проведение диагностики развития художественных способностей детей, проведение работы по обогащению яркими впечатлениями детей через организацию общения ребенка с искусством и явлениями природы, организация обучения изобразительной деятельности с использованием творческих заданий.

Экспериментальная площадка: МОУ «Школа № 3» г. Анжеро-Судженска.

Одним из важных условий развития художественных способностей младших школьников является диагностика уровня их развития.

Исследование проводилось в МОУ «Школа № 3» г. Анжеро-Судженска.

В нем приняли участие группа детей младшего школьного возраста в количестве 15 человек. Диагностика проводилась на уроках изобразительной деятельности.

В оценивании за основу нами были взяты критерии оценки детского продуктивного художественного творчества разработанные Н.А. Ветлугиной [9, 128]. Это показатели, характеризующие отношения, интересы, способности детей; способы творческих действий; качество детской продукции.

Показатели, характеризующие отношения, интересы, способности.

1. Развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется прошлый опыт.
2. Увлеченность, захваченность деятельностью.
3. Искренность, правдивость, непосредственность переживания.
4. Изменение мотивов деятельности, доставляющей детям удовольствие своими результатами.
5. Специальные художественные способности, позволяющие успешно решать творческие задания.
6. Возникновение потребности в творчестве.

Показатели творчества, характеризующие способы творческих действий.

1. Дополнения, изменения, вариации, преобразование уже знакомого материала, применение известного материала.

2. Самостоятельный поиск, пробы наилучшего решения задания.
3. Нахождение новых приемов решения.
4. Быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях.

Показатели творчества, характеризующие качество продукции деятельности.

1. Нахождение адекватных средств для воплощения.
2. Индивидуальный «почерк» детской продукции, своеобразие манеры исполнения и характера выражения.
3. Соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям.

Для изучения художественных способностей детей были использованы следующие методы:

1. Анализ рисунков младших школьников с учетом выделенных критериев и показателей.
2. Наблюдение за изобразительной деятельностью учащихся с учетом выделенных критериев и показателей.
3. Методика «Художник» (автор О.М. Дьяченко)
4. Методика «Волшебные кляксы» (автор О.М. Дьяченко)

Методики представлены в приложении 1.

При оценивании результатов мы опирались на уровни, выделенные Н.А. Ветлугиной

- высокий – выполняет сложные и оригинальные рисунки, достаточно хорошая вербализация, увлеченность, захваченность деятельностью, высоко развитые изобразительные умения и навыки, постоянно испытывает потребность в творчестве, осуществляет самостоятельный поиск средств, пробы наилучшего решения задания, быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях, прослеживается индивидуальный «почерк» детской продукции.

- средний – выполняет простые и стандартные рисунки, наблюдается повтор, подбирает адекватные средства воплощения, увлеченность наблюдается периодически, поиск средств осуществляет с помощью взрослого, быстрота реакции, прослеживается индивидуальный «почерк» в работе.

- низкий – выполняет простые рисунки, не всегда подбирает адекватные средства, не наблюдается увлеченность деятельностью, индивидуальный почерк в работе не наблюдается, в работе не производит дополнения, изменения, вариации, преобразование уже знакомого материала, применение известного материала.

Анализ детских рисунков и результатов наблюдений за изобразительной деятельностью детей на основании вышеперечисленных критериев позволяет нам сделать следующие выводы. По критериям, характеризующим отношения, интересы и способности детей из 15 детей у 2 выявлено наличие низкого уровня (13%) и у 11 среднего (87%). По критериям, характеризующим способы творческих действий, нами выявлено, что у 5 детей выявлено наличие низкого уровня (33%) и у 10 детей среднего (63%). По критериям, характеризующим качество продукции детской художественной деятельности нами было отмечено, что у 5 детей низкий уровень развития (33%) и у 10 средний уровень (63%). В целом, анализируя результаты деятельности детей можно отметить следующее, что многие дети в работе чаще всего стараются изображать стандартные ситуации, не многие вносят дополнения или делают изменения в изображенном. Чаще всего дети не осуществляют поиска новых приемов решения творческих заданий (изображение сюжета, использование цвета). Отсюда лишь у некоторых детей (Маша М., Юлия Р., Игорь Г., Саша Ш., Ира К., Настя О, Ангелина К, Ян П, Никита Д.) наблюдается наличие индивидуального почерка в рисунках. В большинстве своем рисунки детей отличаются недостаточной грамотностью изображенного, отсутствием оригинальности.

В целом все дети приступают к работе увлеченно, испытывают определенную потребность в осуществлении этой деятельности. В процессе рисования мы наблюдали наличие искренних переживаний детей вызванных содержанием рисунков. Но вместе с тем, у некоторых детей наблюдалось наличие некоторых ограничений в рисовании, многие не способны выйти за существующие стандарты изображения, не способны опираться и изображать свои прошлый опыт, у 2 детей наблюдалось отсутствие потребности в творчестве. Эти дети просто отказывались заниматься рисованием.

По итогам проведения методики «Художник», которая предполагает осуществление пририсовку к фигурам для получения предметного изображения мы получили, что 5 детей - 33% оценены в 1 балл и остальные в 2 балла. 1 баллом оцениваются стереотипные рисунки, в 2 балла простые стандартные рисунки с повторами.

При проведении методики «Волшебные кляксы», где детям предлагалось 6 листов бумаги с чернильными пятнами. Каждый предмет оценивался в 1 балл. Из 15 детей 11 детей получили 4 балла – 67 %, остальные 5 баллов – 33%.

Результаты исследования по отдельным критериям представлены в таблице 1 и приложении 1, где представлены рисунки детей.

Таким образом, обобщая все выше сказанное можно отметить, что в группе количество детей с низким уровнем развития художественных способностей составляет около 33 % у остальных выявлен средний уровень развития, что составляет 67%.

