

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**Использование приемов арт-терапии в обучении немецкому языку в  
средней школе**

(выпускная квалификационная работа)

Выполнила:

Смирнова Екатерина Витальевна

Научный руководитель:

к.пед.н., доц. Грецкая Т.В

Рецензент:

к.пед.н., доц. Гетманская А.В.

Санкт-Петербург

2017 г.

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы использования приемов арт-терапии в обучении немецкому языку в средней школе.....</b>	<b>12</b>
1.1. Исторические предпосылки появления арт-терапии и области её применения.....	12
1.2.Зарубежный опыт использования арт-терапии в системе образования.....	24
1.3.Опыт внедрения технологий арт-терапии в российскую систему образования.....	28
1.4. Принципы художественно-эстетического развития арт-педагогики. Функции, цели и задачи арт-терапии в процессе обучения иностранным языкам.....	35
1.5.Психолого-педагогические особенности учеников средней школы.....	42
1.6.Виды арт-терапевтической деятельности в процессе обучения иностранному языку.....	46
<b>Выводы по главе I.....</b>	<b>64</b>
<b>Глава 2. Методика использования короткометражных мультфильмов для формирования навыков монологической речи у учащихся средней школы.....</b>	<b>67</b>
2.1.Лингводидактическая характеристика монологической речи на немецком языке.....	67
2.2.Монологические умения, подлежащие овладению учащимися 8 класса.....	68
2.3.Короткометражный мультфильм как средство интенсификации процесса обучения монологической речи учащихся 8 классов.....	70
2.3.1. Особенности короткометражных мультфильмов.....	72

2.3.2. Критерии отбора короткометражных мультфильмов.....	73
2.3.3.Этапы работы с короткометражным мультфильмом.....	74
2.4. Комплекс упражнений для формирования монологических умений у учащихся 8 классов с использованием короткометражных мультфильмов.....	75
2.5. Методическая разработка по теме «So verschiedene Menschen».....	78
<b>Выводы по главе II.....</b>	<b>91</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>94</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>96</b>

## Введение

Современное общество переживает период утери четкого понимания господствующих общественных идеалов и утраты ценностных ориентиров, что приводит к вытеснению подлинной культуры и продуктов искусства на периферию жизни, поскольку более почитаемыми становятся технические достижения цивилизации. Так, порождаемая массовая культура формирует у большей части ее реципиентов, особенно уязвимым является подрастающее поколение, стереотипное поведение и формальность средств эмоционального выражения и самовыражения в целом. От человека XXI века требуются мобильность, способность быстрой адаптации в совершенно новых, не знакомых ранее, ситуациях. Именно поэтому педагог современного образовательного учреждения должен уделять особое внимание сохранению психоэмоционального здоровья подрастающего поколения в процессе воспитания и обучения. Создавая среду, развивающую и обогащающую необходимым опытом, преподаватель помогает воспитаннику стать гармоничной всесторонне развитой личностью и успешным членом общества. Так, на сегодняшний день востребованным становится поиск актуальных эффективных приемов и методов, благоприятствующих как вхождению молодых членов общества в социокультурную среду, так и креативному самовыражению в различных видах творческой деятельности.

Решить проблему объединения общественно-нравственного, профессионального и культурного развития личности учащегося способна одна из набирающих сегодня обороты областей педагогики, называемая арт-педагогикой. Педагогическая деятельность, сопряженная с приемами арт-педагогики, оказывает эффективное влияние на психоэмоциональное состояние обучаемого. Арт-педагогическая деятельность ставит во главу угла гармонизацию личностной сферы ребенка, его адаптацию в современном мире в процессе воспитания, обучение и развитие с помощью средств искусства в процессе художественно-творческой деятельности. Арт-

педагогика осуществляет поиск оснований интеграции искусства, педагогики, психологии для воспитания, обучения и развития ребёнка. Основная её цель – формирование адаптивных способностей личности посредством искусства наряду с изучением предметного материала. Арт-терапевтические методы в образовательном процессе полностью соответствуют все возрастающей потребности современного человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации [Корнетов, 1999: 43].

