



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

**Психолого-педагогические факторы оптимизации межличностного
взаимодействия субъектов образовательного процесса в области
хореографии**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Педагогика хореографии»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
70,97 % авторского текста
Работа рецензирована к защите
рекомендована/не рекомендована
«20» 01 2021 г.
зав. кафедрой хореографии
Чурашов А.Г.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-307-211-2-1
Белозерова Евгения Андреевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры хореографии
Юнусова Елена Борисовна

Челябинск
2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ...10	
1.1. Межличностные отношения как психолого-педагогическая проблема.....	10
1.2. Личностно-ориентированный подход в формировании межличностного взаимодействия субъектов в области хореографии.....	25
1.3. Методика оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.....	42
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ.....	50
2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы.....	50
2.2. Внедрение методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.....	62
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Василий Александрович Сухомлинский [30, с.8] – советский педагог–новатор, создатель педагогической системы утверждал: «Важнейшая мудрость жизни, которую должен постигнуть наш гражданин, – это человеческие взаимоотношения».

В настоящее время, при высоком уровне развития информационных средств коммуникации и компьютеризации, современное общество заменило живое общение «виртуальным». Тем самым, не давая быть человеку успешно социально–адаптированным в межличностных отношениях.

Основа межличностных отношений, которая на всем жизненном пути будет определять поведение человека во всех отношениях с окружающими его людьми, закладывается в младшем школьном возрасте. Содержанием межличностных отношений является общение, выступающее средством обмена информацией и, в то же время, оказывающее влияние на развитие личности детей. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Все эти качества развиваются в процессе общения ребенка со сверстниками, учителями и так далее, так как центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых.

Актуальность данной работы связана с тем, что несмотря на наличие исследований по проблеме межличностных отношений, отсутствуют четкие методические рекомендации для руководителей о факторах оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Данная проблема актуальна для любого образовательного процесса, в том числе и хореографического.

В наше время разработано немало различных методик процесса межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса,

программ и форм их реализации. При этом сама структура процесса, которая представляет собой совокупность устойчивых связей объекта с другим объектом, обеспечивающих его целостность, постепенно утрачивает свою первоначальную значимость.

Противоречие заключается с одной стороны в том, чтобы сохранить основные свойства структуры, как основы, при различных внешних и внутренних изменениях, и с другой стороны – изучать новые факторы оптимизации и внедрять их в структуру психолого–педагогического взаимодействия.

Актуальность проблемы и её недостаточная разработанность, необходимость разрешения указанного противоречия, а также непосредственные запросы практики определили выбор темы исследования: «Психолого–педагогические факторы оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии».

Цель исследования: разработать методику оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Объект исследования – процесс межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Предмет исследования – факторы оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников.

Гипотеза исследования включает в себя ряд предположений:

1. Для оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей младшего школьного возраста;

2. Успешность реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия будет зависеть от заинтересованности младших школьников в процессе субъект–субъектных отношений, которые

ориентированы на эффективность образовательного процесса в области хореографии.

3. Успешность реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии [62] будет зависеть от:

- учет специфики и разнообразия типов хореографических занятий;
- применение танцевального репертуара [62], основанного на сюжетно–игровом и образном принципе с учетом его художественно–воспитательной ценности, увлекательности, доступности и соответствия возрастным и гендерным особенностям;
- системное применение ассоциативной хореографии;
- применение методики коллективного творческого дела для улучшения межличностного взаимодействия.

В соответствии с целью и гипотезой в работе ставились следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Разработать методику оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно-поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий методики межличностных взаимодействий.

4. Разработать научно-методические рекомендации оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: теории социальных взаимодействий как механизма развития общественных отношений (Г. М. Андреева, М. М. Бахтин); теория и

методология социальной диагностики межличностных отношений в процессе педагогической деятельности (Б.С. Гершунский, А.Б. Залкинд); теория и методика преподавания хореографии (А.Н. Беликова, А.Я. Ваганова, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер, Т.В. Пуртова, В.И. Уральская).

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включают в себя анализ философской, психолого-педагогической, хореографической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического и хореографического опыта. Эмпирические методы связаны с анкетированием, целенаправленным наблюдением, индивидуальными и групповыми беседами с детьми младшего школьного возраста, пробными выборочными исследованиями. Частные эмпирические методы дополняются общими методами этого уровня: опытно-поисковой работой, включающей организацию констатирующего этапа по определению уровня межличностного взаимодействия, проведение формирующего этапа по практической реализации методики межличностных взаимодействий и компетентная оценка комплекса педагогических условий её эффективной реализации, организацию проверки действенности выделенного комплекса педагогических условий.

Опытно-поисковая база исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе МБУДО «ДШИ №4» г. Челябинска. В проведении опытно-поисковой работы приняли участие учащиеся 2-го класса в количестве 10 детей младшего школьного возраста.

Этапы исследования. Развертывание деятельности по организации исследования осуществлялось в рамках учебного процесса.

На первом этапе (2018 – 2019 гг.) осуществлялось осмысление теоретико-методических аспектов исследования, выявлялось состояние проблемы становления межличностного взаимодействия субъектов

образовательного процесса в области хореографии в научной литературе и педагогической практике. В процессе теоретического осмысления проблемы была изучена философская, психолого-педагогическая литература, а также диссертационные исследования по проблеме межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, определялись ведущие позиции исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и т.п.) и его понятийное поле, анализировались в опытно – поисковом режиме.

На втором этапе (2019 – 2020 гг.) уточнялись задачи, гипотеза исследования, выявлялась специфика и особенности методики межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии и педагогические условия её успешной реализации; осуществлялась обработка результатов опытно-поисковой работы; проводился формирующий этап опытно-поисковой работы.

На третьем этапе (2020 – 2021 гг.) уточнялись теоретико-поисковые выводы, проводилась итоговая обработка результатов опытно-поисковой работы.

Апробация работы осуществлялась в виде публикаций статей: «Методы исследования межличностных отношений в хореографическом коллективе», «Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в области хореографии».

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретико–методической основой межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста является личностно–ориентированный подход, что позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности младшего школьного возраста, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью улучшения межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста;

2. Методика оптимизации межличностного взаимодействия основана на личностно–ориентированном подходе. отражает взаимосвязь

структурных компонентов: планирование, мотивация, организация образовательной деятельности детей младшего школьного возраста к улучшению межличностных отношений, контроль, коррекция. Спецификой данной методики является акцент на организацию деятельности, которая проявляет себя в системе обмена информацией и межличностного взаимодействия младших школьников, а также педагога и ученика. Реализация методики происходит через следующие этапы: введение образовательной информации, организация самостоятельной деятельности младших школьников, установление оперативной обратной связи в образовательном процессе, анализ результатов текущего контроля и коррекция межличностного взаимодействия младших школьников.

Теоретическая новизна исследования. В работе впервые используются диагностические опросники зарубежных психологов на выявление психологического климата коллектива учащихся, на выявление межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Практическая значимость результатов исследования состоит в:

- направленности результатов обучения по разработанной методике оптимизации межличностных отношений на совершенствование процесса межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста в рамках гуманистической концепции образования и воспитания;

- определение дополнительных возможностей для эффективного решения задач межличностного взаимодействия младших школьников;

- возможности использования выводов и обобщений по реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников в практике работы педагогов хореографов; материалы исследования могут быть использованы при составлении программ, разработке учебных пособий по методике межличностного взаимодействия, танцевальных клубах, дворцах культуры.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список
использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ

1.1. Межличностные отношения младших школьников как психолого–педагогическая проблема образовательного процесса в области хореографии.

Проблема межличностных отношений школьников, их общения между собой вызывает интерес у многих ученых. Актуальность этой темы не снижается уже многие годы, несмотря на то, что одно поколение детей сменяет другое, одни интересы, ценности приходят на смену другим, а также меняются взаимоотношения между детьми.

Анализируя психолого–педагогическую литературу по вопросам межличностных отношений, сталкиваешься с множеством понятий «межличностные отношения» и их характеристиками [44, с.31]. Очень часто, в научных публикациях понятие «межличностные отношения» отождествляется с такими понятиями как «межличностное взаимодействие», «межличностное общение», «взаимоотношение», «взаимодействие» и так далее.

Межличностным называются сугубо личные отношения и связи между отдельными членами группы, независимо от условий и характера их совместной деятельности. В основе таких отношений лежат эмоциональные переживания, которые один член группы, как определенная личность, вызывает у другого. Основу межличностных отношений всегда составляет своеобразная оценка одним человеком другого. В неофициальной межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого подростка и особенностями каждой группы.

Межличностное взаимодействие есть реально функционирующая связь, взаимное взаимодействие между субъектами личностями. По мнению А. А. Бодалева, в его структуре чаще выделяют четыре составляющих и взаимосвязанных компонента: практический, поведенческий, аффективный, гностический [6, с. 12], а по мнению Я. Л. Коломинского и Б. Ф. Ломова чаще выделяют три составляющих и взаимосвязанных компонента: поведенческий, аффективный, когнитивный (Я. Л. Коломинский) [25, с. 48] регулятивный, аффективный, информационный (Б. Ф. Ломов) [33, с. 16]. Каждый из этих компонентов имеет богатое психологическое содержание. Поведенческий компонент включает в себя результаты и поступки, мимику и жестикуляцию, пантомимику и речь, то есть все, что люди могут наблюдать друг у друга. Аффективный включает все то, что связано с состоянием личности, а гностический характеризуется активностью личности, принимающей и перерабатывающей информацию.

По мнению известного детского психолога Тамары Александровны Репиной, межличностные отношения сводятся к общению и предметным взаимодействиям, «особенно часто отождествляются понятия отношение и взаимодействие, отношение и любая связь между людьми, в том числе общение и совместная деятельность»

Впервые категория «отношения» [38, с. 48] было выдвинуто русским врачом и психологом Александром Федоровичем Лазурским, в концепции личности которого, основным понятием при изучении человека, было «отношение личности» разного рода внешним возбудителям. Позже советский психиатр Владимир Николаевич Мясищев разработал свою «психологию отношений личности», утверждая, что специфической характеристикой личности выступает система отношений человека к окружающему миру, к самому себе. Автор считает, что отношения личности всегда включены во взаимоотношения в коллективе, которые формируют человека как личность, поэтому особого внимания

заслуживают проблемы взаимодействий и взаимоотношений. Опираясь на данное положение, можно утверждать, что система межличностных отношений, в которые включен младший школьник, влияет на личностное развитие, деятельность ребенка, а также межличностные отношения с одноклассниками, являются показателем его школьного благополучия.

Межличностные отношения существенно отличаются от общественных отношений тем, что в их основе лежит эмоциональное начало, они строятся на основе чувств, эмоций, возникающих у людей по отношению друг к другу.

С одной стороны, межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. С другой стороны – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и иных диспозиций, которые люди используют для осуществления взаимного восприятия и взаимной оценки [7]. В социальной педагогике выделяют два вида межличностного взаимодействия: функционально–ролевое и эмоционально–межличностное [10, с. 34]. Функционально–ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно–практической и духовно–практической деятельности, организованной игры, спорта и имеет целью их обслуживание. Эмоционально–межличностное взаимодействие возникает в сфере общения и имеет целью удовлетворение потребности субъектов в эмоциональном контакте.

Фельдштейн Д. И. выделяет три формы межличностного взаимодействия:

1. Интимно–личностное общение – взаимодействие, основанное на личных симпатиях, – «я» и «ты». Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Интимно–личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а

соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, эмпатией. Высшими формами интимно–личностного общения являются дружба и любовь.

2. Стихийно–групповое общение – взаимодействие, основанное на случайных контактах – «я» и «они». Стихийно–групповой характер общения доминирует в том случае, если не организована общественно–полезная деятельность. В процессе стихийно–группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость.

3. Социально–ориентированное общение – взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно–важных дел – «я» и «общество». Социально–ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов.

4. Исследования, проведенные Фельдштейном Д. И., показывают, что потребность в интимно–личностном общении в основном удовлетворяются (31% и 34%), потребность в социально–ориентированном общении остается неудовлетворенной в 38,5% случаев, что обуславливает преобладание стихийно–группового общения (56%), хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве.

5. В психолого–педагогической литературе выделяют конструктивные и деструктивные межличностные отношения. К конструктивным отношениям относятся такие отношения, которые направлены на развитие отношений, осуществление совместной деятельности, основанные на взаимопонимании, взаимовосприятии, взаимопомощи. Деструктивные межличностные отношения – направлены на удовлетворение личных амбиций, самоутверждение человека за счет других людей. Такие контакты затрудняют или разрушают отношения и пагубно сказываются на человеке. Примерами деструктивных отношений могут быть манипулятивное общение, агрессивное взаимодействие,

авторитарный стиль общения [19]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что основой межличностных отношений является общение как существенная общественная потребность человека. Ученые рассматривают общение как общепсихологическую категорию, которая охватывает все виды и формы взаимодействия и отношений между людьми.

