

ше. Так, одна из учащихся написала следующее: «Они вырастают среди таких же детей и окружены любовью их семьи, поэтому им не характерна жестокость и лицемерие!».

В данной выборке своими жизненными историями, связанными с особенными детьми, поделились 16% учащихся (8 сочинений). Один из респондентов поделился следующими строчками: «Я отдалённо знаю такого человека, у него ДЦП. Сначала это вызывало жалость, т.к. я вижу то, как тяжело передвигаться этому человеку. Но зная то, как некоторым людям не нравится, когда их жалеют, я стараюсь не показывать это чувство. Я не заостряю внимания на этих особенностях и не напоминаю об этом человеку, пытаюсь всячески его поддерживать». Данный отрывок описывает часто возникающее чувство сильного сопереживания по отношению к таким детям, а также отражает постепенное переосмысление ситуации взаимодействия и желание корректно общаться.

Учащаяся одной из общеобразовательных школ так же выразила свои чувства по поводу «особенной ситуации» общения: «У меня есть одна знакомая, она плохо говорит и почти не слышит. Мне страшно и немного не комфортно с ней разговаривать, потому что боюсь не понять, что она сказала, а если я буду переспрашивать, то думаю, что её это может задеть. Сама по себе она очень красивая и имеет много друзей».

Ещё в одном сочинении учащаяся описала свои чувства и опыт общения следующим образом: «У меня есть знакомый, который не может ходить. В принципе, он такой же человек, как и все остальные. Первое время мне было немного неудобно. Я старалась подбирать правильные слова, чтобы не задеть и поддержать его. Сейчас я даже не обращаю внимания на его «проблему». И если честно, то в его компании мне намного комфортнее, чем с большинством моих знакомых».

Вышеперечисленные примеры взаимодействия демонстрируют достаточно актуальные трудности, которые возникают у нормотипичных учащихся в процессе общения с особенными детьми. Часто учащиеся могут ощущать определённую неловкость и соответствующие переживания при контакте, обусловленную наличием объективных особенностей у их собеседника. Однако в данных отрывках сочинений комплекс переживаний возникает у учащихся не столько из-за наличия определённого дефекта развития, сколько из-за страха задеть чувства особенных детей и вызвать у них же реакцию огорчения или растерянности. Непосредственный контакт и совместная деятельность с детьми с особенностями психофизического развития постепенно способствуют улучшению восприятия образа особенного ребёнка, а представления приобретают более позитивный характер.

В целом, сочинения учащихся оказались открытыми и непосредственными. Респонденты были максимально корректны в своих описаниях. Так, одна из учащихся выразилась об особенной девочке следующим образом: «Она очень любит читать сказки, но у этого маленького цветочка серьёзный недуг». Эти строки подчёркивают фокусирование, в первую очередь, на личности ребёнка, а не на особенностях развития. Таким образом, учащимся общего среднего образования свойственно воспринимать особенного ребёнка, как равноправную личность, имеющую определённые особенности, которые, по их мнению, не должны препятствовать их полноценному нахождению в обществе.

Заключение. Перспектива дальнейшего исследования видится в более детальном изучении и анализе структуры и содержания представлений обучающихся о ребенке с особенностями психофизического развития посредством метода свободных описаний с последующей факторизацией данных.

1. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
2. Чобур, О. Свет всем людям / О. Чобур. – Владимир: Транзит-ИКС, 2008. – 74 с.

ПРИНЦИПЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ ОБУЧЕНИИ

Симакова А.Н.,

магистрант ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

Научный руководитель – Карташев С.А., канд. пед. наук, доцент

Отечественной и зарубежной музыкальной педагогикой накоплен значительный опыт в области методики вокально-хорового исполнительства. Исследованиями в области истории вокально-хорового исполнительства занимались ученые Г.И. Барышев, Л.Ф. Костюковец, Т.В. Лихач, А.А. Наумов, Л.В. Шамина и др. Традиционные подходы представителей хорового искусства, освещающие вопросы формирования вокально-хоровых умений и навыков рассматривали в своих трудах И.Г. Агафонников, Н.М. Данилин, А.А. Егоров, В.П. Мухин, В.О. Семенюк, Б.Г. Тевлини т.д.