Так, изучая предметы искусства, а также рисуя, лепя, распевая музыкальные композиции, участвуя в театральных постановках при одновременном изучении иностранного языка, ребенок получает возможность не только снизить уровень излишнего возбуждения, тревожности, агрессивности и недоверия к окружающему миру, но и обрести уверенность в себе, найти собственный путь к успеху, а также связанные с ним положительные эмоции и поведенческие нормы. Среди средств общения на иностранном языке особое внимание в процессе обучения языку следует уделить навыкам и умениям выражения собственного мнения в форме устного монолога, успешное овладение которыми является залогом качественного пользования языком как средством коммуникации в соответствии с существующими в иностранном языке нормами. Целью обучения монологической речи является «формирование монологических умений - умений формировать и формулировать свои мысли на иностранном языке в соответствии с поставленной коммуникативной задачей» [Назарова, 2010]. Таким образом, отсутствие или недостаточная сформированность навыков монологической речи могут стать причиной нарушения процесса коммуникации.

Формирование навыков монологической речи в средних классах школы сопряжено не только с рядом трудностей, возникающих на пути освоения грамматического и лексического строя изучаемого языка, но и в связи с

индивидуально-психологическими особенностями данной возрастной категории учащихся. Так, ученики 8 класса, находящиеся в подростковом возрасте, наиболее остро переживают проблемы непонимания при попытке самовыражения, часто испытывая страх быть высмеянными сверстниками и представителями старшего поколения. Использование же средств арт-терапии помогает, с одной стороны, познакомиться и изучить предметы искусства с возможностью выражения собственного уникального мнения о них на иностранном языке, что повышает уровень мотивации и веру в собственные силы. Собственное видение имеет прочную связь с пониманием, соотносится с жизненным опытом, индивидуальными особенностями мышления каждого конкретного школьника в отдельный период времени. Таким образом, интерпретация художественной продукции в рамках арт-педагогического процесса нацелена не на выявление лучших или худших пониманий, не на соперничество и критику, а на предоставление каждому учащемуся возможности создания своей собственной неповторимой идеи. С другой стороны, применение арт-терапевтических средств на уроке иностранного языка связано с созданием не только широкой палитры уникальных интерпретаций мировых произведений искусства на изучаемом иностранном языке, но и становлением самого школьника творцом, что повышает общий жизненный тонус, личностную креативность, развивает воображение, художественную интуицию и способность выражать эмоции в творческой форме.

Вопросами изучения искусства как способа достижения различных педагогических целей занимались ученые в области педагогики и психологии. Ими были исследованы как отдельные приемы арт-педагогики, так и влияние арт-технологии на образовательный процесс в целом. Значительный вклад в изучение арт-терапевтических приемов, используемых в работе с детьми различных возрастов, внесли отечественные исследователи, такие, как А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская, Л.Н.

Комиссарова, Е.А. Медведева, М.В. Киселева, и др. Важно отметить, что на сегодняшний день данная область педагогики остается одной из наиболее интенсивно развивающихся, сохраняя большое количество споров и разногласий на пути поиска наиболее эффективных средств ее применения в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, **актуальность** исследования определена, во-первых, интенсивными изменениями, происходящими в системе образования, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творческой гармонично развитой личности в современных жизненных условиях. Творческая личность, способная самостоятельно справляться с эмоциональными перепадами, становится признанной обществом на всех ступенях ее развития.

Во-вторых, потребностью в создании образовательного процесса, который может вместить в себя синтез изучения иностранного языка в школе наряду с сохранением психоэмоционального здоровья школьников. Педагог, гонясь за программным планированием, может упускать из внимания эмоционально-мотивационную составляющую учебного процесса, оказывающую влияние на обеспечение коммуникативной готовности к восприятию учебно-воспитательного материала и создания позитивного ощущения причастности к общему действию, единению с одноклассниками. Вовлечение школьника в общую деятельность путем убеждения его в важности мнения каждого учащегося способствует уменьшению «сопротивления» трудности теоретического материала по иностранному языку посредством механизмов новизны, парадоксальности, удивления. Необходимо руководство принципом «когда я понимаю, что в этом содержании, как в зеркале, отражаюсь Я, оно мне становится интересным».

В-третьих, недостаточной исследованностью данной проблематики. Проблемы обучения монологической речи в средней школе все еще остаются

не до конца решенными, а вопрос о наиболее эффективном способе обучения остается открытым.

**Целью** данной работы является теоретическое исследование вопросов, связанных с использованием приемов арт-терапии в обучении иностранному языку учащихся 8 классов и разработка комплекса упражнений на основе короткометражных мультфильмов для формирования у обучаемых навыков монологической речи.