Таблица 1.

Результаты исследования на констатирующем этапе

Имя	1 критерий	2 критерий	3 критерий
1. Маша М.	средний	средний	средний

Развитие художественных способностей идет через развитие активности, и чем раньше начинать этот процесс, тем лучше. Несомненно, занятие искусством оказывает обучающее и эмоциональное воздействие. Очень важно увидеть, насколько это воздействие оказывается глубоким и продолжительным.

Существует мнение, что занятия рисованием способствуют эффективному развитию детей. Радость приобщения к миру прекрасного, миру искусства раскрывает творческий потенциал, способствует самовыражению. Обстановка положительных эмоций, безусловно, оказывает сопутствующее воздействие на ход лечения больных детей, страдающих нарушением в физическом развитии.

В работе с детьми на занятиях рисования существует реальная возможность приблизить их к решению проблемы «самовыражения» через образ, цвет, графическую гармонию. Эти занятия в первую очередь улучшают эмоциональное состояние.

Развивать художественные способности — это развивать:

- творческое отношение и мышление;
- зрительную память и эмоциональность;
- целенаправленность и природную чувствительность;
- сенсомоторные свойства руки.

Занятия рисованием развивают творческий подход к цветовому решению, обращают внимание ребят на влияние и взаимодействие формы и линии. Необходимо развивать восприятие цвета и формы, наблюдая красоту цветовых и линейных отношений в природе и искусстве.

Можно объяснить и показать на примерах, что цвет и линия могут радовать и отпугивать, вызывать чувство покоя и тревоги, нежности и раздражения. Иногда рисунки помогают врачам и психологам школы понять душевное состояние ребенка.

Учитывая результаты нашей исследовательской деятельности, нами была реализована программа формирующего эксперимента на базе школы № 3.

В реализации программы принимали участие все дети подгруппы.

Основу нашей работы составляла разработка программы студии декоративно-прикладного творчества «Изобразительный язык». Занятия проводились по одному разу в неделю. Работа состояла из трех основных блоков, предусматривающих:

1. Развитие изобразительных и творческих способностей учащихся, путем освоения азбуки и грамматики изобразительного языка. В начальных классах лучше использовать вспомогательные геометрические системы узлов: квадратные, прямоугольные, треугольные, ромбические, параллелограмматические в изучении орнаментальных структур, графического и пластического формообразования, цветоведения, композиции, комбинаторики абстрактных и стилизованных характеристик;

2. Изучение конструктивно-пластических и пространственных структур, методов организации построения и анализа изображения с натуры, используя природу зрительного восприятия и трансформацию трехмерного пространства воспринимаемой натуры в двухмерное, исходя из характера изобразительной плоскости.

3. Освоение закономерности формообразования в природе, науке, технике, искусстве, природу мировосприятия, мироощущения, мировоззрения и по мере изучения учебного материала приобщать учащихся к творческой деятельности в изобразительных жанрах, в области дизайна, транспортных средств, визуальной коммуникации и др.

Цель программы: развитие творческого мышления и воображения, чувствительности, гибкости и оригинальности, способности анализировать и синтезировать идеи; формирование способности понимать предметы и явления, устанавливать логические связи.

Задачи:

- организация творческой деятельности, способствующей развитию творческого мышления и воображения;

- организация развивающих воздействий с использованием методов изотерапии;

- развитие мелкой моторики, пространственной ориентации, координации движений, увеличение объема зрительного восприятия;

- развитие конструктивных способов взаимодействия в детском коллективе.

Основное содержание занятий подразделялось на два блока:

- задания репродуктивного вида с поисковыми и творческими элементами: изобразительная деятельность (элементы ТРИЗа: монотопия, пальцеграфия, волшебные краски, ладонная живопись), конструирование из бумаги (работа в технике мятая бумага);

- задания творческого вида.

Содержание используемых заданий постепенно усложнялось. Выбор тематики был обусловлен индивидуальными особенностями детей и уровнем развития изобразительных навыков. При отражении действительности выбирались такие явления, которые давали возможность вызвать у детей эмоциональное отношение к образу и увидеть в самой действительности ее выразительные эстетические стороны. Многие темы были связаны с изображением различных времен года, другие задания на сравнении различного колорита одного и того же явления.

Основу данной программы составляли творческие задания, поскольку через творческие задания идет развитие:

- самостоятельности и активизации инициативы в процессе мышления;
- настойчивости и последовательности в работе;
- наблюдательности;
- способности выразить в рисунке свою мысль;
- умения мыслить оригинально и интуитивно;
- эстетического вкуса.

На занятиях нами использовались задания: изготовление картин в технике пальцеграфия «Петушок», изготовление волшебных красок, техника «Волшебные витражи».

Для повышения качества рисования необходимо было возбудить у детей эмоциональное творческое отношение, вызвать радостное ожидание интересной работы и возможности продемонстрировать свою точку зрения, показать свое «Я». Для этого использовались в работе таблицы, что помогало более полно раскрыть тему, а книги (из личной библиотеки) позволяли провести мини-экскурсии от реализма до беспредметного искусства. Это расширяло у ребят представление о возможностях выражения своих чувств на бумаге, потребности творчески подходить к изображению через свое мировосприятие, вложив в произведение мастерство и душу.

В приложении 2 дается перечень художественно-творческих заданий используемых в работе и конспекты занятий.

В течение нашего эксперимента нами была проведена работа предполагающая организацию целенаправленного показа произведений изобразительного искусства, позволяющая обогатить содержательную сторону образа детских рисунков, расширить тематику, способствующее нахождению детьми различных способов воплощения замысла. При выборе произведений искусства мы ориентировались на ряд требований:

- произведение должно быть реалистичным и высокохудожественным;

- по своей тематике произведения искусства должны быть близки и понятны детям;
- подбор произведений содействует нахождению и обогащению способов передачи детьми в рисунках своих замыслов;
- доступно по сюжету.