Разнообразные формы работы с хоровым коллективом позволяют решать руководителю различные вопросы музыкального воспитания. Педагог отслеживает вокальное развитие каждого участника хорового коллектива, систематически применяя вместе с коллективными и групповыми формами вокально-хоровой работы и индивидуальную форму. Таким образом, можно говорить о личностно-деятельностном подходе как основе обучения хоровому пению. И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская,

М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др. определяют личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного компонентов.

Цель – анализ методического обеспечения хоровых занятий в общеобразовательной школе в контексте личностно-деятельностного подхода.

Материал и методы. Материалом для исследования послужила программа факультативных занятий для I–IX классов учреждений общего среднего образования. Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа №33 г. Витебска» и «Гимназия №8 г. Витебска». Использован сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, аналогия. Методологическую основу статьи составили работы отечественных и зарубежных хормейстеров по совершенствованию вокального мастерства (М.П. Рахманова, А.В. Свешников, С.В. Попов); исследования, раскрывающие сущность личностно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Мясичев, С.Д. Смирнов).

Результаты и их обсуждение. Хоровой коллектив на ступени общего среднего образования может полноценно развиваться, максимально раскрывая и проявляя способности каждого участника при использовании руководителем коллектива в своей работе теоретических положений личностно-деятельностного подхода. Данный подход необходимо рассматривать с позиции педагога и учащегося. Позиция педагога направлена на развитие творческого потенциала личности участника хорового коллектива в контексте ценностных ориентаций, на создание комфортных психолого-педагогических условий для его личностной самоактуализации и личностного проявления во всех учебных ситуациях. Позиция учащегося направлена на готовность к образовательной деятельности, к решению проблемных задач, на единство внешних и внутренних мотивов деятельности, на принятие учебной задачи и активность ее реализации [2].

Среди принципов, конкретизирующих личностно-деятельностный подход как избранное основание, рассмотрим принцип индивидуальности в процессе вокально-хоровой работы.

Степень сложности разучиваемого материала, объем программ и специфика отдельных методических приемов воспринимаются участниками хорового коллектива по-разному. Различный уровень музыкальной подготовки, психофизические особенности каждого учащегося влияют на общий уровень хорового исполнительства коллектива. Таким образом, осуществление продуктивной вокально-хоровой деятельности коллектива обуславливается принципом индивидуального подхода по отношению к каждому из участников хорового коллектива.

Рассмотрим вышеизложенные методические позиции на примере работы хорового коллектива в общеобразовательной школе.

Специальных вокальных упражнений, которые соответствуют определённому возрасту или уровню музыкального образования с точки зрения вокальной техники не обнаружено. Тем не менее, в музыкальной системе можно выделить некоторые общие параметры, по которым ведётся вокально-хоровое обучение (Табл. 1).

Существует достаточно много упражнений для развития вокальной техники *legato*. На занятиях хоровым классом в общеобразовательной школе (гимназии) данный тип упражнений применяется в ограниченном диапазоне (б.3 – ч.4). Основная задача упражнений на развитие *legato* на данном этапе вокально-хоровой деятельности – переключение учащегося на так называемое мышечное чувство, не акцентируя внимание на формирование певческого звучания. Умеренный вдох и медленный выдох создают правильную установку мышц, выработку физической упругости и выносливости. Следовательно, во время разучивания произведения при взятии дыхания мышцы будут принимать правильное положение. Впоследствии качественная установка мышц найдёт применение на практике – при исполнении хоровых произведений.

Таблица 1 – Музыкальные параметры вокально-хорового обучения

Критерий	Сущность
Музыкальный звукоряд	до, ре, ми, фа, соль, ля, си с диезами и бемолями
Ритмическая структура	целые, половинные, четвертные длительности; пунктирный ритм, синкопа, двудольность, трёхдольность и т.д.
Вокальная техника	легато, стаккато, портаменто, беглость, кантилена, трель, филировка и т.д.
Мелодика	гаммы, арпеджио
Дикция, орфоэпия	языки, чаще всего, русский, итальянский, немецкий, английский, французский, латынь
Речевые звуки, полезные для постановки голоса	гласные, согласные и слоги, например, а-а-а, э-э-э, и-и-и, о-о-о, у-у-у, м-м-м, йо-о-о, ми-и-и, ды-ы-ы, ля-а-а, на-а-а, рэ-э-эй, и т.п.