Межличностные отношения детей младшего школьного возраста [21] представляют собой совокупность определенных установок и ожиданий у ребенка, в основе которых лежат цели, содержание и организация его совместной деятельности, как со сверстниками, так и с педагогами. Таким образом, формирование и развитие межличностных отношений выступает одним из компонентов организации образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе большое количество исследований межличностных отношений школьников посвящено эмоциональному развитию, настрою в коллективе (Алексей Александрович Бодалев, Александр Иванович Донцов, Анатолий Николаевич Лутошкин, Ирина Геннадьевна Тиханова) [9,20,35,48]. Ученые отмечают, что степенью удовлетворенности ребенка в совместной деятельности, в коллективе являются его эмоциональные предпочтения, что выступает одним из показателей межличностных отношений в начальной школе.

В своих трудах кандидат психологических наук Софья Густавовна Якобсон выделяет два типа взаимоотношений:

1. Отношения, которые формируются в самом процессе деятельности;
2. Отношения, направленные на организацию последующей совместной деятельности.

При решении задач, стоящих перед участниками совместной деятельности, от отдельных детей требуются изменения их поведения с целью приведения его в соответствие с общими конечными задачами

деятельности [64]. На первое место выходит необходимость развития у младших школьников умений подчинять свои желания целям и задачам совместной деятельности

Еще одну проблему межличностных взаимоотношений отмечает В.Г. Щур. Психолог считает, что тип взаимоотношений, приводящий к согласию, оказывает значительное влияние на эмоциональную атмосферу дальнейшей совместной деятельности, на ее продуктивность и самоосуществление [58]. В своих исследованиях автор уделяет особое внимание статусно-ролевому подходу при совместной деятельности детей. По мнению психолога Веры Геннадьевны Щур, для улучшения взаимоотношений детей в группе, каждый участник должен научиться выполнять обязанности группе, как в роли руководителя группы, так и в роли подчиненного.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что формирование межличностных отношений младших школьников представляет собой процесс становления у ребенка определенных установок, ориентаций, ожиданий, которые определяются содержанием, целями, ценностями и организацией их совместной деятельности; это процесс постоянный и непрерывный.

Анализ психолого–педагогической литературы показал, что методологической предпосылкой формирования межличностных отношений детей младшего школьного возраста являются следующие положения:

- межличностные отношения младших школьников строятся в процессе их совместной деятельности;
- ранее сформированные внутренние отношения к другим детям определяют характер взаимодействия с ними;
- процессы, происходящие в детском коллективе, влияют на особенности межличностных отношений;

– мотивационный компонент межличностного взаимодействия играет важную роль при формировании межличностных отношений.

Межличностные отношения, возникающие в совместной деятельности школьников для решения конкретной задачи, называются деловыми или функционально-ролевыми. Межличностные отношения, сформированные в результате эмоциональных связей, называются эмоциональными, эмоционально-оценочными [57]. Обычно такие отношения у младшего школьника проявляются в процессе установления связи с ребенком, наиболее ему симпатичным. Межличностные отношения, опирающиеся на определенные установки, оценки, убеждения, являются личностно – смысловыми.

Межличностные отношения младших школьников возникают не сразу. Процесс их развития включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения [21]. Этот процесс может проходить как в прямом, так и обратном направлении, то есть, процесс ослабления межличностных отношений имеет такую же динамику (переход от дружеских к товарищеским, затем к приятельским отношениям и полное их прекращение).

Процесс знакомства – это первый этап, «зарождение» межличностных отношений, который осуществляется согласно социо-культурным и профессиональным нормам общества, к которому принадлежат будущие партнеры взаимодействия.

Приятельские отношения определяют условия готовности к продолжению межличностных отношений. Сформированная позитивная установка партнеров является благоприятной предпосылкой к их дальнейшему общению.

Следующий этап – товарищеские отношения – дают возможность укрепить межличностный контакт, и заключаются в сближении взглядов, интересов и оказании поддержки друг другу.

Обзор научной литературы показал, что на динамику межличностных отношений влияют условия, в которых они формируются. Так городские условия, в отличие от сельской местности, характеризуются высоким темпом жизни, высоким уровнем общественного контроля. Вследствие этого наблюдается увеличение количества межличностных контактов, их кратковременность и проявление функционально-ролевого общения. Также межличностные отношения в условиях города предъявляют более высокие психологические требования к партнеру [57]. Для формирования межличностных отношений младших школьников большое значение имеет территориальная близость. Чем ближе друг к другу живут дети, тем чаще и крепче их взаимоотношения. В случае переезда или перехода одного из детей в другую школу, контакты у них, как правило, прекращаются.

В научной литературе выделяется ряд проблем, связанных с формированием межличностных отношений. Это проблема совместимости деловых и межличностных отношений, наличие социальной дистанции в них, доверительность и открытость в разных типах интерперсональных отношений, а также особенности межперсональных связей в различных видах профессиональной деятельности в условиях современного общества [43]. Межличностные отношения строятся на симпатиях, антипатиях, привлекательности и предпочтительности, а именно на критериях выбора.

Анализ научной литературы показал наличие проблемы неготовности большинства младших школьников к сотрудничеству со сверстниками, что осложняет формирование их межличностных отношений в новой парадигме деятельности.

В своем исследовании Наталья Александровна Шкуричева [57] одной из наиболее значимых проблем межличностных отношений младших школьников выделяет прозвища и клички младших школьников, которые дают сами же дети друг другу. Автором представлен социально-педагогический анализ кличек во взаимосвязи со складывающимися

межличностными отношениями у младших школьников, а также даны важные сведения о детской субкультуре, которые помогут педагогам выстраивать позитивные отношения с обучающимися.

В работе советского психолога Давида Иосифовича Фельдштейна подчеркивается, что в современном социокультурном пространстве отношения между детьми изменились, «отмечается примитивизация сознания детства, рост цинизма, грубости, жестокости и агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания – неуверенность, одиночество, страх, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность» [51, с. 14]. Причинами такого состояния, по мнению ученого, являются отстраненность взрослых и не сформированности навыков межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста. В течение всего обучения в начальной школе межличностные отношения школьников претерпевают существенные изменения. Складывающиеся в процессе совместной деятельности, они становятся более стойкими, эмоционально крепкими [29]. Такие изменения связаны с развитием у детей коммуникативных навыков и умений, а также возникновением определенных требований к личным качествам сверстников. Значение сверстника в жизни младшего школьника приобретает новое значение, оказывая влияние на развитие коммуникативных навыков, способствует становлению личности ребенка.

Одной из основных проблем формирования межличностных отношений, по мнению современных педагогов и психологов, является не сформированности у детей младшего школьного возраста коммуникативных навыков и умений межличностного взаимодействия прежде всего со сверстниками.

Таким образом, в начальных классах складывается система межличностных отношений, которая реализуется в совместной деятельности и регулируется педагогом. Также система личных отношений в этот период может развиваться спонтанно и стихийно, не всегда в

правильном направлении, что представляет собой психолого-педагогическую проблему начальной школы. В целом система межличностных отношений, в которые включен младший школьник, существенно влияет на личностное развитие ребенка и является показателем школьного благополучия каждого ученика.

Младший школьный возраст – это особый период жизни ребенка. К младшим школьникам относятся дети 6 (7) – 10 лет, обучающиеся в 1 – 4 классах современной школы. Исследования особенностей данного возраста представлены в работах отечественных психологов и педагогов: Льва Семеновича Выготского, Василия Васильевича Давыдова, Александра Константиновича Дусавицкого, Леонида Владимировича Занкова и других.

По мнению советского психолога Даниила Борисовича Эльконина, с началом обучения в школе происходят изменения отношений ребенка к окружающей действительности.

Лев Семенович Выготский выделяет особенностью младшего школьного возраста смену ведущей деятельности ребенка. Именно начало учебной деятельности, которая пришла на смену игровой деятельности, оказывает влияние на начало перестройки психических процессов и функций в организме ребенка [14]. В современных исследованиях отмечается, что к 6–7 годам у детей повышается интерес к сверстникам, к общению с ними, развивается потребность в признании с их стороны. Также большое внимание в научной литературе уделяется формированию образа «Я» ребенка, образа себя в коллективе, образа всего класса и других детей в коллективе, факторам эмоционального принятия одного ребенка другим.

В своих исследованиях Наталья Александровна Шкуричева предполагает, что включение межличностных отношений в любой учебный процесс способствует развитию личности ребенка, его отношению с окружающими уже с первых дней начала обучения [57]. Хочется отметить, что характер межличностных отношений младших

школьников существенно меняется в течение всего периода обучения в начальной школе. Изменения наблюдаются в содержании, потребностях, мотивах и средствах общения, которые могут проходить плавно и постепенно, а возможны резкие их проявления и качественные сдвиги.

Первым переломным моментом является резкое возрастание значимости других детей в жизни ребенка. Второй перелом проходит уже более сглажено и заключается в появлении привязанностей, дружбы, становлении более устойчивых и эмоционально выраженных отношений между детьми [11].

В своих трудах Лидия Ильинична Божович указывает на изменяющийся характер взаимоотношений между детьми. По мнению автора, на завязывание товарищеских взаимоотношений оказывают влияние такие внешние обстоятельства, как территориальная близость контактов, то есть дети дружат, сидя за одной партой, живя на одной улице. Формирование более тесных отношений между детьми происходит в процессе совместной деятельности – учебной, творческой, игровой [11]. Но по окончании совместной работы, игры, отношения, которые были завязаны на их основе, прекращаются. С возникновением определенных требований к личным качествам товарища, постепенно товарищеские отношения становятся более крепкими, эмоционально окрашенными. Первоначально на оценку личностных качеств сверстника оказывает влияние оценка взрослого (педагога), которая отражает успешность младшего школьника в учебной деятельности. Постепенно с развитием личности школьника происходят и изменения личностного отношения к товарищам. Теперь основой оценки своего сверстника становится само отношение школьника к своему товарищу. К концу младшего школьного возраста отношения становятся более близкими и дружескими. Платформой для построения дружеских отношений является наличие общих интересов и увлечений, эмоциональных переживаний, мыслей и духовных ценностей. Одной из особенностей формирования

межличностных отношений у младших школьников является становление ценностных ориентаций, которые взаимосвязаны с познавательными и волевыми сторонами деятельности ребенка. Для детей младшего школьного возраста наибольшее значение имеют те ценности, которые направлены на него самого, на его успех и благополучие. Также младшим школьникам свойственны новые отношения с педагогами и одноклассниками, включение в новый коллектив, в новый вид деятельности. Все это способствует расширению круга обязанностей, формированию характера, воли, формированию межличностных отношений.

В настоящее время одним из факторов, учитываемых младшими школьниками при построении межличностных отношений, выступает национальная принадлежность. Еще недавно этот фактор не играл такой важной роли при выборе партнера общения, дети не задумывались, с детьми какой национальности они хотели бы учиться, играть, дружить.

Исследования Давида Иосифовича Фельдштейна показали, что в последние годы ситуация изменилась: около 70% детей младшего школьного возраста при выборе товарища на первое место по значимости ставят его национальность [52]. Скорее всего, это связано с толерантным отношением к людям другой национальности в семьях школьников. Ведь для детей очень важно мнение и отношение взрослых к их товарищам.

Современные исследования в области формирования межличностных отношений и процессов общения в детском возрасте обнаружили низкий уровень развития у младших школьников коммуникативных навыков и умений межличностного взаимодействия, прежде всего, со сверстниками. Недостаточная социальная компетентность детей младшего школьного возраста, беспомощность в отношениях со сверстниками сказывается на неспособности разрешать простейшие конфликты [52].

Проблема межличностных конфликтов у детей младшего школьного возраста достаточно актуальна. Выделяются межличностные, межличностно-групповые и межгрупповые конфликты. Конфликты между обучающимися негативно сказываются на социально-психологическом климате в классе, отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс.

Психологи выделяют пять наиболее распространенных стратегий поведения младших школьников в конфликте [19].

Соперничество. Данная стратегия выражается в стремлении ребенка настоять на своем, достичь желаемого, во что бы то ни стало. Для этого школьник идет на открытое противоборство, не считаясь с потребностями и интересами товарища.

Компромисс. В ситуации конфликта школьники идут на взаимные уступки. Оба ребенка не останутся в проигрыше, но и удовлетворения своих интересов и потребностей в полной мере не достигнут.

Уход. Это стратегия двустороннего уклонения от конфликтного столкновения, при которой школьники жертвуют как своими интересами, так и интересами партнера.