Основным материалом в экспериментальной работе явились иллюстрации к детским книгам. Это было обусловлено специфическими особенностями детской книжной графики, ее эмоциональностью, предметностью, конкретностью, доступностью графических средств (рисунки Е. Рачева, В. Лебедева, В. Канашевича, Е. Чарушина, Н. Мунца). Кроме того, нами организовано рассматривание репродукции знаменитых произведений (Васнецова, Перова, Шишкина). При восприятии картин для правильного понимания детьми взаимоотношений между персонажами нами проводились беседы. Особенно важное значение, приобретали опорные вопросы, в которых давалась ориентировка как на содержание, так и средства выражения. Дополнительно к вопросам нами читались стихотворения или отрывки из литературных произведений, подчеркивающие выразительность того или иного наглядного образа.

Таким образом, рассматривание каждой иллюстрации проходило в три этапа:

- усвоение содержания картины;
- дается развернутый анализ средств;
- педагог своими вопросами к детям соотносит воспринятое на картине с той задачей, которая стоит перед ребенком.

При рассмотрении иллюстрации путем сопоставления картинок мы стремились показать детям, как можно использовать разнообразные средства выражения (форма, колорит, композиция). Например, показать, как меняется цвет снега в разное время дня, года, как можно изобразить пасмурный или солнечный день.

Показ иллюстрации давал возможность дать большую детализацию в описании внешнего облика героев, назвать особенности одежды, лица или фигуры, попытаться передать характер героя. Это позволяло нам помочь ребенку обратить внимание на то, как тот или иной образ будет выражаться.

В процессе показа картин мы учитывали впечатления, которые дети получали от окружающей жизни. Обогащение этих впечатлений проходило за счет организации нами разнообразных наблюдений в природе, чтении произведений художественной литературы и прослушивание музыкальных произведений. Часто творческий изобразительный процесс сопровождался музыкальными произведениями А. Вивальди, Шопена, Штрауса, П. Чайковского.

Перечень использованных музыкальных произведений и произведений художественной литературы представлен в приложении 2.

Перечень наблюдений и конспекты представлены в приложении 2.

Взаимодействие различных видов художественной деятельности (рисование, музыка, художественное слово) создавало на занятиях атмосферу радости, эмоционального отношения к изображаемому. Это выражалось в том, что дети восклицали от удивления при появлении на листе штрихов, радостно сообщали о том, что у них получилось.

С целью определения результатов проведенной нами работы нами было организовано повторная диагностика

По критерию отношения, интересы и способности детей на контрольном этапе исследования из 15 детей у 7 был выявлен высокий уровень (47%), у 8 средний (53%). По критерию, характеризующий способы творческих действий у 7 выявлен высокий уровень (47%), у 8 средний (53%). По критерию, характеризующий качество продукции выявлено, что у 6 детей высокий уровень (40%), у 9 детей средний уровень (60%). Таким образом, мы констатируем наличие позитивной динамики в проявлении творчества детей в изобразительной деятельности. В группе около 45 % детей достигли высокого уровня, чего не было на констатирующем этапе и около 55 % достигли среднего уровня развития.

В подтверждении полученных результатов можно отметить следующее. В процессе занятий дети стали более точно и тонко воспринимать форму, цвет, ритм, симметрию в окружающей действительности. В замыслах детей на темы из окружающей действительности появляются уже такие сравнения, которые могут свидетельствовать о некоторых элементах художественного восприятия действительности. Ни в одном из случаев в рисунках детей не наблюдалось прямого копирования, расширилась тематика. В детских рисунках мы видели разнообразно отраженные собственные наблюдения детей из окружающей действительности.

В рисунках стало находить отражение то, что особенно запомнилось и взволновало ребенка. Анализ рисунков показывает, что у детей появился сознательный поиск средств изображения. Так, в заданиях на решение колористической задачи использование иллюстративного материала дало возможность детям сознательно подходить к выбору и согласованию цвета в собственных решениях, в заданиях на передачу характера и образа. По рисункам видно, что у детей возникает отношение к создаваемым образам, дается их разнообразная характеристика, показываются их переживания, выраженные изобразительными средствами. Сам процесс создания рисунка отличается увлеченностью, желанием до конца нарисовать рисунок. Многие дети, не закончив рисунок на занятии, просили его закончить вечером. Заметно, что у детей появилась высокая требовательность к себе, связанная с самокритичностью. В изображении разнообразных образов дети стали использовать различные способы в передаче своего замысла. Это

выражалось в том, что под влиянием нашей работы в образах рисунков передавался характер героя через позы, жесты, движения (рисунки детей представлены в приложении 4).

При проведении методики «Художник» мы получили, что 6 - 40 % детей получили 3 балла, они изображали сложные и оригинальные рисунки при этом наблюдалась достаточно хорошая вербализация. Остальные получили 2 балла – 60 %.

При проведении методики «Волшебные кляксы» 7 детей получили 6 баллов – 47%. Они смогли охарактеризовать все шесть карточек, при этом характеристики были полными и оригинальными. Остальные получили 5 баллов – 53 %.

Обобщая результаты исследования, мы отмечаем, что у всех детей наблюдается повышение уровня развития художественных способностей. Ранее у 33 % детей выявлен низкий уровень, 67 % средний. При повторном исследовании 47 % высокий уровень и 53 % средний. Продукты изобразительной деятельности по содержанию, использованию средств можно характеризовать как творческие, что служит основанием для подтверждения выдвинутой гипотезы.

Таблица 2.