В соответствии с намеченной целью в работе решаются следующие **задачи**:

- 1) проанализировать динамику развития арт-терапевтических приемов в образовательном процессе и этапы становления арт-педагогики;
- 2) определить и описать виды арт-терапевтической деятельности, применяемые как средства формирования и развития навыков и умений владения иностранным языком;
- 3) выявить психолого-педагогические особенности обучающихся 8 классов;
- 4) дать лингводидактическую характеристику монологической речи на немецком языке;
- 5) провести анализ монологических умений на немецком языке, подлежащие овладению учащимися 8 класса;
- 6) рассмотреть короткометражный мультфильм как средство интенсификации процесса обучения монологической речи учащихся 8 классов, описать особенности короткометражных мультфильмов, выявить критерии их отбора и этапы работы над ними;
- 7) разработать комплекс упражнений, направленных на формирование навыков монологической речи с использованием короткометражного мультфильма;



8) представить практическую разработку для учащихся 8 классов по теме «So verschiedene Menschen!» (Lektion 4. УМК «Вундеркинды» О.А.Радченко. Издательство «Просвещение»).

**Объект исследования** – процесс формирования умений монологической речи учащихся 8 классов с использованием короткометражных мультфильмов как одного из приемов арт-терапии.

**Предмет исследования** – методика формирования умений монологической речи учащихся 8 классов с использованием короткометражного анимационного фильма.

**Материалом исследования** послужили идеи Аристотеля, С.Выготского, З.Фрейда, утверждавших наличие связи творческой стороны и мышления, Л.Д. Лебедевой, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской, Н.Ю. Сергеевой, высказывающих мнение о возможности и необходимости художественно-образного познания мира и духовного развития личности средствами искусства, идеи представителей гуманистического направления арт-терапии Э. Крамера, А.И. Копытина о том, что основу успешного применения средств арт-терапии в образовании составляют активность учащихся, включение каждого ребенка в творческую деятельность, создание комфортной психологической обстановки для свободы самовыражения детей.

Методологической основой исследования послужили теоретические и методологические принципы арт-терапевтической педагогики, отраженные в трудах Р.А., Верховодовой, Р.А. Галустовой, М.Г. Дрезниной, Е.А.Медведевой, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссаровой, Т. А. Добровольской, И.В. Калиш, А.М. Кобловой, А.И. Копытина, С.А. Косабуцкой, О.В. Муромцевой, З.Н. Никитенко, М.А. Петренко, Е.С.Кузнецовой.

К методам исследования, использованным в данной работе, относятся описательно-аналитический, классификационный и сравнительно-сопоставительный анализ.

**Теоретическая значимость** проведенного исследования заключается в разработке теоретических вопросов обучения учащихся 8 классов монологической речи с использованием приемов арт-терапии, в уточнении понятий арт-педагогика и арт-терапевтические средства и иллюстрации их видов в образовательном процессе, в выявлении особенностей короткометражных мультфильмов и критериев их отбора с целью применения на уроке иностранного языка.

**Практическая ценность работы** состоит в разработке комплекса упражнений для формирования навыков монологической речи с помощью короткометражных мультфильмов как средства арт-терапии, который может найти применение в учебном процессе в общеобразовательных школах в 8 классах. Разработанные упражнения помогут эффективному формированию и совершенствованию навыков монологической речи при минимальных затратах времени и максимальном эмоциональном воздействии на учащихся.

**Объем и структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, списка использованной литературы и списка сокращений. Текст исследования изложен на 103 страницах.

Во введении определяется актуальность исследования, его цели и задачи, объект и предмет, материал и методологическая основа, а также теоретическая значимость и практическая ценность исследования.

В первой главе «Теоретические основы использования приемов арт-терапии в обучении немецкому языку в средней школе» рассматриваются теоретические основы использования приемов арт-терапии в обучении немецкому языку в средней школе.

Во второй главе «Методика использования короткометражных мультфильмов для развития умений монологической речи у учащихся средней школы» освещаются проблемы формирования навыков монологической речи учащихся 8 классов с использованием короткометражного анимационного фильма, описываются особенности короткометражных мультфильмов, устанавливаются этапы работы с ними, представлен комплекс упражнений для формирования монологических навыков на немецком языке у учащихся 8 классов с использованием короткометражных мультфильмов.

В заключении приводятся общие выводы исследования и авторская оценка работы с точки зрения решения поставленных задач, а также намечаются направления дальнейшей работы в этой области.