Уступка. В данном случае один из участников конфликта уступает другому, приспособившись к сложившейся ситуации. Второй участник оказывается в выигрышном положении. Если ребенок скромный, нерешительный, не умеет или боится отстаивать свою позицию, то такая стратегия может ему навредить, так как ребенку придется терпеть то, что ему неприятно. С другой стороны, школьник сознательно ради дружбы или иных высших интересов поступает своими потребностями, проявляя при этом благородную жертвенность.

Сотрудничество. Это самая продуктивная стратегия, так как оба участника конфликта стремятся к обоюдному выигрышу. В данном случае участники договариваются о совместных действиях, направленных на

полное удовлетворение своих интересов при сохранении дружеских отношений [19].

Важнейшее значение в младшей школе приобретает организация разнообразных форм межличностного взаимодействия в учебной деятельности. Это может быть взаимооценка, взаимоконтроль, совместное планирование последовательности действий. Например, выполнение на уроках заданий в парах, применение взаимной проверки выполненных работ, оказание взаимопомощи в процессе творческой деятельности. При организации коллективной деятельности на уроке учитель обязан проследить за тем, чтобы все обучающиеся побывали в роли и проверяющего, и проверяемого. В процессе такой деятельности формируется новый вид межличностного общения – деловое предметное общение – и создаются предпосылки для самостоятельного обсуждения обучающимися вопросов, которые изучаются на уроке [57]. В результате совместной деятельности на уроках у младших школьников формируется такой мотив, как стремление к взаимопомощи, развивается чувство личной ответственности не только за свое личное дело, свой успех, но и за дело одноклассника, успех класса в целом.

Огромное влияние на формирование межличностных отношений оказывают взаимоотношения с педагогом. Наибольший интерес к педагогу, нежели к одноклассникам, проявляется у детей в первом классе. Менее значимой личностью педагога становится только ко второму и третьему классу, а отношения с одноклассниками – более дифференцированными и тесными. В процессе межличностных отношений со школьником педагог оказывает огромное влияние и на его эмоциональную сферу. Педагог, являясь значимым взрослым для ребенка, определяет во многом его поведение, эмоционально–ценностное отношение к окружающему миру. Многие педагоги и психологи в своих исследованиях отмечают, что межличностные отношения младших школьников, как правило, наполнены эмоциональным содержанием. Через

такие чувства, как радость, грусть, печаль школьники выражают свое отношение к сверстникам, взрослым. В связи с этим при формировании межличностных отношений младших школьников должен быть сформирован навык понимания собственных эмоций [64]. С помощью эмоций ребенок дает оценку своим взаимоотношениям с одноклассниками и учителями. Эта оценка высоко значима для ребенка, так как она исходит непосредственно от его мыслей и чувств.

Рассматривая эмоциональную жизнь детей младшего школьного возраста, российский психолог Павел Максимович Якобсон указывает на впечатлительность, эмоциональную отзывчивость, а также «живость непосредственного проявления чувств» [64, с. 99]. Как было отмечено выше, ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, но при этом дети по-прежнему много времени уделяют игре. Именно игра выполняет большую роль в формировании межличностных отношений. Она способствует развитию чувства сотрудничества и соперничества, а также раскрытию личностного смысла таких понятий, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Игры младших школьников принимают социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, объединяются в секретные группы со своими шифрами, паролями и ритуалами. В своих играх дети осваивают правила, принятые в обществе взрослых [13].

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что формирование межличностных отношений в младшем школьном возрасте обусловлено не только особенностями возрастных изменений, но и социо-культурными предпосылками. Становление личности младшего школьника происходит под влиянием новых отношений с педагогами и сверстниками, с включением в новый коллектив, в новый вид деятельности. Именно межличностные отношения играют важную роль в

удовлетворении базовых потребностей ребенка: в эмоциональном контакте, в защищенности, в стремлении быть личностью.

1.2 Личностно–ориентированный подход в формировании межличностного взаимодействия субъектов в области хореографии

В последние годы личностно–ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогических коллективов страны настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в учебно–воспитательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности. Такая популярность личностно–ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Назовем лишь некоторые из них.

Во–первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме.

Во–вторых, психологи и социологи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, обуславливает применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися.

В–третьих, современное образование остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно–ориентированных систем обучения и воспитания школьников.

Однако одного осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Необходимо систематизировать уже накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе и на этой основе попытаться использовать его в деятельности управленцев и педагогов. Для этого надо знать ответы на следующие вопросы:

1. Что такое личностно-ориентированный подход?
2. Чем он отличается от традиционных подходов?
3. Из каких компонентов он складывается?

Что такое личностно-ориентированный подход? Правильно ответить на этот вопрос очень нелегко, хотя часть ответа лежит на поверхности – в формулировке самого вопроса. Как ни покажется банальным, но личностно-ориентированный подход – это прежде всего подход. Если при анализе средств педагогической деятельности воспользоваться методом классификации, то личностно-ориентированный подход окажется в одном ряду с возрастным, индивидуальным, деятельностным, коммуникативным, системным и другими подходами. Тогда следует определить, что такое подход вообще.

Изучение педагогических публикаций не позволило в полной мере выяснить, что же все-таки педагоги-исследователи понимают под подходом, какой смысл вкладывается при использовании этого понятия. Большинство авторов не утруждают себя описанием его содержания, состава и структуры. В таком случае необходимо обратиться к философии, где и родились многие научные подходы, которые впоследствии стали использоваться педагогической наукой и практикой.

Большинство исследователей считает, что подход включает в свой состав три основных компонента:

- а) основные понятия, используемые в процессе познания или преобразования;

б) принципы как исходные положения или главные правила осуществляемой деятельности;

в) приемы и методы построения процесса познания или преобразования.

Опираясь на воззрения философов, можно дать определение личностно–ориентированного подхода.

Таким образом, личностно–ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

В сформулированном определении выделим наиболее важные его аспекты, такие как:

– во–первых, личностно–ориентированный подход является, прежде всего, ориентацией в педагогической деятельности;

– во–вторых, он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий;

– в–третьих, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности ребенка, проявлению его субъектных качеств.

Определение понятия и сущностных характеристик личностно–ориентированного подхода позволяет ответить на второй вопрос: чем он отличается от традиционных подходов? Главное его отличие от такого традиционного подхода, как индивидуальный. Использование в педагогической деятельности и того и другого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка.

Теперь настало время дать более обстоятельный ответ на третий вопрос, из каких компонентов складывается личностно–

ориентированный подход? С этой целью охарактеризуем три составляющие данного подхода.

Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыследеятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;

- личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

- самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;

- самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности; субъект – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

– выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности;

– педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Вторая составляющая – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания обучающихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо педагога или руководителя образовательного учреждения. Назовем принципы личностно–ориентированного подхода:

– Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

– Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

– Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным

субъектом жизнедеятельности в коллективе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания.

– Принцип выбора. Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно–воспитательного процесса и жизнедеятельности в коллективе.

– Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Яконцепции личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я».

– Принцип доверия и поддержки. Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно–воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно–ориентированными технологиями обучения и воспитания обучающихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его стремления к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка.

Третий компонент личностно–ориентированного подхода – это технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее

адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно–ориентированного подхода, по мнению профессора Евгении Васильевны Бондаревской, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как:

- диалогичность;
- деятельностно–творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития ребенка;
- предоставление обучающемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Большинство педагогов–исследователей склонно включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации. Использование личностно–ориентированного подхода в обучении и воспитании школьников, как полагает кандидат педагогических наук Татьяна Владимировна Фролова, невозможно без применения методов диагностики.

Наличие у руководителя образовательного учреждения и педагогов представлений о сущности, строении и структуре личностно–ориентированного подхода позволят более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретные управленческие действия, учебные занятия и воспитательные мероприятия.

Именно поэтому, при подготовке и проведении личностно ориентированного занятия педагог должен выделить основополагающие направления своей деятельности, выдвигая на

первый план ребенка, а затем деятельность, определяя собственную позицию.

Педагогика, ориентированная на личность обучающегося, должна выявлять его субъектный опыт и предоставлять ему возможность выбирать способы и формы учебной работы. При этом оцениваются не только результаты, но и процесс их достижения.

Личностно–ориентированный подход на занятиях хореографии формирует у обучающихся самосознание, ощущение ценности собственной личности. Ребенок в процессе занятий удовлетворяет свои потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, в которых ему позволяют его индивидуальные способности.

Практика показывает, что:

Во-первых, личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение в большей мере потребностей и интересов ребенка.

Во-вторых, при использовании данного подхода педагог-хореограф прилагает основные усилия не к формированию у детей социально типичных свойств, а к развитию в каждом из них уникальных личностных качеств.

В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъект-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками.

Реализация личностно–ориентированного подхода связана с необходимостью определения индивидуальных и групповых особенностей и возможностей растущего организма каждого воспитанника, выбором адекватных оптимальных тренировочных режимов, регулярным тестированием важнейших характеристик психофизического состояния.

Поэтому педагог постоянно занимается:

- Диагностикой психофизического состояния воспитанников.
- Расчетом индивидуальных характеристик обучающихся.

- Разработкой индивидуальных маршрутов обучения с одаренными детьми.
- Индивидуальным подбором адекватных средств различных видов физической активности.
- Составлением комплексов физических упражнений и комбинаций различной направленности.
- Определением индивидуального объема нагрузки.
- Выявлением эффективности образовательной программы.
- Оценкой эффективности деятельности и коррекцией программы.

Следует отметить направленность лично ориентированных технологий физической подготовки обучающихся в сравнении с традиционными. Направленность лично ориентированных технологий хореографической подготовки обучающихся:

1. Оздоровительная. Делается акцент на достижении надежности здоровья в процессе физической активности в дополнение к обучению двигательным умениям, осваиваемым по традиционной программе. Осваиваются двигательные умения и навыки.

2. Образовательная. Учащиеся понимают, что хореография – это физическая активность. А физическая активность им нужна не только в настоящее время, но и на протяжении всей жизни. Традиционное воспитание обучает тому, «что» надо делать, но не объясняет «почему».

3. Доставляющая удовольствие. Осознание пользы физической активности за счет получения удовольствия от занятий и выбора вида физических упражнений. Традиционная система использует обучение и игры без учета интересов обучающихся и возможности выбора

4. Реалистичная. Обучающиеся изучают разнообразные возможности, чтобы стать физически активными танцорами и улучшить оздоровительную физическую подготовленность таким образом, чтобы перенести их в реальную жизнедеятельность. Традиционная система дает идею жесткой программы, часто повторяя ту же активность без достижения требуемого мастерства в целях достижения базового уровня двигательных умений.

5. Индивидуализированная. Обучающиеся не развлекаются, а помогают себе в достижении адекватного уровня хореографической подготовки таким способом, на который они способны. В традиционной системе рекомендации даются всем одновременно

6. Благоприятная. Обучающихся оценивают на основе персонального совершенствования, не сравнивая их с другими сверстниками и без учета возрастных норм. Традиционная система использует тесты для определения уровня подготовленности.

Таким образом, стоит перейти к личностно-ориентированному подходу на уроках хореографии.

Педагогическая деятельность на уроках хореографии осуществляется по принципам личностно-ориентированного образования: самоактуализация, индивидуализация, субъектность, выбор, творчество и успех, доверие и поддержка, сообразность культурным традициям, гуманизм. Эти принципы определены образовательными программами педагогов.

К занятию как основной форме организации образовательного процесса в условиях личностно ориентированного обучения предъявляется ряд требований

Цель личностно ориентированного занятия по хореографии – формирование личности обучающихся средствами хореографического искусства.

Средствами достижения этой цели является комплексное планирование и реализация задач развития, образования и воспитания на основе триединой задачи занятия:

- образовательная: формирование знаний по хореографии;
- развивающая: формирование двигательной подготовленности и умений;
- воспитательная: формирование культурологических стремлений, социально значимых качеств личности.

Затем определяется место занятия в системе занятий, сообщается не только тема, но и предполагаемый порядок организации тренировки, совместно с детьми выбираются пути, способы решения образовательных задач. При этом необходимо создать условия, обеспечивающие обучающимся позицию субъекта при постановке задач и в ходе их реализации. На занятиях создается атмосфера доброжелательности, сотрудничества, заинтересованности каждого ребенка в тренировке, положительного эмоционального настроя в течение всего занятия.

Поведение педагога на занятии – это умение владеть аудиторией. Необходимо организовать деятельность каждого ребенка, создавая рабочий настрой, искреннее общение и деловой контакт. Все это повышает интерес, внимание, активность. Такое поведение позволяет отдельным детям, с учетом их индивидуальных способностей, положительно проявить себя, а стиль и тон тренера помогает им в этом.

На занятиях педагог сочетает различные формы коллективной и индивидуальной работы, организует самостоятельную работу обучающихся, сокращает однотипные задания. На занятиях создается ситуация ведения активного общения, не только монолога, но и диалога, полилога, позволяющих ребенку выразить себя, проявить инициативу, самостоятельность в способах выбора

тренировочной деятельности, типов заданий, вида и форм тренировки.