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

имя	1 критерий	2 критерий	3 критерий
1. Маша М.	высокий	высокий	высокий

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. / А.Г. Асмолов– М.; 2014.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание./ А.В. Бакушинский – М., Новая Москва, 2010.
3. Венгер Л.А. Педагогика способностей./ Л.А. Венгер – М., 2013.
4. Введение в психологию /Под ред. А.В. Петровского. – М., 1997.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. / Л.С. Выготский– М., 1968.
6. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности./ Г.Г. Григорьева– М., 2009.
7. Гусакова М.А. Аппликация./ М.А. Гусакова – М., 1988.
8. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольника конструктивного творчества./ А.Н. Давидчук– М., 2010.
9. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника./ О.М. Дьяченко– М., 1966.
10. Данюшевская Т.И. Развитие восприятия отношений светлоты и величины у детей дошкольного возраста/ Т.И. Данюшевская // Вопросы психологии. – 2008. - №4. – с.112-127.
11. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей./ Е.И. Игнатьев– М., 1961.
12. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников. / Т.Г. Казакова– М., 2010.
13. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество./ Т.С. Комарова – М., 1990.
14. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. / В.И. Кириенко– М., 2011.
15. Мелик – Пашаева А.А. Педагогика искусства и творческих способностей./ А.А. Мелик – Пашаева – М.: Искусство, 1981.
16. Николаева Е.И. Психология детского творчества./ Е.И. Николаева - СПб.: Речь, 2009.
17. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. Уч. Пособие / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
18. Обухова Л.Ф. Возрастная психология./ Л.Ф. Обухова– М., 1996.
19. Полонская М.А. Изобразительное искусство в школе – творчество или ремесло?/ М.А. Полонская // Изобразительное искусство в школе. – 2014- №4 – с. 44–47
20. Пилипенко Ю.А. Развитие художественного восприятия школьников средствами скульптуры и художественной керамики/ Ю.А. Пилипенко // Изобразительное искусство в школе. – 2014 - №3 – с. 60–65
21. Пакша Л.М. Как сделать урок изобразительного искусства интересным/ Л.М. Пакша // Искусство в школе.- 2006 - №3 – с 18-21.
22. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в начальной школе: Из опыта работы учителя./ Е.Е. Рожкова – М.: Просвещение, 2013.
23. Сталь М.Г. Развитие способности к самовыражению на уроках изобразительного искусства./ М.Г. Сталь // Изобразительное искусство в школе. – 2005- №3 – с. 65-69.
24. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве./ Н.П. Сакулина– М., 1965.
25. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду./ Н.П. Сакулина – М., 1982.
26. Сенсорное воспитание в детском саду/Под ред. Н.П. Сакулиной, Н.Н. Подьякова. – М., 1969.
27. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду./ Усова А.П. – М., 1961.
28. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста./ Е.А. Флерина – М., 2012.
29. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся./ В.С. Шубинский– М.: Знание, 1998.

30. Художественное творчество и ребенок/Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1986.

31. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. / Под ред. Панова В.И.. М.: Молодая гвардия. 1997 г.

Заключение

Перед современной системой образования стоит огромное количество разнообразных задач. Для успешного решения их большое значение имеет развитие художественных способностей, детской активности и самостоятельности. Знакомство с произведениями искусства, занятия различными видами художественной деятельности создают для развития способностей детей, особенно благоприятные условия. Но несмотря на это в науке до сих пор недостаточно разработана проблема использования эффективных условий, средств, методов и приемов в развитии способностей детей.

Понимая важность и актуальность данной проблемы для современной образовательной практики мы обратились к ее исследованию. В первой главе нашего теоретического исследования мы дали подробную характеристику творческому процессу и выделили особенности развития художественных способностей в младшем школьном возрасте. Анализ работ Г.Г. Григорьевой, Е.И. Николаевой позволил выделить факторы и условия, способствующие развитию способностей детей в изобразительной деятельности.

Проведенные нами теоретические исследования послужили основой для организации экспериментальных исследований с детьми младшего школьного возраста на базе школы № 3.

Анализ рисунков детей, наблюдения в процессе работы, проведение заданий показал, что у многих детей уровень развития недостаточно высок. На основании полученных результатов нами была проведена развивающая работа. Основу нашей работы составляла разработка программы студии декоративно-прикладного творчества «Изобразительный язык». Занятия проводились по одному разу в неделю. На каждом занятии мы организовали изобразительную деятельность детей с соблюдением ряда условий:

- обогащения детей яркими впечатлениями через организацию общения ребенка с искусством и явлений природы;

- организации обучения изобразительной деятельности с использованием творческих заданий.

Проведенная нами работа позволила получить позитивные результаты. Возросло количество детей с высоким и средним уровнем (на контрольном этапе – 47 % и 53%) развития художественных способностей по всем показателям. Полученные данные служат основанием для подтверждения выдвинутой гипотезы.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в определении и апробации условий развития творчества в самостоятельной изобразительной деятельности детей.

2.2. Развитие художественных способностей младших школьников в условиях студии декоративно-прикладного творчества

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

Хубешты Артур Феликсович
аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт»,
362003, РСО-Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36

ETHNO-CULTURAL PECULIARITIES OF SOCIAL PERCEPTION

Khubeshty Artur Feliksovich
post-graduate student of the Department of psychology
of the North Ossetian state pedagogical Institute,
445017, Russia, RSO-Alania, Vladikavkaz, Karl Marx street, 36

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме социальной перцепции в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия. В статье описаны свойства социальной перцепции (близость этнокультурных особенностей, избирательность, проектированность) и этнокультурные особенности в процессе установления и поддержания межэтнических отношений, к которым исследователи относят принадлежность к определенной этнокультурной группе, особенности самовосприятия, этническую идентичность, авто- и гетеростереотипы и социальную установку.