## **Глава 1. Теоретические основы использования приемов арт-терапии в обучении немецкому языку в средней школе**

### **1.1. Исторические предпосылки появления арт-терапии и области её применения**

Искусство издавна считалось эффективным средством воздействия на человека. Различные виды сакрального искусства, включающего в себя магический, дидактический и эстетический компоненты, уже в давние времена использовались жрецами и целителями для лечения души и тела. Тайны чудодейственного влияния танца, музыки, живописи в реабилитации организма и разноплановом развитии духовного мира личности волновали умы и являлись предметом споров врачей тех дней. Наличие веры людей в целительные свойства искусства доказывает одна из древнейших притч, представленная в Ветхом Завете и повествующая о том, что благодаря одухотворенной игре Давида на арфе Саул излечивается от нервной депрессии. До наших дней сохранилось множество изречений античных философов о воздействии искусства на организм человека и разнообразные проявления человеческой деятельности. Их авторами являются Платон, Пифагор, Сократ, Аристотель. Заслугами последнего является не только огромное количество работ во многих областях науки, но и, в частности, анализ всех аспектов трагедии – проблемы происхождения, жанрового своеобразия и, что представляется наиболее значимым, определение функции искусства в жизни человека: «Мы утверждаем, что музыкой следует пользоваться не ради одной цели, а ради нескольких: и ради воспитания, и ради очищения, в-третьих, ради времяпрепровождения, т.е. ради успокоения и отдохновения от напряженной деятельности». Таким образом, по мнению древних мыслителей, музыка играла важнейшую роль в жизни человека, положительно воздействуя на тело и разум, то есть укрепляя как физическое, так и духовное здоровье. Необходимо отметить, что уже в то время придавали большое значение мелодии, ритму, темпу, динамике

музыкального произведения – компонентам, влияющим на эмоциональное состояние слушающего. «Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была "эвритмия" — способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности — пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. Через нахождение этого верного ритма человек, рассматриваемый как своего рода микрокосмос, мог гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому ритму мирового целого. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с музыкальным инструментом» [Петрушин, 1999: 10]. Обратившись к трактату римского государственного деятеля и философа Боэция «Наставления к музыке», можно также найти строки, имеющие указание на целительные свойства музыки. В трактате повествуется о том, что музыканты «Терпандр и Арион из Метимны посредством пения избавили жителей Лесбоса и ионян от тяжелых болезней. А Исмений Фиванский... избавил от страданий многих беотийцев, которых мучили сильные подагрические боли» [Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения, 1966:157]. Музыка в качестве инструмента исцеления имела широкое применение и в Древнем Китае, где использовалась в соответствии с правилами традиционной китайской медицины. Музыкаотерапия, способная воздействовать на активные биологические точки человеческого организма, точки акупунктуры, являлась одним из основных средств для осуществления врачебной деятельности древнекитайских целителей. Говоря об историческом аспекте использования музыкотерапии, следует обратиться к мнению отечественного искусствоведа, музыкотерапевта, музыканта С.В. Шушарджана, отмечающего, что «музыка была неотъемлемой составной частью всей жизни, частью философской, космологической и религиозной картины мира китайцев на протяжении нескольких тысячелетий, одинаково — порывом души и продуктом ума» [Золтаи, 1977:63]. Следует заметить, что китайская медицина обладает особенностью медицинской деятельности,

состоящей в соматопсихическом подходе, согласно которому каждый орган человеческого тела обладает определенной психической функцией. Так, например, «печени соответствует эмоция - гнев. При гиперфункции (избытке) проявляются упрямство, агрессия, гнев, при гипофункции (недостатке) - боязливость, страх, депрессия. Принцип пяти тонов согласуется с пятью типами семантического интонирования в китайском языке, с загадочными законами природы, с частями света и континентами, с тем, что у человека пять плотных органов, и он обладает пятью чувствами» [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001:9]

Однако не только музыка являлась средством, способным благоприятным образом воздействовать на организм и душевное состояние человека. Лечение цветом также применялось с давних времен. Народы таких древних цивилизаций, как Египет, Индия и Китай обращались к целительным свойствам цвета. В Египте в случае необходимости повышения активности и бодрости употребляли натуральные соки, приготовленные по определенному рецепту: напитки «настаивали» на драгоценных камнях в бутылках из цветного стекла. Согласно древней китайской философии, каждый орган человека имеет свою цветовую вибрацию и нуждается в определенном цвете. Так, существуют исторические факты, подтверждающие, что китайские врачи издревле лечили болезни желудка желтым цветом, а больным скарлатиной рекомендовали носить шарфы красного цвета.

Обратившись к книге «Канон врачебной науки» средневекового персидского философа и врача Авиценны, предоставляется возможным находить подтверждения неугасающей веры жителей Средневековья в живительную силу цвета. В своем знаменитом труде Авиценна пишет, что истекающему кровью больному не следует смотреть на красное, но необходимо воспользоваться успокаивающими свойствами синего цвета, чтобы прекратить течение крови из раны. Во врачебной практике им также применялись разноцветные мази и цветные эликсиры.