Данная технология позволяет на занятии выстраивать процесс познания «от ребенка»:

- осознание обучающимися хода своих действий;
- коллективный поиск на основе наблюдения, сравнения, опыта;
- интенсивная самостоятельная работа;
- работа обучающихся в паре во время проведения самоконтроля и самооценки;
- групповая работа в процессе поиска способа выполнения упражнения (педагог играет роль консультанта);
- межгрупповое взаимодействие при выполнении тренировочных упражнений;
- индивидуальная работа во время выполнения упражнений;
- оценка (поощрение) при подведении итогов, анализ того, как обучающийся выполнял задание;
- обсуждение с детьми в конце тренировки не только то, что нового узнали, чему научились, но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить ещё раз, а что сделать по-другому.

Осуществление технологии лично ориентированного обучения требует использования разнообразных форм занятий (формирования умений и навыков, обобщения и систематизации знаний и др.), разных вариантов дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения.

Очень важной является процедура оценивания, которая должна быть направлена на раскрытие потенциальных возможностей обучающихся с учётом их индивидуальных особенностей. Перед началом занятия определяется, каким образом будет оцениваться их деятельность. При этом оговариваются возможные уровни выполнения упражнений и требования,

соответствующие каждому уровню, определяются требования к освоению обучающимися тренировочных заданий.

На этапе изучения нового материала оценивать обучающихся некорректно и допустимо только в случае значительных достижений. В основном ведётся лишь наблюдение за ходом занятия, за тем, как относится ребенок к выполнению упражнений, какова его активность.

Если ребенок не справляется с выполнением того или иного упражнения, выясняются причины, организуется необходимая коррекционная работа по ликвидации пробелов в знаниях и умениях. Затем предлагается выполнить упражнение, аналогичное тому, с которым воспитанник не справился.

Контроль деятельности детей направляется на выявление динамики приобретения знаний, развития умений и навыков.

Для отслеживания этой динамики используются различные виды контроля:

- стартовый, позволяющий определить исходный уровень обученности и развития обучающихся;
- прогностический, представляющий собой «проигрывание» всех операций учебного действия в уме до начала его реального выполнения;
- пооперационный, ориентированный на оценку правильности, полноты и последовательности выполнения упражнений;
- контроль по результату, который проводится после выполнения работы методом сравнения фактических результатов;
- итоговый, на основе которого определяется уровень подготовленности обучающегося.

Для осуществления контроля применяются различные варианты подготовленности обучающегося:

Первый вариант – обучающийся сам выбирает уровень и выполняет задание этого уровня.

Второй вариант – обучающийся выбирает и выполняет то задание, с которым может справиться. При этом он самостоятельно определяет последовательность его выполнения.

Третий вариант – обучающемуся предлагается задание, которое содержит несколько уровней тренировочных упражнений. Он самостоятельно выбирает задание и демонстрирует необходимые умения и навыки.

При задании на дом указывается объём заданий, который часто носит дифференцированный характер.

Таким образом, лично-ориентированное обучение предоставляет каждому обучающемуся возможность изучить на занятии учебный материал на различных уровнях (но не ниже базового), в зависимости от способностей и индивидуальных предпочтений.

Безусловно, выбор оптимальных тренировочных режимов немыслим без знания индивидуальных особенностей, способностей и возможностей каждого ребёнка в учебной деятельности. Поэтому руководитель танцевального коллектива должен постоянно заниматься диагностикой физического и психологического состояния воспитанников, определением индивидуального объёма нагрузки, подбором индивидуальных комплексов физических упражнений и танцевальных вариаций.

С целью большей индивидуализации обучения кроме общеобразовательной программы был разработан индивидуальный образовательный маршрут обучения хореографии. Индивидуальные маршруты нужны не только для занятий с одаренными детьми, но, и с теми, кто по какой-либо причине отстаёт.

Осуществление технологии лично-ориентированного обучения требует использования разнообразных форм занятий.

Занятие–игра.

Эта форма занятия чаще всего используется в группах первого года обучения, она позволяет детям снять напряжение после отработки сложных элементов. Педагоги применяют такие игровые моменты и приёмы, как:

– «оркестр». При изучении какого либо танца дети прослушивают музыку, чтобы выделить сильную долю – «играют на тарелочках» (хлопают в ладоши).

– «змейка». Этот игровой момент помогает детям научиться ориентироваться на площадке, часто выполнением «змейки» заканчивается занятие.

– «я – учитель». Один делает движения, второй в роли учителя исправляет движение, сделанное неправильно, показывает, как нужно сделать.

– «я – постановщик». Дети сами выбирают, кто кого будет изображать, самостоятельно работают и ставят маленькие этюды.

– занятие–отработка

Это может быть отработка какой–либо танцевальной программы, танца или отдельных фигур. Часто в старших группах парам даются индивидуальные задания, и в течение всего занятия пары могут отрабатывать разные танцы.

Занятие–прогон.

В течение занятия дети репетируют все изученные танцы. Затем работают над своими ошибками. На таких занятиях детям дается возможность поработать самостоятельно. Прогон развивает ответственность, выносливость, собранность, концентрацию сил и внимания.

Занятие–экскурсия.

В течение года, когда выпадает такая возможность, организуется посещение концертов профессиональных и любительских танцевальных коллективов с последующим

обсуждением. Если это не получается, организуется просмотр и обсуждение видеозаписей.

На занятиях дети учатся:

1. Организовываться, расширять художественно–эстетический кругозор, приучаются к аккуратности, подтянутости, исключают расхлябанность, распущенность;

2. Развивать в себе особо ценное качество – чувство «локтя», взаимовыручки, ответственности за общее дело;

3. Приучаться четко распределять свое свободное время, более организованно продумывать свои планы;

4. Оберегаться от нездорового соперничества, эгоизма, злорадства, «звездной болезни», что является важной задачей в воспитании детей;

5. Духовному – эмоциональному обогащению, через разучивания эстрадного танца, элементы упражнений в танце дают представление о добре, красоте, и человечности.

6. Импровизировать движения – это создание ситуаций, в которых имеется возможность проявлять доброту, чуткость и развитие творческих способностей;

7. воспитывают в себе ценностное отношение к собственной выдержке, с нормами нравственности, через разучивания танцевальных постановок и выступления на концертах;

8. В танцевальных постановках на современные темы проявлять активный интерес для встреч с интересными людьми, к чтению современной литературы, посещению музеев;

9. Приобретать умения и навыки самообслуживания в школе и дома;

10. Получать элементарные представления о стиле одежды как способе выражения внутреннего душевного состояния человека;

11. Организованности, дисциплинированности в процессе труда, воспитывают активное отношение к нему. На занятиях пробуждается

уважение к общему труду, способность подчинить личное общественному. Становится собранным, внимание обостряется, они быстрее и четче выполняют поставленные задачи.

Особое внимание при личностно-ориентированном подходе уделяется процедуре оценивания образовательных достижений, которая очень важна и направлена на развитие потенциала обучающихся.

В начале учебного года проводится входящий контроль, где определяется уровень возможностей каждого ребёнка. Такая же диагностика проводится в конце 1 полугодия и в конце учебного года.

На протяжении учебного года достижения обучающиеся оцениваются различными способами: на занятиях происходит самооценка, взаимооценка и оценка достижений детей педагогом.

В течение года воспитанники принимают участие в конкурсах, фестивалях, концертах, где оцениваются независимыми судьями, членами жюри, в конце года проводится традиционный творческий отчет коллективов. Обучающиеся собирают портфолио своих достижений, что также является одной из форм оценивания результатов образовательной деятельности.

Своевременная, разнообразная, объективная оценка способствует позитивной динамике достижений учащихся.

В таблице 1 представлены основные различия между традиционным и личностно-ориентированным уроком.

Таблица 1 – Основные различия между традиционным и личностно-ориентированным уроком

Традиционный урок	Личностно-ориентированный урок
Обучает всех детей установленной сумме знаний, умений и навыков	Способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личностного опыта
Определяет задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного	Предлагает детям на выбор различные задания и формы работы, поощряет ребят

выполнения заданий	к самостоятельному поиску путей решения этих задач
Старается заинтересовать детей в том образовательном материале, который предлагается	Стремится выявить реальные интересы детей и согласовать с ними подбор и организацию образовательного материала
Проводит индивидуальные занятия с отстающими или наиболее подготовленными детьми	Ведет индивидуальную работу с каждым ребенком
Планирует и направляет детскую деятельность	Помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность
Оценивает результаты работы детей, подмечая и исправляя допущенные ошибки	Поощряет детей самостоятельно оценивать результаты их работы и исправлять допущенные ошибки
Определяет правила поведения на занятии и следит за их соблюдением детьми	Учит детей самостоятельно вырабатывать правила поведения и контролировать их соблюдение
Разрешает возникающие конфликты между детьми: поощряет правых и наказывает виноватых	Побуждает детей обсуждать возникающие между ними конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их решения

Таким образом, лично-ориентированное обучение позволяет ребёнку через овладение искусством хореографии, индивидуальную и коллективную деятельность творчески развиваться, познавая и раскрывая свое «Я» в танце. Что, безусловно, влияет на межличностные отношения в коллективе.

Деятельность педагога на занятиях с лично-ориентированной направленностью.

1. Создание положительного эмоционального настроения на работу всех обучающихся в ходе занятия.
2. Сообщение в начале занятия не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе занятия.
3. Применение знаний, позволяющих обучающемуся самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).
4. Использование проблемных творческих заданий.
5. Стимулирование обучающихся к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения заданий.

6. Оценка (поощрение) при опросе на занятии не только правильного ответа обучающегося, но и анализ того, как ребенок рассуждал, какой способ использовал, почему ошибся и в чём.

7. Обсуждение с детьми в конце занятия не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому.

8. При задании на дом называется не только тема и объем задания, но и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

1.3. Методика оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии

Комплексное изучение межличностных отношений в хореографическом коллективе, с целью их оптимизации, является одним из приоритетных направлений социально–психологической работы. Практика показывает, что при выполнении групповых задач, даже незначительные разногласия в мнениях, оценках, действиях могут привести к серьезным межличностным конфликтам или поставить под угрозу выполнение совместно решаемых задач. Необходимо заметить, что целью любого руководителя хореографического коллектива является гармоничное развитие межличностных отношений участников коллектива. Для этого необходимо создание комплекса методов и форм организации общения в хореографическом коллективе. Направленность такого комплекса нацелена на ускорение приобретения социально–значимых качеств личности, овладение умениям и навыкам необходимых для осуществления межличностных отношений.

Существуют различные методики и комплексы, которые подходят для улучшения межличностного взаимодействия.

Для улучшения психологического климата и межличностного взаимодействия младших школьников была разработана методика коллективного дела.

Главной методической особенностью коллективного творческого дела является субъектная позиция личности. В процессе коллективно творческого дела воспитанники приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение коллектива, и формирование личности школьника.

Не всякое коллективное дело является КТД. Отличительными признаками КТД могут стать:

- совместное создание (продумывание, проведение и анализ) дела,
- его социальный характер (для кого это нужно?),
- высокая мотивация создателей. КТД – форма работы, которая направлена на: развитие творческих способностей;
- развитие интеллектуальных способностей;
- реализацию коммуникационных потребностей;
- обучение правилам и формам совместной работы

Ребенок, также как и взрослый, может что-либо делать только в том случае если захочет это сделать. Если у него возникла мотивация к этому.

В различных жизненных ситуациях могут возникать самые разнообразные мотивы, но грубо их можно разделить на две части: положительные мотивы и отрицательные мотивы. Безусловно, быстрее и качественнее ребенок сделает то, на что он замотивирован положительно (то есть если он захотел что-то сделать, следуя своим внутренним желаниям и позывам). Рассмотреть все многообразие мотивов довольно сложно, поэтому следует остановиться, для примера на основных мотивах ребенка для участия в коллективных творческих делах.

Мотивы ребенка:

- Потребность в коммуникации;
- Выполнение данного КТД для того, чтобы принять участие в других делах;
- Желание выиграть (дух соревнования);
- Интерес в реализации своих способностей (творческих, интеллектуальных, управленческих, организационных);
- Осознание развивающей роли КТД;
- Осознание социальной роли КТД (необходимости данного КТД для других).

Основной акцент при работе следует делать на интерес в реализации своих способностей – так как это наиболее простой в достижении мотив, не основанный на отрицательных эмоциях.

Существует три основных типа коллективно–творческого дела:

1. Представление;
2. Малое творческое дело;
3. Большое творческое дело.

Большое творческое дело требует предварительной подготовки, как от организаторов данного дела, так и от его участников. Как правило, организаторы дают задание участникам.

Малое творческое дело не требует предварительной подготовки от участников – все задания, которые дают им организаторы, должны быть выполнимы непосредственно при проведении дела.