Abstract. The work is devoted to the actual problem of social perception in the conditions of intercultural and interethnic interaction. The article describes the properties of social perception (proximity of ethno-cultural features, selectivity, design) and ethno-cultural features in the process of establishing and maintaining inter-ethnic relations, which researchers include belonging to a certain ethno-cultural group, features of self-perception, ethnic identity, auto- and heterostereotypes and social attitudes.

Ключевые слова: социальная перцепция, этнокультурные особенности, этнический стереотип, социальная установка, этническая идентичность.

Keywords: social perception, ethno-cultural features, ethnic stereotype, social attitude, ethnic identity.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в постоянно изменяющихся условиях межкультурного взаимодействия, необходимо осуществлять изучение этнокультурных особенностей социальной перцепции с целью дальнейшей оптимизации межкультурных контактов. Действительно, анализ динамики данных этнических процессов позволяет делать выводы о развитии как самой этнокультурной общности, так и процессах межэтнического взаимодействия и общения.

Проблема этнокультурных особенностей социальной перцепции рассматривалась У. Липпманом, М. Робертом, Ф. Тильманом, К.Н.Хабибуллиным, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, Д. Майерсом, Т.Шибутани и другими исследователями.

При рассмотрении вопроса об этнокультурных особенностях нельзя не упомянуть национальность, которая оказывает сильнейшее влияние на особенности межэтнического взаимодействия. Каждая личность подвержена восприятию окружающего мира сквозь призму своего национального образа жизни, ведь именно на его основе формируются этнические обычаи, традиции, привычки и пр. По этой причине можно говорить о «внутренней структуре личности», которая связывается с этнической субкультурой. К.Н. Хабибулин отмечал, что характер восприятия в ситуации межнационального общения как отдельно взятых индивидов, так и отношений, складывающихся между ними, как между представителями разных этносов, носит в себе гораздо больше нюансов, чем при общении в однонациональной среде [6]. При условии того, что у воспринимающего был опыт общения с представителями разных культур, влияние, которое оказывает национальность на формирование представлений о воспринимаемом объекте начинает сказываться в меньшей степени.

Г.М. Андреева описывает этнокультурные особенности процесса социальной перцепции, обусловленные восприятием социальной группы самой себя, другой группы, а также субъектов восприятия как представителей своей и чужой групп [1, с. 30] при условии, что субъект восприятия способен к восприятию: другого индивида, который принадлежит к «своей» этнической группе; другого индивида, принадлежащего к «чужой» этнической группе; собственной группы в целом; «чужой» группы как системы.

М. Роберт и Ф. Тильман сформулировали следующие свойства социальной перцепции в условиях межкультурного взаимодействия [4]:

- близость этнокультурных особенностей, когда при восприятии иные культуры видятся близкими относительно закономерностей индивидуального мировосприятия;

- избирательность, связанная с изучением отдельных черт, присущих целостной системе этнокультурной общности, без учета того, что эти черты могут искажаться при восприятии;
- проектированность, при которой социальное восприятие спроецировано на собственную культурную самость. Вследствие этого обстоятельства, возможен перенос частных черт своего культурного мировосприятия на иную этнокультурную общность.

Данные особенности социального восприятия, как правило, проявляются на начальных этапах установления контакта между этнокультурными общностями. Это обусловлено тем, что именно в данный период проявляется избирательность восприятия определенных черт, не связанная с наблюдением за тем, что присутствует в культуре в действительности. Соответственно, в подобной ситуации межэтнического или межкультурного контакта стереотипы выступают неотъемлемой частью при восприятии и познании другой этнокультуры, представляющие собой выработанные и усвоенные этносом устойчивые, эмоционально окрашенные стандарты восприятия в отношении самих себя (самовосприятие), других народностей и этнических общностей.

Отметим, что этнические стереотипы передают обобщенный образ этнической группы, служат объединяющей основой в рамках этнической культуры и способствуют сохранению ее самобытности, отражают социальный опыт этнокультурной общности, содействующей накоплению и трансляции будущим поколениям наиболее значимой информации об окружающем мире, позволяют вырабатывать обобщенное отношение к объекту социального восприятия. Следовательно, этнические стереотипы определяют процесс социального восприятия других людей, как представителей той или иной этнокультурной общности.

Для наиболее полного изучения этнокультурных особенностей социальной перцепции необходимо рассмотреть вопрос о социальных установках. Очень интересным при изучении этой проблемы видится широко известный эксперимент А.А. Бодалева, в котором ученый представлял разным группам фотографии одного и того же лица, но с разными установками к нему [2].

Результатами зарубежных исследований показано, что установка к восприятию окружающих людей с конкретным определением для данной человеку позиции становится устойчивой, колеблясь в некоторых пределах: негативно-жесткая/ эффект ожесточения – мягкая доброжелательная/ эффект снисходительности. Так, описание воспринимаемой личности окрашивается эмоционально положительными или эмоционально отрицательными характеристиками [1]; [5].

При этом нормальная и положительная этническая идентичность предполагает наличие позитивных автостереотипов по большей части. Они же выступают, по мнению Л.Н. Гумилева, иллюстрацией «внутриэтнической комплиментарности», или, иными словами, явной симпатией к индивидам, относящимся к своему этносу [3].

Таким образом, этнокультурные особенности социальной перцепции, проявляющиеся в особенностях самовосприятия, этнической идентичности, авто- и гетеростереотипах и социальных установках определяют построение межкультурных и межэтнических отношений.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 50–е изд., испр. и доп.–М.: Издательство "Аспект Пресс", 2017.–363с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 198 с.
3. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – СПб.: Азбука-классика, 2020. – 608 с.
4. Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. / Пер. с франц. –М: Прогресс, 1988. –250 с.
5. Фомиченко А.С. Особенности социальной перцепции// Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. –№ 2 (202). – С.17–20.
6. Хабибулин К.Н. Национальное самосознание и интернационалистское поведение. – Л.: Ленингр. орг. о-ва "Знание" РСФСР, 1989. – 34 с.