Не случайным является и популярное в Средние века строительство

храмов с использованием цветных витражей. Свет, проникающий через окна здания, был, с одной стороны, светом-сиянием, льющим сверху, идущим от Бога, с другой стороны, творцы намеренно искусно подбирали оттенки и красочные переливы для создания в стенах святилища места для исцеления с помощью цвета. Так, через богатые цветовыми оттенками витражи в помещение попадали разноцветные целительные лучи.

Известным является тот факт, что театр играл особую роль в культурной жизни древних греков. Театральное искусство и, таким образом, театральные представления являлись как инструментом, способным показать благородные человеческие качества и благие намерения, так и средством для проповеди определенных политических идей и формирования общественного мировоззрения. Театр являлся местом столкновения геройских подвигов и превратностей судьбы, верности и предательства, добра и зла. Качества сильных духом героев признавались идеалом, образцом для подражания в то время, как возникающие на пути героя трудности и испытания вызывали чувство сопереживания, страх и возбужденное состояние в ожидании дальнейшего развития событий. Зритель испытывал ужас перед тем, что могло причинить страдание, то есть перед событиями и признаками вещей, способными разрушить мирный уклад, перед враждой и гневом опасных людей, оскорбленной добродетелью и откровенной несправедливостью – перед тем, что заставляет испытывать душевные и физические муки. Аристотель анализирует особый вид эмоционального отклика-переживания, который вызывает у зрителя или слушателя процесс восприятия произведения искусства. При этом ученый отмечает, что далеко не каждое произведение искусства может вызвать сильное эмоциональное потрясение у его зрителей. Настоящее произведение должно «...отражать мир человеческих характеров и страстей, потрясать своей правдой и красотой» [Петрушин,2000:12]. В сравнении с театром современности античный театр имел ряд коренных особенностей и отличий. Так, зритель

античного времени являлся активным участником разыгрывающихся перед ним событий, таким образом, был более свободен для абсолютной идентификации себя с героем. Поэтому страх, сопровождающий реципиента на протяжении театрального действия, согласно Аристотелю, связан с тем, что «мы переживаем за себя в силу нашего сходства с личностью страдающего» [Филиппов, 2016: 111]. Таким образом, театр являлся одним из видов арт-терапии, поскольку являлся способом и средством воспитания высоких моральных качеств, пробуждения глубоких чувств, ярких эмоций и очищения от пагубных идеалов и мыслей посредством демонстрации благородных.

С театральными представлениями, а также торжественными процессиями неразрывно было связано развитие художественного направления в Древней Греции. Прославленные с помощью богатой поэтической фантазии доблестные герои и наделенные сверхъестественной легендарной силой боги являлись источником для вдохновения древнегреческих творцов скульптурного и изобразительного искусства. В парках, на площадях, в галереях и общественных местах выставлялись скульптуры и полотна, возвеличивавшие достоинства благородного человека. По этой причине изобразительное искусство Древней Греции являлось не только предметом эстетики, но и носило воспитательный характер, опираясь на суждение, что человек впитывает все лучшее, что они отражают: «искусство отразило в художественных образах богатые сюжеты эллинской мифологии, представлявшие грекам как реально существующий мир» [Блаватский, 1973:270].

Однако только с начала XVII века искусство во всех формах его проявления становится не только одним из методов врачебательской деятельности, но и объектом первых попыток научного осмысления его воздействия на организм человека. Исследования с сопутствующими экспериментальными опытами относятся к концу XIX - началу XX вв. Перед



учеными стояла задача подведения физиологического базиса под имеющиеся эмпирические факты.

Начало развития арт-терапии, прежде всего, было основано на отражении психоаналитических взглядов З. Фрейда и К. Г. Юнга, придерживающихся точки зрения, что результат художественной деятельности личности (рисунок или скульптура) является олицетворением её неосознанно протекающих психических процессов. Одной из величайших заслуг З. Фрейда является его теория личности, принципы которой провозглашают наличие «за покровом сознания скрытого глубинного пласта неосознаваемых личностью стремлений, желаний, которые отягощают жизнь и могут стать причиной нервно-психических заболеваний» [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001: 7]

По мнению другого исследователя психических процессов, К. Юнга, пациент, страдающий психическими расстройствами, способен как научиться самостоятельному регулированию собственной психической деятельности, так и раскрыть скрытый потенциал посредством выражения внутренних конфликтов и противоречий в художественной деятельности. Необходимо также отметить, что с точки зрения К. Юнга, «искусство, особенно легенды и мифы и арт-терапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным "Я" [Осипова, 2002: 510].