Представление вообще не подразумевает выдачи участникам заданий. Участников представления правильнее называть зрителями.

Таким образом, при малом творческом деле и представлении дело будет являться коллективно–творческим делом только для его организаторов. Стоит особо подчеркнуть, что представление – это тип коллективно–творческого дела, а не его форма.

Условия педагогического успеха коллективного творческого дела.

Первое условие – общая забота. Надо научиться включать каждого младшего школьника как своего младшего товарища в совместные действия на общую радость и пользу.

Второе условие – товарищество. Педагог должен всегда проявлять внутреннее, духовное отношение к ученику как к младшему товарищу.

Третье условие – единство мыслей и действий, воли чувств. Воздействовать так, чтобы развивать в единстве все три стороны личности растущего человека: познавательно–мировоззренческую, эмоционально–волевою и действенную.

Четвертое условие – единый коллектив. Влиять так, чтобы способы воздействия педагога на учеников были бы и способами воздействия самих педагогов на себя, а также способами воздействия учеником друг на друга, на педагога и каждого ученика на самого себя.

Пятое условие – творчество, а не шаблон. Влиять так, чтобы использовать в единстве различные виды воспитательного воздействия – не заметное и открытое, прямое и опосредованное, но использовать непременно творчески, не допуская формализма и унылого, убивающего неординарность однообразия.

Изучение и использование коллективных творческих дел невозможно без знания их общих воспитательных, обучающих и развивающих возможностей, без понимания того, как эти возможности раскрываются в каждом виде.

Различаются следующие виды коллективных творческих дел: общественно–политические, трудовые, познавательные, художественно–эстетические, организаторские, спортивно–оздоровительные.

Основной отличительный признак вида – общая практическая забота, которая выступает на первый план.

Каждый вид коллективного творческого дела обогащает личность определенным видом общественно ценного опыта:

1. Общественно–политические коллективные творческие дела проникнуты романтикой исторических свершений, картинами трудовых и боевых подвигов народа, совершаемых во имя Родины. Содержание таких образных панорам составляет нравственно–социальный опыт, развивающий у воспитанников гражданское отношение к общественным событиям, к прошлому и настоящему Отечества.

2. Трудовые коллективные творческие дела развивают у воспитанников знания об окружающей жизни, взгляды на трудовую деятельность как основной источник радостной жизни людей, стремление вносить свой вклад в улучшение окружающей жизни, умение и привычку осуществлять заботу о людях близких и далеких, трудиться самостоятельно и творчески на их пользу и радость.

3. Познавательные коллективные творческие дела определяются спецификой их сущности: познавательным содержанием, “открытием мира” на пользу другим, на первый план выступает развитие у воспитанников интерес к таким сторонам жизни, которые недостаточно познаны, полны тайн и загадок, то есть к познавательной деятельности, различным ее средствам, к учению.

4. Художественно – эстетические коллективные творческие дела имеют особые воспитательные возможности. Главная из них – развитие эстетической стороны жизни нашего общества, народов других стран, к искусству, как составной части духовной культуре, к себе как младшим товарищам взрослых по сохранению и внесению прекрасного в окружающий мир. Именно художественно-эстетические дела позволяют целенаправленно развивать у воспитанников художественно-эстетические взгляды и убеждения, действенный интерес к различным видам искусства, умениям и навыкам художественного творчества, эстетическую восприимчивость и отзывчивость, благородство души.

5. Спортивно–оздоровительные коллективные творческие дела. Важнейшая из воспитательных возможностей спортивно–оздоровительных

коллективного творческого дела заключается в развитии у воспитанников положительного отношения к спортивно-оздоровительной стороне жизни общества, к физической культуре, к себе как здоровым и закаленным гражданам нашего общества. Спортивно-оздоровительные коллективные творческие дела дают возможность формировать убеждение в важности, красоте физической культуре.

б. Организаторские коллективные творческие дела. К ним относятся такие дела, как организация дня рождения коллектива, коллективное планирование, общий сбор, разведка дел и многое другое.

Технология коллективного творческого воспитания – это такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в коллективном творчестве, планировании и анализе результатов.

Схема проведения дела (мероприятия):

– Предварительная работа коллектива. Создание Совета дела (или Временной инициативной группы), задача которого организовать все дело, вовлекая в работу всех, создавая, если надо, другие группы для подготовки отдельных эпизодов дела. В Совет дела можно избирать, назначать, входить добровольно. Совет дела создается только на период проведения данного мероприятия, после которого он распадется, что обеспечивает смену ролей.

– Коллективное планирование (сбор–старт). Задача педагога и Совета дела на этом этапе – разбудить фантазию, инициировать творчество; можно использовать метод мозговой атаки. Ставится задача, например, провести двухдневный поход. Участники выдвигают и записывают все предложения, вплоть до фантастических. Предложения не критикуются до окончания сеанса, но могут быть развиты, дополнены. Когда предложения иссякли, остается произвести их разбор и отобрать оптимальные. Разработка сценария дела.

– Коллективная подготовка КТД. Составление списка дел и распределение поручений всем участникам мероприятия. Задача, во-первых, обеспечить успех, для чего все предусмотреть, приготовить, а во-вторых, вовлечь всех. Успех обеспечивается и тем, что опытный ученик, уже умеющий что-то делать, работает с неопытным и обучает его.

– Подготовка дела включает организацию, работу микроколлективов, проверку готовности. Взрослым разрешается помогать детям что-то узнать, чему-то обучиться, тем самым способствуя их развитию и воспитанию.

– Непосредственное проведение КТД. Здесь важно обеспечить совместное эмоциональное переживание, определить место и участие каждого в общей работе. Это внутренне возвышает, обогащает каждого участника дела.

– Коллективное подведение итогов. Это может быть общий сбор коллектива, заключительное заседание Совета дела. На нем говорят о том, что получилось, что не получилось и почему. Анализ позволяет учиться на собственном опыте, отмечать рост, развитие детей.

– Ближайшее последствие КТД. Намечается программа реализации решений.

Подводя итог выше сказанному, хочется отметить, что для успешной реализации коллективно-творческого дела, для обеспечения воспитательных возможностей, педагогу необходимо соблюдать определенные условия:

1) нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого коллективно-творческого дела;

2) недопустимо искажать роль, которая определена педагогу как старшему товарищу;

3) подготовка и проведение любого коллективно-творческого дела требуют, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел;

4) необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе и жизни;

5) в каждом коллективно-творческом деле должны воплощаться идеи заботы о себе, других людях, родителях и близких, окружающем мире.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ

2.1. Цель и задачи опытно-поисковой работы

Первая глава диссертационного исследования посвящена теоретическим аспектам психолого-педагогических факторов оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, в которой было проанализировано освещение данной проблемы в научной литературе. Также была сформирована методика оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии и выявлен, научно обоснован комплекс педагогических условия эффективной ее реализации.

Прежде чем перейти к описанию содержания и результатов опытно-поисковой работы по реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, рассмотрим основополагающие вопросы ее подготовки и проведения.

Если в общетеоретическом плане развитие как общепедагогическая проблема рассматривалась и анализировалась достаточно многосторонне (Г.М. Андреева, М.М. Бахтин, Б.С. Гершунский, А.Б. Залкинд и др.), то межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса еще требует педагогического осмысления. Применительно к предмету исследования педагогической целью является повышение уровня межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Цель опытно-поисковой работы состоит в доказательстве выдвинутой нами гипотезы, на основе следующих положений:

Методика оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии предусматривает следующий комплекс педагогических условий:

– учет индивидуальных и возрастных особенностей субъектов образовательного процесса;

– использование методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, которая направлена на заинтересованность младших школьников в процессе общения и ориентирована на удовлетворение их потребностей.

Опытно–поисковая работа осуществлялась [62] с опорой на следующие общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного обеспечения педагогического явления, который предлагает:

а) использование личностно–ориентированного подхода;

б) четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе;

в) раскрытие движения изучаемого явления. При составлении этапов эксперимента был использован данный принцип;

2. Принцип объективности, который предлагает:

а) проверку каждого факта несколькими методами;

б) фиксация всех проявлений изменения исследуемого межличностного взаимодействия;

в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. При проведении констатирующего и формирующего этапов опытно–поисковой работы; в ходе разработки диагностической программы; анализа и оценки полученных результатов использовался данный принцип;

3. Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в

типичных, стандартных условиях за одно и то же время при одних и тех же материальных ресурсах. При планировании условий проведения опытно–поисковой работы, отслеживании получаемых в её ходе данных был использован данный принцип.

4. Принцип достоверности. Достоверность получаемых в опытно–поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых она проводилась, поскольку они (условия) могут оказывать прямое и косвенное влияние на состояние исследуемого процесса и тем самым выступать в качестве неконтролируемых опытно–поисковых переменных.

На основании выше изложенного были сформированы следующие задачи опытно–поисковой работы:

1. определить состояние решения искомой проблемы на практике;
2. выявить и проверить уровень показателей межличностного взаимодействия младших школьников;
3. проверить, повышается ли уровень межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста в результате реализации в детских хореографических коллективах разработанной нами методики по сравнению с начальными;
4. выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно–обоснованных нами педагогических условий, способствовать более успешному межличностному взаимодействию.

Опытно–поисковая работа осуществлялась в естественных условиях на базе МБУДО ДШИ №4 г. Челябинска в течение 3 лет (с 2018 по 2021 гг.). В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста.

Согласно цели и задачам настоящего диссертационного исследования, а также специфики проведения опытно–поисковой работы, была сформулирована цель опытно–поисковой работы, которая предполагает экспериментальную проверку методики оптимизации

межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии и педагогических условий ее реализации.

Исходя из обозначенной цели, была определена гипотеза опытно-поисковой работы, согласно которой успешность реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии будет обеспечиваться, если:

- во-первых, была заинтересованность младших школьников в процессе общения, которое было направлено на удовлетворение их потребностей;

- во-вторых, эффективность внедрения методики обеспечивают выделенные педагогические условия.

Названные положения проверялись в ходе опытно-поисковой работы, которая проводилась с 2018 по 2021 гг.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Опираясь на результаты теоретического анализа научной психолого-педагогической литературы, приведенные в первой главе работы, и созданные педагогические условия была организована опытно-поисковая работа.

Исследование младших школьников проходило в три этапа:

- констатирующий этап – первичная диагностика испытуемых;

- формирующий этап – применение методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии;

- контрольный этап – повторная диагностика испытуемых, анализ и интерпретация результатов.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил нам определить состояние качества межличностного взаимодействия младших школьников. На этом этапе в исследовании приняли участие 10 детей.

Формирующий этап опытно – поисковой работы был направлен на реализацию методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии и реализацию педагогических условий эффективного функционирования данной методики. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно–поисковой работы позволил обобщающий этап.

Внедренческий этап связан с внедрением педагогического результата проведенного исследования. Таким образом, деятельность в подобной последовательности, а также принципы опытно–поисковой работы отражают специфику её проведения в дополнительном образовательном учреждении.

Описанию констатирующего этапа опытно–поисковой работы. Подбор методов диагностики межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста происходил после изучения результатов ряда исследований по педагогике, психологии, а также и в области хореографического образования. Для изучения межличностных отношений было выбрано комплексное изучение, но с целью более глубокого изучения межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, применялся опросный метод – социометрия.

Комплексное изучение межличностных отношений в хореографическом коллективе, с целью их оптимизации, является одним из приоритетных направлений социально–психологической работы. Практика показывает, что при выполнении групповых задач, даже незначительные разногласия в мнениях, оценках, действиях могут привести к серьезным межличностным конфликтам или поставить под угрозу выполнение совместно решаемых задач. Необходимо заметить, что целью любого руководителя хореографического коллектива является гармоничное развитие межличностных отношений участников коллектива. Для этого необходимо создание комплекса методов и форм организации общения в

хореографическом коллективе. Направленность такого комплекса нацелена на ускорение приобретения социально–значимых качеств личности, овладение умениям и навыкам необходимых для осуществления межличностных отношений.

Для проведения исследования была выбрана методика социометрического измерения [2] – основоположник социометрии известный американский психиатр и социальный психолог Джекоб Леви Морено.

Социально–психологический тест разработанный Дж. Морено (имеет много модификаций), применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, то есть взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач:

- а) измерение степени сплоченности–разобщенности в группе;
- б) выявление относительного авторитета членов групп по признакам симпатии–антипатии;
- в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Обследованию может подвергнуться любая группа лиц (любого возраста, начиная от дошкольного), которая имеет некоторый опыт взаимодействия и общения.

В зависимости от задач, которые призвано решить исследование, и от особенностей (возрастных и профессиональных) изучаемых групп формируются критерии социометрического выбора.