References:

1. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya: Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. 50–e izd., ispr. i dop.– Moscow: Izdatel'stvo "Aspekt Press", 2017.–363 p.
2. Bodalev A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom. – Moscow: Kniga po Trebovaniyu, 2012. – 198 p.
3. Gumilev L.N. Etnogenez i biosfera zemli. – Saint Petersburg: Azbuka-klassika, 2020. – 608 p.
4. Rober M.A., Til'man F. Psihologiya individa i gruppy. / Per. s franc. – Moscow: Progress, 1988. –250 p.
5. Fomichenko A.S. Osobennosti social'noj percepicii// Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. –№ 2 (202). – P.17–20.
6. Habibulin K.N. Nacional'noe samosoznanie i internacionalistskoe povedenie. – Leningrad: Leningr. org. o-va "Znanie" RSFSR, 1989. – 34 p.

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Педагогические науки/ Pedagogical Sciences
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.14

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ЗАКОНОВ ХИМИИ С ЗАКОНАМИ ФИЛОСОФИИ И ЭКОНОМИКИ

Гусейнов Р.М., Азизова Л.Р., Гусейнова Т.Р.
Дагестанский государственный педагогический университет,
Дагестанский государственный университет (Юридический колледж),
Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 417»

THE INTEROBJECT CONNECTIONS OF CHEMISTRY LAWS WITH THE PHILOSOPHY AND ECONOMY

Rizvan M.Guseynov, Luiza R.Azizova, Tamila R.Guseynova
Dagestan State Pedagogical University,
Dagestan State University (Juristical College),
State Budget Educational Founding of Moscow "School № 417"

Резюме. Целью настоящего исследования является анализ межпредметных связей законов химии с законами философии и экономики на основе их тесной связи на междисциплинарном и научном уровнях.

Метод. Изучение, анализ и сравнение учебных и научных данных, изложенных в учебной, научной и методической литературе по химии, философии и экономике.

Результаты. Показана связь законов химии с основными законами диалектики (т.е. философии) на примере универсального закона природы- периодического закона Д.И.Менделеева и периодической системы элементов, построенной на основе периодического закона. Продемонстрирована также тесная связь химии с законами экономики на примерах повышения производительности труда, прежде всего химического производства.

Вывод. На конкретных примерах повышения производительности труда химического производства путем влияния на нее различных факторов (температуры, повышения концентрации, снижения энергии активации химической реакции путем применения катализаторов и т.д.) показана связь химии с экономикой. А связь химии с философией установлена и продемонстрирована на примере периодического закона Д.И.Менделеева.

Abstract. The aim of this article is the analysis of the interobject connections of the chemistry laws with the philosophy and economy laws on the base closely connection on the interdisciplinary and scientific levels.

Method. The study, analysis and comparison of the educational and scientific data, which are set in the education, scientific and methodical literature on the chemistry, philosophy and economy.

Results. It is shown the bond of chemical laws with the fundamental laws of dialectics (i.e. philosophy) on the example of the universal law of the nature- periodical law of Mendeleev and periodical system of elements. It is demonstrated also the closely bond of chemistry with the economy laws on the examples of increase of productivity of labour first of all of the chemical production.

Conclusion. It is shown the bond of chemistry with economy on the concrete examples of increase of productivity of labour of the chemical production by influence to them of different factors (temperature, increase of concentration, lowering of energy activation of the chemical reaction by using of catalysis).

The bond of chemistry with the philosophy is placed on the example of the periodical law of the Mendeleev.

Ключевые слова. Основные законы философии и диалектики; межпредметные связи химии и экономики; производительность труда химического производства.

Keywords: the basic laws of philosophy and dialectics; the interobject connections of chemistry and economy; the productivity of labour of the chemical production.

Формат цитирования: Гусейнов Р.М., Азизова Л.Р., Гусейнова Т.Р. Межпредметные связи законов химии с законами философии и экономики. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020.Т.14.№ 5.

For citation: Guseynov R.M., Azizova L.R., Guseynova T.R. The interobject connections of chemistry laws with the philosophy and economy. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2020.Vol.14. № 5. Pp.

Введение

Наибольшее количество межпредметных связей законов химии, философии и экономики, на наш взгляд, можно наблюдать на примере важнейшего и основного закона химической науки - периодического закона Д.И.Менделеева и составленного на основе этого закона периодической таблицы химических элементов, также предложенной гениальным русским ученым Д.И.Менделеевым.

Для последовательного изложения сути обсуждаемой в данной статье проблемы мы считаем разумным и правомерным начать наше изложение именно с периодического закона Д.И.Менделеева.

Закон этот был открыт Д.И.Менделеевым в 1869 году. Современная формулировка периодического закона гласит [1]: строение и свойства элементов и их соединений находятся в периодической зависимости от заряда ядра атомов и определяются периодически повторяющимися однотипными электронными конфигурациями их атомов.

Любой закон или закономерность может быть изображена тремя различными способами: 1) в виде математической зависимости одних величин от других; 2) в виде графика зависимости функции от некоторых аргументов и 3) в виде таблицы. Д.И.Менделеев считал наиболее удобной формой изображения открытого им периодического закона в виде таблицы и не ошибся в своих расчетах. Наоборот, расчет Д.И.Менделеева оказался гениальным, поскольку таблица, т.е. периодическая система полностью отражает все необходимые тонкости его закона.

Значение всякой научной теории заключается не только в том, что она объясняет уже известные факты и явления, но и в том, что она открывает возможность предсказывать новые факты, свойства и явления. Так, например, ко времени открытия Д.И.Менделеевым периодического закона были открыты всего лишь 63 химических элемента. Более того, атомные массы многих химических элементов были определены не совсем точно.