Сам термин «арт-терапия» был введен в употребление в XX веке британским художником Адрианом Хиллом при описании своей терапевтической деятельности с пациентами, страдающими туберкулезом. Сам Хилл, находясь на лечении от туберкулезной инфекции в санатории Мидхарст, продолжал свою профессиональную деятельность: изображал на бумаге близлежащие ландшафты и окружающих его пациентов. Вскоре

художник обнаружил, что занятия живописью способствуют его выздоровлению. Введенная в санаторий годом позднее терапия проводилась Хиллом для раненых и истощенных от боевых действий солдат, вернувшихся с войны. По мнению А.Хилла, «война покалечила людей, она не только забрала их физическое здоровье, но и повлияла на мышление, чувства, эмоции». [ Купер, 2017:29]. Не заставил себя ждать скорый результат терапии искусством: практика художественной деятельности не только снижала уровень боли пациентов посредством отвлечения их от кровоточащих ран и многочисленных травм, но и способствовала освобождению от психического давления, расстройств, стресса с помощью изображения на бумаге причин тревоги и ужаса сцен, свидетелями которых им приходилось быть во время войны. Позднее, в 1945 году, в книге «Искусство против болезней» Хиллом были опубликованы данные об опыте использования художественного творчества в преодолении недугов и ускорении процессов реабилитации, а также его основные идеи, гласящие, что «побуждая больного человека выражать свои переживания в визуальной форме, можно «вылечить» его душевные, связанные с патологической интроспекцией раны. В других случаях это приводит к снижению тревоги и напряжения и формированию более оптимистического взгляда на мир. Благодаря созданию новых образов и целой серии художественных работ, человек... отвлекается от своих физических недостатков и концентрирует внимание на том, что помогает ему освободиться от страданий» [Хилл,1945:75]. Следует также отметить тот факт, что, по мнению Хилла, изобразительное искусство способно исцелять не только посредством создания рисунков, но и с помощью изучения живописи всемирно известных художников. Так, совместно с Британским обществом Красного Креста им была разработана специальная программа, задачей которой являлось распространение репродукций полотен знаменитых художников по больницам, в которых также проводились лекции и семинары об искусстве. Значительным шагом вперед в области развития арт-терапии стало открытие

в 1964 году Британской Ассоциации Арт-терапевтов, во главе которой стоял Андриан Хилл, её первый президент.

В то же время изобразительное искусство как деятельность становится средством диагностики наличия патологических отклонений у больных, обладающих психическими расстройствами. Таким образом, продукты творческой деятельности психически больных оказываются объектом научного изучения и осмысления. М. Ричардсон, Дж. Дебуффе, Е. Гутман видели при этом необходимость взаимодействия представителей «художественного мира» с психиатрами: «пионеры арт-терапии опирались на идею Фрейда о том, что внутреннее «Я» человека проявляется в визуальной форме всякий раз, когда он спонтанно рисует и лепит, а также на мысли Юнга о персональных и универсальных символах» [Калиш ,2014:75 ].

Несмотря на тенденцию перехода феномена арт-терапии из области применения в целебных целях в область изучения результатов творческой деятельности с точки зрения психических отклонений, А. Хилл являлся не единственным арт-терапевтом, проявлявшим интерес к положительному влиянию творческой деятельности на страдающих от различных заболеваний пациентов. Английский художник и ветеран Второй мировой войны Эдвард Адамсон в 1946 году, работая в психиатрической больнице Нефёрн, присоединился к программе А.Хилла. Адамсон имел четкое представление о назначении искусства в терапевтической деятельности: «вместо того, чтобы анализировать художественные продукты пациентов, гораздо важнее вовлечь людей в художественную деятельность, которая сама по себе является целительной» [с,2007:23]. Адамсон являлся значимой фигурой в развитии арт-терапии: им была не только собрана коллекция рисунков, поделок и скульптур душевнобольных пациентов, находящихся под его присмотром, но и открыта художественная студия, доступная для всех желающих. Художник был уверен, «что его собрание поспособствует лучшему пониманию психических заболеваний, и интеграции душевнобольных в обществе» [Титова,2012:45].