Критерий – это вид деятельности, для выполнения которой индивиду нужно выбрать или отвергнуть одного или нескольких членов группы. Он формулируется в виде определенного вопроса социометрического теста. По содержанию критерии могут быть формальными и неформальными. С помощью первых измеряются отношения по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа. Вторые служат для измерения эмоционально–личностных взаимоотношений, не

связанных с совместной деятельностью (например, выбор товарищи для досуга). В зависимости от ориентации критерии делятся на позитивные («С кем бы вы хотели работать?») и негативные («С кем бы вы не хотели работать?»).

После выбора и формулировки критериев составляете и опросник, содержащий инструкцию и перечень критериев.

Перед началом опроса – инструктаж тестируемой группы (социометрическая разминка). В ходе него следует объяснить группе цель исследования, подчеркнуть важность его результатов для группы, показать, как нужно выполнять задания, гарантировать сохранение тайны ответов.

Примерный текст инструкции. «При формировании вашей группы, естественно, не могли быть учтены ваши пожелания, поскольку вы были недостаточно знакомы друг с другом. Сейчас взаимоотношения в группе достаточно определились, и для вас, и для вашего руководства выгодно учитывать ваши пожелания при организации деятельности вашего коллектива. Постарайтесь быть искренними в ответах. Исследователи гарантируют тайну индивидуальных ответов».

Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводят к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор. После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему подвергаются все члены группы. Респонденты должны записать фамилии членов группы, выбранных ими по тому или иному критерию, в опросный лист и указать свою фамилию. В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов

группы, не следует препятствовать визуальным контактам. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

Возможны три основных способа выбора:

- Количество выборов ограничивается 3 –5;
- Разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений, сколько пожелает);
- Испытуемый ранжирует всех членов группы в зависимости от предложенного критерия.

С точки зрения простоты и удобства обработки результатов предпочтительнее первый способ. С точки зрения надежности и достоверности полученных результатов – третий. Кроме того, методом ранжирования удастся снять опасение за отрицательный выбор. Ниже приведен пример обследования группы при помощи первого способа выбора, то есть каждый респондент имеет право выбрать только трех человек. Вопросы в прямой форме составлены по позитивному критерию.

Бланк социометрического опроса

Ф. И. О.

Класс

Ответьте на поставленные вопросы, записав под каждым из них три фамилии членов вашего класса с учетом отсутствующих.

1. Если ваш класс будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться в новом коллективе?

а) _____

б) _____

в) _____

2. Кого бы ты из класс пригласил на свой день рождения?

а) _____

б) _____

в) _____

3. С кем из своего класс ты пошел бы в многодневный туристический поход?

а) _____

б) _____

в) _____

Рисунок 1 – Бланк социометрического опроса

Обработка данных и интерпретация результатов.

На основании полученных результатов составляется матрица (таблица 2). Матрица состоит: по вертикали – из списка фамилий группы, расположенных в алфавитном порядке и сгруппированных по половому признаку; по горизонтали – их номера, под которыми испытуемые обозначены в списке.

Таблица 2 – Матрица социометрических положительных выборов (критерий выбора: 1)

№	Фамилия, имя, отчество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Осипова Дарья		1	2			3				
2	Сиялова Арина			1	2		3				
3	Скрынник Софья		2		3					1	
4	Речкалова Арина		2	1							3
5	Козловская Софья							1	3	2	
6	Кулькова Ярослава		3					2		1	
7	Ботова Екатерина					1	2			3	
8	Бжалава Василина					1	3	2			
9	Эрфорт Милена					2	1	3			
10	Завьялова Маргарита						2	1	3		
Кол-во выборов (М)		0	4	3	2	3	6	5	2	4	1
Кол-во взаимных выборов		0	3	2	2	3	3	3	1	3	0

Напротив фамилии каждого испытуемого заносятся данные о сделанных им выборах. Например, если Осипова Д. отдала свой первый выбор в эксперименте по первому критерию Сияловой А., то цифра 1 ставится на пересечении первой строки и второго столбца. Второй выбор Осипова Д. отдала Скрынник С., поэтому цифра 2 записывается в квадрате на пересечении первой строки и третьего столбца. Если испытуемые сделали взаимные выборы, то соответствующие цифры этих выборов обводятся кружочками (в данной таблице они выделены зеленым цветом).

Внизу матрицы подсчитывается количество выборов, полученных каждым испытуемым (по вертикали сверху вниз), в том числе и взаимных выборов.

Далее можно вычислить социометрический статус каждого учащегося, который определяется по формуле 1.

$$C = M : (n-1) \quad (1)$$

где C – социометрический статус учащегося;

M – общее число полученных испытуемых положительных выборов (если учитывать отрицательные выборы, то их сумма вычитается от суммы положительных);

n – число испытуемых.

Например, социометрический статус Сиялова А. будет равен $4:9 = 0,44$. В зависимости от количества полученных социометрических положительных выборов можно классифицировать испытуемых на пять статусных групп (таблица 3).

Таблица 3 – Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа	Количество полученных выборов
«Звезды»	В два раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Предпочитаемые»	В полтора раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Принятые»	–
«Непринятые»	В полтора раза меньше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Отвергнутые»	Равно нулю или в два раза меньше, чем число полученных выборов одним испытуемым

Среднее число полученных выборов одним испытуемым (K) вычисляется по формуле 2.

$K =$ общее кол-во сделанных выборов: общее количество испытуемых. (2)

Для нашего примера $K=30:10=3$.

В соответствии с данными матрицы испытуемых можно отнести к следующим группам:

«Звезды» – Кулькова Я.

«Предпочитаемые» – Ботова Е.

«Принятые» – Сиялова А., Скрынник С., Речкалова А., Козловская С., Бжалава В., Эрфорт М.

«Непринятые» – нет

«Отвергнутые» – Осипова Д., Завьялова М (рисунок 2).

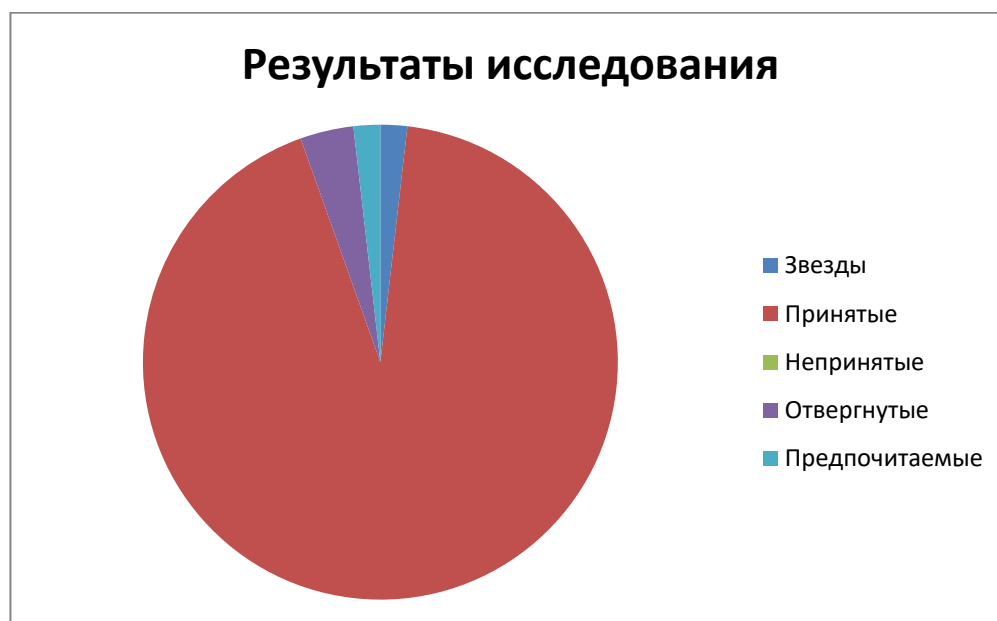


Рисунок 2 – результаты исследования

Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Он показывает, насколько взаимны симпатии в общности. Коэффициент взаимности (КВ) вычисляется по формуле 3.

$КВ =$ кол-во взаимных выборов: общее число выборов (3)

В нашем случае $KB = (20:30) \times 100\% = 66,7\%$. Данный показатель свидетельствует о достаточно большом количестве взаимных выборов.

В соответствии с программой осуществления опытно–поисковой работы по реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста был проведен констатирующий этап опытно–поисковой работы, который показал среднюю отметку межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

Констатирующий этап опытно–поисковой работы позволил определить актуальную оценку межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

Формирующий этап опытно–поисковой работы был направлен на использование методики оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников и педагогических условий ее успешной реализации.

Обобщающий этап предоставил возможность обработки, обобщения и оформления результатов опытно–поисковой работы (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты опытно–поисковой работы

Этапы опытно–поисковой работы	Методы опытно–поисковой работы
1 этап Констатирующий	1. изучение, психолого–педагогической, методической литературы по проблеме исследования; 2. опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); 3. наблюдение; 4. оценивание; 5. статистическая обработка данных;
2 этап Формирующий	1. педагогический эксперимент; 2. опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); 3. наблюдение; 4. оценивание;
3 этап Обобщающий	1. педагогический эксперимент; 2. наблюдение; 3. оценивание; 4. статистическая обработка данных.

Таким образом, констатирующий этап (2018г.) включал формулирование цели и задачи исследования, теоретический анализ проблемы исследования, диагностику исходного уровня межличностного взаимодействия младших школьников. Формирующий этап (2019–2020 гг.) включал в себя проектирование и внедрение методики оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников и педагогических условий ее реализации. Обобщающий этап (2020–2021 г.) связан с проверкой результативности методики оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников и эффективности выделенных педагогических условий.

2.2. Внедрение методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике работы дополнительного образовательного учреждения и выявив уровень всех компонентов межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста, в данном параграфе стоит остановиться на описании основных направлений работы по реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

В соответствии с программой осуществления опытно–поисковой работы по реализации методики оптимизации межличностного взаимодействия младших школьников был проведен констатирующий этап опытно–поисковой работы, который показал низкий в целом уровень межличностного взаимодействия младших школьников ДШИ № 4 г. Челябинска. Вследствие этого, формирующий этап был направлен на реализацию методики оптимизации межличностного взаимодействия при внедрении выявленных организационно–педагогических условий.

На первом этапе (констатирующий) было проведено исследование – социометрия. По результатам данного исследования получилось, что в группе есть дети, которые отвергнуты. Соответственно в результате исследования была поставлена цель улучшить психологический климат и межличностные отношения в группе. То есть, чтобы не было «отвергнутых». Для этого была разработана методика коллективного творческого дела.

Главной методической особенностью коллективного творческого дела является субъектная позиция личности. В процессе коллективно творческого дела воспитанники приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение коллектива, и формирование личности школьника.

Условия педагогического успеха коллективного творческого дела.

Первое условие – общая забота. Надо научиться включать каждого младшего школьника как своего младшего товарища в совместные действия на общую радость и пользу.

Второе условие – товарищество. Педагог должен всегда проявлять внутреннее, духовное отношение к ученику как к младшему товарищу.

Третье условие – единство мыслей и действий, воли чувств. Воздействовать так, чтобы развивать в единстве все три стороны личности растущего человека: познавательную–мировоззренческую, эмоционально–волевою и действенную.

Четвертое условие – единый коллектив. Влиять так, чтобы способы воздействия педагога на учеников были бы и способами воздействия самих педагогов на себя, а также способами воздействия учеником друг на друга, на педагога и каждого ученика на самого себя.

Пятое условие – творчество, а не шаблон. Влиять так, чтобы использовать в единстве различные виды воспитательного воздействия –

не заметное и открытое, прямое и опосредованное, но использовать непременно творчески, не допуская формализма и унылого, убивающего неординарность однообразия.

Изучение и использование коллективных творческих дел невозможно без знания их общих воспитательных, обучающих и развивающих возможностей, без понимания того, как эти возможности раскрываются в каждом виде.

Схема проведения дела (мероприятия):

1. Предварительная работа коллектива. Создание Совета дела (или Временной инициативной группы), задача которого организовать все дело, вовлекая в работу всех, создавая, если надо, другие группы для подготовки отдельных эпизодов дела. В Совет дела можно избирать, назначать, входить добровольно. Совет дела создается только на период проведения данного мероприятия, после которого он распадется, что обеспечивает смену ролей.

2. Коллективное планирование (сбор–старт). Задача педагога и Совета дела на этом этапе – разбудить фантазию, инициировать творчество; можно использовать метод мозговой атаки. Ставится задача, например, провести двухдневный поход. Участники выдвигают и записывают все предложения, вплоть до фантастических. Предложения не критикуются до окончания сеанса, но могут быть развиты, дополнены. Когда предложения иссякли, остается произвести их разбор и отобрать оптимальные. Разработка сценария дела.