Гениальность открытого Д.И.Менделеевым периодического закона и составленного на его основе периодической системы в том и заключается, что Д.И.Менделеев предсказал свойства еще не открытых химических элементов: их атомные массы, их плотности и другие свойства. А впоследствии предсказанные Д.И.Менделеевым их свойства удивительным образом совпали с теми цифрами, что предсказаны гениальным русским ученым с большой точностью.

Более того, при построении периодической таблицы элементов Д.И.Менделеев оставил незаполненными значительное число клеток, потому что эти элементы, которые должны были занимать эти клетки, еще не были открыты. Д.И.Менделеев был убежден в том, что эти элементы в природе существуют и со временем будут открыты учеными.

1.Материалы и их обсуждение. Связь законов химии с законами философии

Кроме того, Д.И.Менделеев изменил также валентности некоторых элементов. Например, Д.И.Менделеев перевел бериллий из третьей группы периодической системы во вторую, изменив его атомную массу с 13 на 9.

Открытию периодического закона Д.И.Менделеева философы и выдающиеся ученые дали большую оценку. Так, например, великий ученый-экономист Фридрих Энгельс назвал открытие Д.И.Менделеевым периодического закона «научным подвигом». Дело в том, что после открытия периодического закона другие явления в области химии получили диалектическую и научно- обоснованную направленность и обоснованность, так сказать, определенный тренд. Все попытки, которые ученые предпринимали до Д.И.Менделеева, оказались простыми примерами отобразить отдельные свойства материального мира. Открытие же Д.И.Менделеева охватило глубинную связь всех химических элементов, так как периодический закон в формулировке Д.И.Менделеева отражало всеобщую связь явлений в природе. Этот закон свел весь накопленный химиками материал в единую и стройную систему.

Гениальность открытого Менделеевым периодического закона заключалась не только в способности этого закона объяснить суть наблюдаемых химических явлений, но и в том, что периодический закон позволял априори вычислить многие свойства даже еще не открытых учеными химических элементов. А это имело большое значение не только для теории, но и для решения важнейших практических задач.

Все законы физики выполняются и в области химии, однако периодический закон в этом плане занимает особое место, так как этот закон выполняется только в области химии (является специфически законом, причем универсальным законом не только химии, но и всей природы). Что периодическому закону предстоит большое и великое будущее предвидел и сам Д.И.Менделеев. Огромное значение для всей серьезной науки периодического закона подчеркнул великий датский ученый Нильс Бор, который назвал этот закон «путеводной звездой для исследователей в области химии, физики, минералогии и техники». Периодический закон постоянно, в том числе и в наши дни, обогащает науку, в чем заключается его огромное общенаучное значение.

Самый большой вклад периодический закон вносит и в философскую науку, так как все три основных закона философии легко и наглядно могут быть объяснены и интерпретированы на основе этого же закона. Но для этого нам необходимо ввести читателя в курс и структуру периодической системы, построенной на основе периодического закона.

Периодическая система химических элементов структурно состоит из периодов и групп, причем так, что она состоит из 7 периодов, которые сами состоят из 10 рядов (четных и нечетных), и 8 групп. Первые три периода называются малыми, а остальные 3-7 периода называются большими периодами.

Ряды химических элементов, расположенных горизонтально, и в пределах которых свойства элементов изменяются последовательно, как, например, ряд из восьми элементов начиная от щелочного металла, как например, от лития или от натрия до галогена или следующего за галогеном инертного газа аргона, называются периодами. В периодах свойства элементов постепенно меняются от типично металлических (например, щелочного металла лития или натрия) до неметаллических свойств (как, например, до типично неметаллических, например, фтора или хлора. В то же самое время в периодах по мере возрастания атомной массы элемента валентность элемента по отношению к кислороду также возрастает на единицу для каждого последующего элемента.

Периодическая система состоит из 8 вертикальных столбцов, в которых один под другим размещены сходные между собой элементы (прежде всего по своей валентности), называемые группами.

Различие между периодами заключается в том, что элементы сходных групп в каждом последующем периоде в какой-то мере повторяют свойства сходного элемента предыдущей группы, однако это повторение не является чисто простым, не механическим, а происходит на новой, высшей основе.

Что касается основных законов философии, то согласно и в соответствии с законами диалектики различают три важнейших закона философии, которые можно сформулировать примерно следующим образом: 1) закон перехода количественных изменений в качественные; 2) закон единства и борьбы противоположностей; 3) третий основной закон диалектики: закон отрицания отрицания. [2].

Все эти три закона диалектики, т.е. все три закона философии легко могут быть интерпретированы на основе периодического закона Д.И.Менделеева и построенной на его основе периодической системы элементов.

1. Поскольку с ростом порядкового номера элемента в периодах слева на право металлические свойства, наиболее ярко выраженные у щелочных металлов (например, лития, натрия, калия и т.д.), постепенно ослабевают, а неметаллические свойства постепенно усиливаются и ярко проявляются у галогенов (фтора, хлора и т.д.), то наблюдаемое явление в пределах периодов подтверждает закон диалектики о переходе количественных изменений (рост порядкового номера элемента) в качественные изменения (переход металлических свойств в неметаллические свойства).

2. Периоды объединяют противоположные по свойствам элементы, да и элементы в зависимости от условий могут реагировать различным образом. Другими словами, один и тот же химический элемент в зависимости от условий, ведет себя совершенно различным способом. Например, марганец Mn в низшей степени окисления, равной +2, ведет себя как типичный металл; оксиды марганца типа MnO, Mn₂O₃ обладают основными свойствами (являются основными оксидами); диоксид марганца MnO₂ амфотерен (т.е. проявляет как основные, так и кислотные свойства); а высший оксид марганца Mn₂O₇ является ангидридом марганцевой кислоты HMnO₄. Иначе говоря, один и тот же химический элемент марганец (который является основой, единством), в зависимости от степени окисления ведет себя как металл, как неметалл, и как амфотерный элемент (когда элемент находится в промежуточной степени окисления).