Вторая половина XX века является периодом попыток создания первых обоснованных арт-терапевтических моделей, являющихся синтезом положений психоанализа, когнитивной и семейной психотерапии. Важным событием этого времени является тенденция легализации и институционализации арт-терапевтической деятельности, что привело к созданию первых профессиональных объединений арт-терапевтов. Так, в 1960 г. появилась Американская Арт - терапевтическая Ассоциация, позднее, в 1963 году Британская Ассоциация Арт – терапевтов (БААТ) открывает свои двери перед желающими, провозглашая, что «арт-терапевты глубоко понимают особенности процесса изобразительного творчества, обладают профессиональными навыками невербальной, символической коммуникации и стремятся создавать для пациента такую рабочую среду, в которой он мог бы чувствовать себя достаточно защищенным для того, чтобы выразить сильные переживания. Эстетические стандарты в контексте арт-терапии не имеют большого значения. Основой арт-терапевтического взаимодействия являются выражение и конденсация неосознаваемого психического материала посредством изобразительной деятельности» (БААТ, Лондон, 1989). 70-е годы XX столетия также связаны с первыми шагами на пути внедрения арт-терапии в государственное здравоохранение, а также являются началом подготовки специалистов-арт-терапевтов.

Прежде всего, целями и задачами деятельности американского и британского объединений являлось стремление сохранять и укреплять психическое и физическое здоровье граждан с помощью изобразительного искусства и других видов творчества, используемых в качестве психотерапевтического инструмента.

По прошествии некоторого времени, а именно в 1980 - 1990-е годы XX века, наблюдается смена области применения арт-терапии: переход из медицинской области применения к образовательной сфере. Так, начиная со второй половины XX века, арт-терапия отказывается от сугубо медицинской модели, то есть перестает видеть смысл своей деятельности в лечении

различного рода психологических расстройств и отклонений. На место медицинских целей приходят такие задачи, как гармонизация, помощь человеку в самореализации и свободном самовыражении своих эмоций и переживаний, стимулирование личностного роста. Важно также отметить, что повышение роли арт-терапевтической деятельности в образовании послужило причиной использования художественной деятельности в качестве сопутствующего инструмента образования в специализированных школах. Видение искусства с точки зрения фактора психического развития детей и предмета, обеспечивающего проведение здоровьесберегающих посредством изобразительной деятельности занятий для детей, принадлежит западным педагогам, в частности, Х. Риду (1943) и Е. Крамеру (1958, 1971). Данные арт-терапевты «верили в возможность осуществления коррекционных воздействий, опирающихся на внутренние ресурсы психики ребенка» [Копытин, 2012: 33].

Начало XX века в России также связано с повышением интереса к взаимосвязи творческой деятельности и психической активности человека, в частности, актуализация вопроса взаимодействия музыки и сферы медицины. Прежде всего, возросшая популярность связана с научно-техническим прогрессом: появлением как новейших аудиовизуальных средств, предоставляющих новые возможности, так и более развитой медицинской техники. Данные изменения позволили, в свою очередь, изучать физиологические реакции организма в ответ на воздействие музыки на более высоком уровне.

Так, 1913 год является временем совместной работы известных врачей и представителей музыкального мира, результатом которой явилось основание в России комитета по исследованию музыкально-терапевтических эффектов.

Одним из первых российских врачей, проводившим исследования творческой деятельности душевнобольных пациентов, является П. Карпов. Совместная работа Государственной академии Художественных Наук и

психиатра П. Карпова привела к получению множества значимых с медицинской точки зрения результатов. Поскольку П. Карпов рассматривал творческую деятельность как одно из самых эффективных средств лечения больных с психическими отклонениями, его деятельность была сконцентрирована на изучении, анализе и динамике изменений творчества душевнобольных разных возрастов. За время своих научных исследований П. Карповым была собрана обширная коллекция рисунков, ручных поделок, дневников и стихотворений пациентов психиатрических клиник. По мнению психиатра, «врач, наблюдая за работой душевнобольного и таким образом уделяя ему больше внимания, чем при обычном обходе, создает условия для проявления со стороны больного большего доверия к лечащему врачу, и, как следствие доверия, больной становится более откровенным с врачом, что дает возможность последнему более глубоко проникнуть в болезненный процесс, и таким образом в распоряжение врача поступает больше мотивов для индивидуализации ухода и лечения» [Карпов,1926:91]. Таким образом, «изучая творчество душевнобольных, можно проникнуть в глубину творческого процесса и по его механизму составить ясное представление о том, что данный процесс целиком совершается в недрах самого творца» [Карпов, 1926:6].