3. Коллективная подготовка КТД. Составление списка дел и распределение поручений всем участникам мероприятия. Задача, во–первых, обеспечить успех, для чего все предусмотреть, приготовить, а во–вторых, вовлечь всех. Успех обеспечивается и тем, что опытный ученик, уже умеющий что–то делать, работает с неопытным и обучает его.

Подготовка дела включает организацию, работу микроколлективов, проверку готовности. Взрослым разрешается помогать детям что–то

узнать, чему–то обучиться, тем самым способствуя их развитию и воспитанию.

1. Непосредственное проведение КТД. Здесь важно обеспечить совместное эмоциональное переживание, определить место и участие каждого в общей работе. Это внутренне возвышает, обогащает каждого участника дела.

2. Коллективное подведение итогов. Это может быть общий сбор коллектива, заключительное заседание Совета дела. На нем говорят о том, что получилось, что не получилось и почему. Анализ позволяет учиться на собственном опыте, отмечать рост, развитие детей.

3. Ближайшее последствие КТД. Намечается программа реализации решений.

Реализация методики оптимизации межличностного взаимодействия.

В ходе применения методики коллективного творческого дела учащиеся были разделены на две группы по 5 человек.

Задание для каждой группы были идентичны. Первое задание заключалось в следующем: каждая группа должна была придумать урок на 15 минут по народно–сценическому танцу. Второй частью коллективного творческого дела являлась постановка детской миниатюры.

Поэтапное проведение первого коллективного дела в рамках учебного процесса:

1. Разделение младших школьников на 2 группы и начало составления уроков;

2. Выдача приблизительной схемы урока, для успешной реализации задания;

3. Проведение уроков, которые составили дети;

4. Обсуждение и оценка результатов межличностного взаимодействия.

Конспект занятия «Постановка детской миниатюры».

Тема: «Организация сценического общения и взаимодействия учащихся в процессе постановки сюжетного массового танца».

Тип занятия: постановочная работа.

Цель занятия: способствовать нравственному воспитанию учащихся, воспитанию культуры общения в жизни и на сцене, а также улучшение межличностного взаимодействия.

На занятии используются технологии информационно-коммуникативные и проектной деятельности.

Задачи урока:

– обучающая – научить правильному общению в жизни и в сценическом номере в условиях вымысла, познакомить с отдельными правилами этикета;

– развивающая – способствовать правильной постановке корпуса, рук и ног в танце, постановке дыхания, укреплению здоровья и познавательного интереса,

– воспитательная – воспитать в учащемся коммуникативность – способность эффективного общения, толерантность – уважения к представителям разного возраста и различного образа жизни, рефлексивность – способность к самооценке и самоанализу.

Тип деятельности – проектирование интересных образов в танце, актуализация личностного опыта общения в творческом процессе.

Постановка танца «Кошки – мышки».

Творческий процесс – создание образов «кошек» и «мышек».

Взаимодействие в номере учащихся 2-х групп – 10 человек.

Музыкальная основа номера – песня В.Приходько и Гр.Гладкова «Кошки-мышки».

Музыкальное сопровождение урока: фортепьяно и аудиозапись.

Материальное обеспечение занятия – пианино, магнитофон, музыкальные диски, танцевальный реквизит, детали костюмов.

Длительность занятия – 1 час.

План занятия.

Вводная часть.

1. Подготовка учащихся к занятию, переодевание в форму, подготовка деталей костюма персонажей,

2. эмоциональный настрой на действие в образах танца,

3. построение групп.

4. Подготовительная часть:

5. вход в зал,

6. разминка по кругу на элементах танца «мышек» и «кошек», ранее проученных и доступных участникам обеих групп,

7. приветствия, поклоны обеих групп по очереди,

8. проверка деталей костюмов / «хвостики» и «ушки»/.

Объявление темы, цели и задач урока.

Основная часть:

1. Построение 2–х групп учащихся по сторонам зала.

2. Исполнение основных движений «кошек» и «мышек», ритмических комбинаций из танца поочередно группами учащихся под основную музыку танца.

3. Беседа о сюжете номера «Кошки–мышки», характеристика персонажей каждой группы и « моделирование характера» каждого образа каждым исполнителем.

4. Образы солистов – самого сильного котёнка и самого маленького и слабого мышонка. Обсуждение образов, предложения и подсказки исполнителей.

Выбор исполнителей, желающих себя попробовать в сольных партиях (метод конкурсного отбора желающих на уровне группы).

– Определение конфликта в композиции номера, анализ сюжетной линии номера и составление плана взаимодействия персонажей.

– Работа по подбору пар в номере (танец парно–массовый), построению групп к началу номера, расположению участников в момент образования пар, приветствий и приглашений персонажей к взаимодействию,

– Сводная репетиция, ранее проученных, партий персонажей.

– Анализ взаимодействия «кошек» и «мышек» в номере.

– Исполнение танца.

– Заключительная часть:

1. подведение результата,

2. поощрение учащихся,

3. домашнее задание по конкретной работе над образами,

4. определение и разъяснение учащимся критериев дальнейшей успешной работы над номером,

5. план общих репетиций и выступлений.

Описание занятия

Вводная часть.

Задачи – добиться внимания, сосредоточенности, порядка, уважения друг к другу.

Организационная беседа о культуре поведения на занятии.

Правила расположения учащихся в зале. О выдержке и эмоциональном настрое исполнителей.

Подготовительная часть.

Задачи – добиться слаженных движений под музыку, разогреть мышцы тела.

Разминка на простейших комбинациях движений «кошек» и «мышек».

Построение в линию у станка. Поклоны участников по группам: в начале – стандартные, затем поклоны в образах.

Основная часть.

Задача – помочь учащимся разобраться в мотивах и действиях персонажей в номере и правильно наметить действия и взаимодействия персонажей в танце, их цели и задачи, анализировать.

Поэтапное исполнение частей номера.

Экспозиция номера – выход мышек, их танец–путешествие, их усталость в пути.

Завязка – испуг мышек при появлении на их дороге «смешного и важного крупного кота».

Мышки «падают в обморок».

Этапы действия:

1. «кот» оказывается добрейшим, он решает помочь «мышкам», поднимает и успокаивает их, а самого маленького «мышонка» берётся «подвезти на спине»,

2. «мышки» смело отправляются за своим предводителем и помощником в путь,

3. по дороге «котик» созывает своих друзей и «знакомит» их с «мышками»,

4. знакомство персонажей с выбором пар,

5. совместное путешествие «кошек» и «мышек».

Кульминация – взаимопомощь и совместное преодоление препятствий, общий танец дружбы.

Развязка и финал – «мышки» и «кошки» завершают своё путешествие, расходясь по парам в разные стороны. При этом в каждой паре показаны разные взаимоотношения партнёров.

Разобрав и исполнив номер по частям, расставив основные акценты, учащиеся исполняют танец полностью.

Заключительная часть – подведение итогов о том, что:

– данный номер повествует о необходимости проявлять сочувствие и помощь более слабым и незащищённым,

– о проявлении терпимости друг к другу,

– об умении избегать конфликтов,

– о дружбе и взаимопомощи.

Всё это так необходимо в современном обществе.

Выполнение задачи по социализации учащихся в обществе.

Занятие окончено.

Таким образом, применение данной методики является альтернативным способом оценки межличностного взаимодействия младших школьников, а также является мотивационным компонентом для улучшения межличностных отношений.

2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно–поисковой работы

Апробация результатов проводилась в течение 2018 – 2021 гг. на базе МБУДО «ДШИ № 4» г. Челябинска. В эксперименте участвовали 10 детей младшего школьного возраста.

После окончания эксперимента была проведена повторная диагностика испытуемых.

Цель контрольного этапа – собрать, систематизировать, проанализировать и обобщить результаты экспериментальной работы.

Контрольный этап проводился нами в той же группе младших школьников, что и на констатирующем этапе эксперимента. Для обследования были отобраны те же виды заданий и средств наглядности, что и при начальном обследовании. Нас интересовало, насколько изменился уровень межличностного взаимодействия младших школьников.

В результате исследования была выявлена положительная динамика в развитии межличностных отношений младших школьников. Методика

диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия)

Дж. Морено, в адаптации Я.Л. Коломинского.

Вычисление социометрического статуса каждого учащегося, определяется по формуле 4.

$$C = M : (n - 1) \quad (4)$$

где С – социометрический статус учащегося;

М – общее число полученных испытуемых положительных выборов (если учитывать отрицательные выборы, то их сумма вычитается от суммы положительных);

n – число испытуемых.

Таблица 5 – Матрица социометрических положительных выборов

№	Фамилия, имя, отчество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Осипова Дарья	■	1			2			3		1
2	Сиялова Арина	1	■	■	3	2	■				
3	Скрынник Софья	1	1	■	2	3					
4	Речкалова Арина		2	■	■	1				3	
5	Козловская Софья	2	1		3	■		■	3	■	2
6	Кулькова Ярослава		3				■	2		1	
7	Ботова Екатерина	1			3	■	■	■		■	
8	Бжалава Василина	1		3	2	■			■		
9	Эрфорт Милена		2			1	■	3	1	■	
10	Завьялова Маргарита		2	1		3	2	1	3		■
Кол-во выборов (М)		0	4	3	2	3	6	5	2	4	1
Кол-во взаимных выборов		0	3	2	2	3	3	3	1	3	0

В зависимости от количества полученных социометрических положительных выборов можно классифицировать испытуемых на пять статусных групп.

Таблица 6 – Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа	Количество полученных выборов
«Звезды»	В два раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Предпочитаемые»	В полтора раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Принятые»	–
«Непринятые»	В полтора раза меньше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Отвергнутые»	Равно нулю или в два раза меньше, чем число полученных выборов одним испытуемым

Среднее число полученных выборов одним испытуемым (К) вычисляется по формуле: $K = \frac{\text{общее кол-во сделанных выборов}}{\text{общее кол-во испытуемых}}$.

Таким образом, по результатам контрольного исследования можно составить диаграмму (рисунок 3).

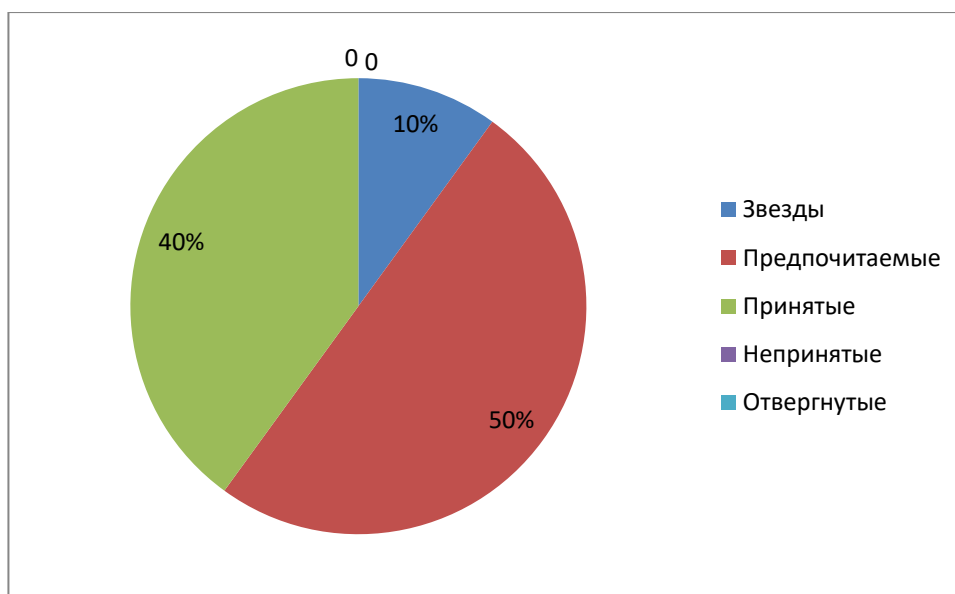


Рисунок 3 – Социометрия

Таблица 6 – результатам контрольного исследования

Статусные критерии	Количество обучающихся, %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
«Звезды»	10	10
«Предпочитаемые»	10	50
«Принятые»	60	40
«Непринятые»	0	0
«Отвергнутые»	20	0

Сравнение показателей социометрии выявило положительную динамику в межличностных отношениях второклассников. Так, количество обучающихся, имеющих статус «предпочитаемые» увеличилось с 10% до 40%. В то же время, наблюдается уменьшение младших школьников со статусом «принятые» с 60% до 40%, что свидетельствует о позитивной динамике социометрической картины класса по отношению к констатирующему этапу. Дети со статусом «отвергнутые» не выявлены.

Таким образом, большинство обучающихся поддерживают хорошие отношения со всеми сверстниками, они стали более общительными, реже вступают в конфликты.

Опираясь на результаты исследования, были сделаны следующие выводы:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в опытно–поисковой группе, где реализовывалась методика межличностного взаимодействия младших школьников средствами коллективного творческого дела. Воспитанники в большинстве достигли желаемого уровня межличностного взаимодействия.