3. Ярким подтверждением третьего закона диалектики, а также философии является (закон отрицания отрицания) мы получим, если рассмотреть переходы от одного периода к другому периоду в периодической системе элементов Д.И.Менделеева. Переход от одного периода к следующему периоду отличается появлением у элементов последующего периода дополнительного ряда электронов. При этом свойства элементов сходных групп очень похожи друг на друга. Т.Е. РЕЧЬ ИДЕТ ПО СУЩЕСТВУ О ПОВТОРЕНИИ СВОЙСТВ ПОДОБНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ(ЭЛЕМЕНТОВ ОДИНАКОВЫХ ГРУПП).

Но повторение в данном случае происходит на новой высшей, основе, а не является чисто механическим и слепым. В этом и заключается яркое проявление закона отрицания отрицания, т.е. третьего закона диалектики.

2.Межпредметные связи законов химии с законами экономики

Рассуждая о связи химии и экономики, прежде всего, следует говорить о повышении производительности труда химического производства. Основным параметром, характеризующим химическое производство, нетрудно догадаться, является скорость химической реакции, лежащей в основе химического производства. Из курса физической химии известно, что скорость химической реакции зависит от следующих факторов: от температуры, при которой протекает химический процесс; от концентрации реагирующих веществ, принимающих участие в химической реакции; от энергии активации химической реакции; от наличия или отсутствия катализаторов, а также от вида и качества катализатора, принимающего участие в химической реакции;

Известно, что с повышением температуры скорость химической реакции резко возрастает. Например, при 20 С реакция между водородом и кислородом практически невозможна, так как потребовалось бы 54 млрд. лет для того, чтобы прореагировало 15 % вступающих в реакцию веществ. Однако при повышении температуры и достижении ее до 700 С эта же реакция протекает мгновенно, т.е. в виде взрыва.

Качественное влияние температуры на скорость химической реакции установил Вант-Гофф, который эмпирически установил, что при повышении температуры на каждые 10 градусов скорость реакции увеличивается в 2-4 раза. Другими словами, при повышении температуры в арифметической прогрессии скорость реакции возрастает в геометрической прогрессии.

Согласно правилу Ванг-Гоффа скорость реакции при повышении температуры можно вычислить по соотношению [1]

$$V(t) = V(t_1) \cdot y^{(t_2 - t_1)/10},$$

где y – температурный коэффициент скорости химической реакции, равный 2-4.

Более точное выражение зависимости скорости реакции от температуры дается уравнением Аррениуса [3]

$$K = A \cdot \exp(-E/RT),$$

где K – константа скорости химической реакции, A – предэкспоненциальный фактор, E – энергия активации химической реакции; R – универсальная газовая постоянная; T – абсолютная температура.

Таким образом, основным фактором, увеличивающим скорость химической реакции, а следовательно, и интенсивность производства, является температура процесса.

Что касается скорости реакции, а следовательно, и повышения интенсивности производства зависит от концентрации реагирующих веществ.

Выход того или иного конечного продукта производства зависит также от применяемого в каждом конкретном случае типа катализатора.

Кроме того, скорость химической реакции, а следовательно, повышение производительности труда химического производства зависит также от повышения концентрации активных центров, вступающих в химическое взаимодействие. Активация химических частиц (молекул, атомов, радикалов) можно производить путем воздействия на атомы и молекулы света (в фотохимических реакциях), воздействия высоковольтных импульсных разрядов (ВИР), изменением формы сосуда (в цепных реакциях), влиянием примесей, воздействия ультразвука на взаимодействующие частицы, воздействия электромагнитных и других полей.

Учитывая влияние всех этих факторов на скорость реакции, а следовательно, и на производительность труда химического производства, можно добиваться необходимых результатов производства, и желаемого результата.

Результаты и выводы

В итоге проведенного нами методического и литературного анализа установлена тесная связь законов химии на примере Периодического закона Д.И. Менделеева и основных законов философии и диалектики. На примере повышения скорости химической реакции, лежащей в основе химического производства, показана связь законов химии с экономикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глинка Н.Л. Общая химия. Москва: Интеграл-пресс, 2005. - 728 с.
2. Карапетянц, М.Х., Дракин С.И. Строение вещества. Москва: Высшая школа, 1978. - 304 с.
3. Климов И.И., Филько А.И. Курс физической и коллоидной химии. Москва: Просвещение, 1983 – 176 с.

Referances

1. Glinka N.L. The General Chemistry: Moscow, 2005/- p.728.
2. Karapetyants M.H., Drakin S.I. Stroenie Veshstva. Moscow, 1978.- p.304.
3. Klimov I.I., Filko A.I. Kurs fizicheskoy i kolloidnoy himi; Moscow? 1983.- p.176.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

1. Гусейнов Ризван Меджидович, доктор химических наук, профессор кафедры химии, Дагестанский государственный педагогический университет. Россия;

2. Азизова Луиза Ризвановна, кандидат педагогических наук, Дагестанский государственный университет (Юридический колледж), Старший преподаватель;

3. Гусейнова Тамила Ризвановна, воспитатель высшей категории, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №417»;

ISSN - 2712-9683

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
"CHRONOS: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА"**

№ 2 (22)/2020

Члены редакционной коллегии:

- Чемерисова Д.Н канд. Психол. Наук, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченка
- Рудь О.А канд. пед. наук, Киевский университет имени Бориса Гринченко
- Трост У.А доцент, Московский педагогический государственный университет
- Линков А.А канд. пед. наук, Российский университет дружбы народов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал «Chronos: психология и педагогика»
Электронная почта: psychology@chronos-journal.ru
Официальный сайт: chronos-journal.ru

Учредитель и издатель ООО «Serenity-Group»

Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии:
117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17Б пом. XI ком. 139