Участник хорового коллектива должен уметь проанализировать, чему он научился на конкретном занятии, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что организация учебного материала, использованные приемы, способы и методы хоровой

работы и т.д. ориентированы на конкретную личность обучаемого – его потребности, мотивы, способности, активность, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности.

Заключение. Таким образом, основными положениями личностно-деятельностного подхода в рамках вокально-хорового обучения являются активность личности учащегося, приоритетность личного опыта и его интеграция в образовательный процесс. Руководитель хорового коллектива перестает выполнять просто информационные функции, а становится управленцем, организующим самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Применение личностно-деятельностного подхода в процессе вокально-хорового обучения ориентирует на продуктивный процесс развития вокально-интонационных навыков.

1. Педагогические проблемы личностно ориентированного образования: монография / Н.В. Гафурова и др.; отв. ред. С.И. Осипова. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 347 с.
2. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогическое проектирование: учебное пособие / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 155 с.

ЭМПАТИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Судакова Е.А.,

студентка 3 курса ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Научный руководитель – Сёмкина И.А., ст. преп.

Уровень эмпатии играет огромную роль в формировании межличностных отношений сверстников. Низкий уровень эмпатии может проявляться в безразличии обучающихся к состоянию других, в нарушении взаимоотношений, взаимодействий в группе и в последующем принятию буллинга, который нередко присутствует в стенах учреждений образования, как нормального социального явления.

Формирование эмпатии необходимо не только для развития умения и навыков общения между людьми, но и для того, чтобы сформировалась личность, умеющая понимать и воспринимать мир других людей, их чувства и переживания. Уровень эмпатии подростка во многом влияет на дальнейшую жизнь, а именно на его взаимоотношения в окружающем социуме, на адаптацию в целом.

Разнообразные виды эмпатии основываются на чувствительности и понимании человека к своему и чужому миру. В процессе развития эмпатичности как свойства личности формируется отзывчивость и умение понимать эмоциональное состояние людей. Эмпатия может быть в разной степени осознанной. Ею может обладать один или оба участника межличностного общения. Для лиц, обладающих низким уровнем эмпатичности, характерны затруднения в установлении контактов, интровертированность, ригидность и эгоцентричность. А.В. Мудрик различает два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. Для нашего исследования это имеет значение, так как именно два этих качества являются основополагающими в выстраивании социально-педагогической профилактики буллинга.

Цель исследования: определить уровень эмпатии у учащихся для дальнейшего прогнозирования социально-педагогической работы по профилактике буллинга в условиях учреждения образования.

Материал и методы. Исследование проводилось в ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска». Выборка респондентов состояла из 22 опрошенных, обучающихся 6 «Б» класса, возраст которых варьировался от 11 до 12 лет (из них – 12 девочек и 10 мальчиков). Методологической основой исследования является методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей».

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных позволяет увидеть, что 55% опрошиваемых имеет заниженный уровень эмпатии, 22,5% респондентов имеют очень низкий уровень и средний. По нашим наблюдениям можно выделить, что заниженный и низкий уровень эмпатии может выражаться у детей в следующих поведенческих проявлениях: проблемы в установлении контактов со людьми, некомфортно ощущают себя в больших коллективах и группах, не понимают эмоциональных проявлений, зачастую не налаживают взаимоотношения со сверстниками, а наоборот усугубляют их через травлю и принижение достоинства других детей. Но они значительно продуктивнее при индивидуальной работе, нежели при групповой. Так же можно отметить, что дети со средним уровнем эмпатии в межличностных отношениях между сверстниками наиболее склонны судить о других людях через их поступки и действия, нежели верить собственным эмоциям и впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют свои собственные эмоциональные проявления, однако зачастую затрудняются при понимании взаимоотношений среди сверстников. Однако, нет ни одного несовершеннолетнего, чей уровень достиг максимальных баллов, то есть очень высокого уровня эмпатии.

Ранжирование результатов исследования по половой принадлежности, дает возможность отметить, что 55% девочек имеют заниженный уровень, 36% опрошиваемых получили баллы, которые определяют, что у них средний уровень, а оставшиеся 9% определяются низким уровнем эмпатии.

Полученные данные мальчиков показывают, что так же, как и у девочек, процент заниженного уровня эмпатии преобладает – 48%; в то время, как 41% с очень низким уровнем, а 11% относятся к тем, кто имеет средний уровень. Наличие более высоких процентов по показателям у мальчиков по среднему