- 2.Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что повышение межличностного взаимодействия произошло под влиянием совокупности выделенных педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, произошедшие изменения межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста опытной группы

являются следствием комплексной реализации педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии и способствуют основной задаче – улучшению межличностного взаимодействия субъектов в области хореографии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено проектированию методики коллективно творческого дела психолого–педагогических факторов оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии, а также комплекса педагогических условий ее успешной реализации.

Анализ теоретического и практического опыта даёт возможность нам выделить актуальность изучаемого вопроса.

Данная выпускная квалификационная работа магистра основана на трудах различных учёных в области педагогики, искусства, психологии и т.д. для усовершенствования межличностного взаимодействия, путем создания методики оптимизации межличностного взаимодействия. На основании чего можно сделать следующие выводы:

1. За время исследования все задачи были выполнены и гипотеза подтверждена.

2. В исследовании теоретически обосновано понимание сущности межличностного взаимодействия младших школьников.

3. Применение личностно–ориентированного подхода влияет на процесс улучшения межличностного взаимодействия, что является основой для развития благоприятного «климата» в группе детей младших школьников.

4. Исследование подтвердило, что разработанная нами методика благоприятно влияет улучшение межличностного взаимодействия.

5. В опытно–поисковой работе подтвердилась целесообразность выбора критериев оценки, позволяющих определить уровень межличностного взаимодействия учащихся, а как следствие, эффективность примененных методов и выбранных форм педагогической деятельности.

В основу исследования положено решение такой многоаспектной проблемы, как межличностное взаимодействие детей младшего школьного возраста на уроках хореографии, которое может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико–методологической основы выступит:

– теории социальных взаимодействий как механизма развития общественных отношений (Г. М. Андреева, М. М. Бахтин);

– теория и методология социальной диагностики межличностных отношений в процессе педагогической деятельности (Б.С. Гершунский, А.Б. Залкинд);

–теория и методика преподавания хореографии (А.Н. Беликова, А.Я. Ваганова, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер, Т.В. Пуртова, В.И. Уральская и др.).

Это позволило, в свою очередь, более четко сформировать цель, формы, методы и содержание работы «Психолого–педагогические факторы оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии».

В соответствии с целью и гипотезой осуществлялись действия, которые позволили решить следующие задачи:

1. Проанализировать состояние проблемы межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии в педагогической теории и практике и на данной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Разработать методику оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

3. Выявить, научно обосновать и в ходе опытно–поисковой работы проверить успешность реализации педагогических условий методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Межличностные отношения детей младшего школьного возраста представляют собой совокупность определенных установок и ожиданий у ребенка, в основе которых лежат цели, содержание и организация его совместной деятельности, как со сверстниками, так и с педагогами.

Анализ психолого–педагогической литературы показал, что наиболее благоприятным возрастом для формирования межличностных отношений является период младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе.

В настоящее время одной из наиболее значимых задач, стоящих перед младшими школьниками, является подбор содержания, форм и методов, средств, которые, соответствуя требованиям современного образования, обеспечивали бы формирование межличностных отношений. Одним из таких средств выступает коллективное творческое дело.

В данной работе рассматривались сущность, функции, принципы и классификации коллективно творческого дела.

С целью исследования уровня сформированности и дальнейшего развития межличностных отношений младших школьников средствами коллективно творческого дела была организована и проведена опытно–поисковая работа.

В данной работе приняли участие 10 обучающихся ДШИ № 4 г. Челябинска.

На первоначальном этапе нашей опытно–поисковой работы был проведен констатирующий этап, который показал актуальный уровень сформированности межличностных отношений у участников исследования. В результате диагностики было выявлено следующее: недостаточная удовлетворенность в общении большинства детей,

неблагополучная статусная структура класса, межличностные отношения недостаточно развиты.

Опираясь на результаты констатирующего этапа, была разработана и проведена методика коллективно творческого дела на уроках хореографии, направленная на формирование положительного отношения к совместной деятельности; формирование мотивов совместной деятельности с одноклассниками на уроке; развитие деловых межличностных отношений в ходе совместной деятельности; формирование у детей умений оценивать процесс и результат выполнения задания. Успешное выполнение обучающимися коллективных заданий приносит им моральное удовлетворение, повышает их самооценку, кроме того, настраивает на успех в последующей совместной деятельности.

Для выявления изменений, которые произошли в экспериментальной группе младших школьников в результате формирующего этапа, был проведен контрольный этап опытно–поисковой работы.

По результатам контрольного этапа было выявлено, что применение коллективно творческого дела на уроках хореографии, направленных на формирование межличностных отношений, способствовало качественному изменению социометрической картины класса; возможности любому ребенку, независимо от статуса, эффективно включиться в совместную деятельность; более прочному усвоению материала урока; обогащению представлений обучающихся о нормах межличностных взаимодействий; преобладанию положительных эмоций; развитию организационно–деятельностных и коммуникативных навыков (умению слушать, понимать партнера, отстаивать свою точку зрения, учитывать другую точку зрения).

Сравнительный качественный и количественный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно–поисковой работы свидетельствуют об эффективности разработанной методики оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в области хореографии.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы межличностного взаимодействия младших школьников однако, общий подход к построению методики оптимизации межличностного взаимодействия апробирован, и он дал положительные результаты.

Наряду с этим существует ряд вопросов, требующих более углубленного и серьезного изучения.

С нашей точки зрения, таковыми, являются:

- выявление новых факторов и условий успешного межличностного взаимодействия;

- разработка теоретических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов–хореографов для работы в ДОУ;

Дальнейшие исследования мы и будем продолжать с учетом обозначенных направлений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лири Т., Диагностика межличностных отношений. URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/0.html> (дата обращения 15.10.2020).

2. Диагностика структуры межличностных отношений. URL: <https://multiurok.ru/files/diagnostika-struktury-miezhlichnostnykh-otnoshien.html> (дата обращения 07.08.2019).

3. Взаимосвязь межличностных отношений и удовлетворенности работой в коллективе. URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-184351.html> (дата обращения 01.11.2020).

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учебное пособие для студентов / В.В. Абраменкова. – М.: ООО «ПЕРСЭ», 2008. – 384с.

2. Акимов М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М.К. Акимов. – М.: Знание, 1992.

3. Андреева, Г.М. Функции общения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – с. 55–56.

4. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: моногр. / О. Ю. Афанасьева. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 324 с.

5. Бакушинский, А. В. Исследования и статьи : избр. искусствовед. тр. / А. В. Бакушинский. – М.: Сов. художник, 1981. – 351 с.

6. Балаев, А.А. Творческие методы обучения / А.А. Балаев. – М.: Феникс, 1996. – 312 с.

7. Безродных, Т.В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / Т.В. Безродных. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – 311 с.

4. Беляева Л.П. «Психолого-педагогические факторы оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса»

выпускная квалификационная работа. Челябинск, 2019 URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/5242/Беляева%20Л.П.%20МАГ.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения 25.05.2019).

8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

9. Бодалев, А.А, Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

10. Божович, Л. И. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов институтов культуры / Л.И. Божович. – Челябинск.: Сфера, 1992. – 147 с.

11. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. : психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

12. Бондаревская Е.В. Личностно – ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д., 1997.

13. Вартанова, Л.Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога: автореф. Дис. Канд. пед. наук / Л.Р. Вартанова. – Ставрополь, 2011. – 21 с.

14. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт. – 2016. – 365 с.

15. Газман, О.С. Детский коллектив как субъект воспитания // Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли : А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой; под ред. А.Ю. Гордина. – М.: Педагогика, 1973. – 71–109 с.

16. Глуханюк, Н. С. Общая психология / Н. С. Глуханюк, С. Л. Семенова, А. А. Печеркина – М.: Академический проект, 2005. – 312с.

17. Гордеева, Н.Н. Индивидуализация обучения / Н.Н. Гордеева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 32–38.

18. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.

19. Гришина, Н.В. Психология конфликта : / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 152 с.
20. Донцов, А.И. Психология коллектива : учеб. пособ. / А.И. Донцов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
21. Емельянова, И.Г. Особенности межличностных отношений у современных младших школьников : / И.Г. Емельянова. – М.: Новая школа, 2015. – 35–38 с.
22. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000. – 89 с.
23. Ивлева, Л. Д. Руководство воспитательным процессом в самодеятельном хореографическом коллективе: учебное пособие / Л. Д. Ивлева. – Челябинск: Институт культуры, 1999. – 74 с.
24. Колберг, Л.Ю. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе / Л.Ю. Колберг. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
25. Коломинский Я.Л. Развитие детства и развивающее образование / Я.Л. Коломинский. – Челябинск.: Дубна, 1997. – 206 с.
26. Комков А.Г., Кириллова Е.Г. Организационно–педагогическая технология формирования физической активности школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2002, № 1, с.2–4.
27. Концепция Федеральной целевой программы "Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы" (распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.09.2005, № 1433–р).
28. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Эксмо, 2001. – 270 с.
29. Кудусова, Т.Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений: Т.Х. Кудусова, Н.Н. Мозговая // Международная научно–практическая конференция

«Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2015.

30. Кузнецова Л. В. Истоки гражданственности. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1986.– 160 с.– (Педагогика – родителям).

31. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы : А.Ф. Лазурский. – СПб.: Алетейя, 2011. – 192 с.

32. Ленер, М.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Ленер. – М.: Педагогика, 1976.

33. Ломов, Б.Ф. Общение: понятие, формы / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – 47 с.

34. Лукьяненко, Е.С. Эффекты влияния гармонизации межличностных отношений со сверстниками на благополучие младших школьников / Е.С. Лукьяненко: психологическое здоровье личности: теория и практика. – 2015. – 22–28 с.

35. Лутошкин, А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

36. Маркс, К. : сбор. соч. К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981 гг. – 360 с.

37. Мокина, Я.А. Особенности межличностных отношений младших школьников / Я.А. Мокина // Вестник Науки и Творчества. 2016. – 118–122 с.

38. Мясищев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. – 356 с.

39. Нагорнова, А.Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников / А.Ю. Нагорнова // Воспитание школьников. 2015. – 38–42 с.

40. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 236 с.

41. Обухов А.С. Психолого–педагогические взаимодействия участников образовательного процесса: учебник и практикум для СПО/ под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 422 с. – (Серия: Профессиональное образование)
42. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 368 с.
43. Прудникова, М.Э. Поведенческие проявления стиля индивидуальности в сфере межличностных отношений обучения : дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Э. Прудникова. – Сочи, 2002. – 182 с.
44. Репина, Т.А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
45. Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 335 с.
46. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
47. Собчик, Л.Н. Диагностика индивидуально–типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Астория, 2002. – 96 с.
48. Тиханова, И.Г. Способы межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста и пути их коррекции : дис. канд. психолог. Наук / И.Г. Тиханова. – М., 2002. – 152 с.
49. Уманский, Л.И. Общая психология: Учебник / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1990. – 211 с.
50. Фельдштейн, Д. И. Психодиагностические возможности методики предельных смыслов / Д. И. Фельдштейн, Д. А. Леонтьева. – М.: Вестник МГУ, 2000. – № 2. – с. 46 – 51.
51. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Академия, 1997. – 67 с.

52. Фельдштейн, Д.И. Человек как созидатель и носитель социального / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 2007. – 65 с.
53. Хореографическое искусство. Справочник / В. С. Селиванов; под ред. В. С. Селиванова. – М.: Искусство, 2005. – 298 с.
54. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В.Хуторской.–М.:Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС,2005.
55. Хьелл, Л. Теория личности : (осн. положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 608 с.
56. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова; под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
5. Шевлюкова О.Н. «Личностно-ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в средней школе» автореферат. Екатеринбург, 2006 URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-lichnostno-orientirovannyu-podhod-kak-uslovie-optimizatsii-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatel'nogo-prot> (дата обращения 23.06.2020).
57. Шкуричева, Н.А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе: дис. Канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Шкуричева. – М., 2006. – 185 с.
58. Щур, В.Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания : сб. научн. тр. / В.Г. Щур. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 74–93 с.
59. Эльконин, Д. Б. Методика и технология работы социального педагога / Д. Б. Эльконин; Г. А. Воронина – М.: Папирус., – 2001. – 208 с.
60. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т, 1995. – 416 с.

61. Энциклопедический словарь Т. 2 / Ф. А. Брокгауз; под ред. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб.: Наука, 2004. – № 2. – 411 с.
62. Юнусова, Е.Б. Становление хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Б. Юнусова. – Челябинск, 2011. – 236 с.
63. Якимская И. Дифференцированное обучение "внешние" и "внутренние" формы / И. Якимская. // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 39–45.
64. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 28 с.
65. Якобсон, С.Г. Взаимоотношение детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания : сб. науч. тр. С.Г. Якобсон. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 41–59 с.