С помощью специальных исследований, проведенных такими учеными деятелями, как С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов были выявлены закономерности положительного влияния музыкальных произведений на различные системы человеческого организма: систему органов дыхания, сердечно-сосудистую, центральную и периферическую нервную, опорно-двигательную системы. Отечественный ученый В. М. Бехтерев, например, считал «музыку властительницей чувств и настроений человека. Поэтому в одном случае она способна ослабить излишнее возбуждение, в другом - перевести из грустного в хорошее настроение, в третьем - придать бодрость и снять усталость» [Ильин,2001:85].

Российскими деятелями науки были сделаны выводы о том, что

отрицательные эмоции, в частности паника и страх, способны блокировать активную деятельность коры головного мозга, следствием чего является потеря способности человека ориентироваться в окружающей среде, стрессу организма и утратой работоспособности. Положительные же эмоции, получаемые в качестве одного из результатов творческой деятельности, оказывают целительное воздействие на психосоматические процессы, мобилизуя и укрепляя резервные запасы организма. Теоретические результаты работы и выводы отечественных ученых послужили основой для практического использования искусства в коррекционной работе с душевнобольными пациентами различных возрастов.

Арт-терапия сегодня – это популярное направление психотерапии, обладающее широкой палитрой направлений и различных видов арт-терапевтической деятельности. Однако возрастающий интерес к арт-терапии обуславливает расширение областей применения, становясь инструментом не только медицинской (психологической) помощи, но и педагогической деятельности. «Эволюция понятия «арт-терапия» отражает процессы обособления трех самостоятельных направлений: медицинского, социального, педагогического. В ее основе — применение художественной творческой деятельности в качестве лечебного, отвлекающего, гармонизирующего фактора» [Лебедева,2003:45]. На современном этапе развития для арт-терапии характерным является факт признания многообразия форм человеческого опыта и способов его применения и отражения для достижения целей в культурном и профессиональном дискурсе.

Подтверждением широкого применения арт-терапии в современном мире является большое количество объединений и организаций арт-терапевтов во многих странах. Так, например, В США в 1950 г. была создана Национальная ассоциация музыкальной терапии, специалисты которой использовали музыку в качестве средства, помогающего привести пациента к осознанию эмоционально травмирующей ситуации прошлого или

настоящего, в результате добиваясь катарсической разрядки. Открытая в 1990 г. клиника музыкальной терапии Нордофф-Роббинса, является и сегодня одним из современных арт-терапевтических центров. Специалисты этого объединения используют «живую» музыку в качестве средства коммуникации. Так, вокальная и инструментальная деятельность, совершаемая самим пациентом во время индивидуальной или групповой музыкотерапии, способна, по мнению арт-терапевтов, наилучшим образом не только развить скрытый творческий потенциал клиентов, но и побороть внутренние конфликты, неуверенность и комплексы. Пациентам предоставляется свобода выбора музыкальных инструментов: барабана, бубна, маракасов, тамбурина, - что создает как обстановку доверия между терапевтом и пациентом, так и чувство раскрепощенности и самостоятельности клиента. Особое внимание терапевты данной школы придают изучению воздействия арт-терапевтических методик на детей с различными отклонениями, при которых акцентной становится интеграция всевозможных видов арт-терапии и включение ребенка в лечебно-направленную художественную деятельность с помощью импровизации.

Последние десятилетия XX века ознаменовываются дальнейшим созданием профессиональных общественных объединений арт-терапевтов в Канаде (1981), Австралии (1987), Германии (1989), Российской Федерации (1997), Испании (1999) и во многих других странах мира. Конец XX века связан, прежде всего, с созданием образовательных программ арт-терапии при европейских университетах, что повлекло за собой появление разнородных школ и коалиций, «отстаивающих собственное видение арт-терапии и реализующих разную профессиональную политику, стремящихся контролировать формирующийся в Европе сектор арт-терапевтических услуг и образования» [Копытин,2010:77].

## **1.2. Зарубежный опыт использования арт-терапии в системе образования**

Развитие арт-терапии обусловило появления различных методов



лечения, однако все они имели тесную связь с искусством, поскольку, по мнению Н. Е. Пурнис, арт-терапия представляет собой «особый метод терапии, целью которого является регулирование эмоциональной, коммуникативной и когнитивной сторон личности посредством искусства» [Пурнис,2008:15]. Популяризация методов арт-терапии стала причиной появления новых отраслей ее применения, сопровождаемая не только сменой сферы использования, но и претерпевающая изменение структуры. Так, первая половина XX века ознаменовывается повышенным вниманием психоаналитиков не только к результатам творческой деятельности пациентов с психологическими отклонениями, но и к дидактической игре детей как к средству выражения переживаний и нахождения путей решения проблем во время игровой деятельности. Однако начальный этап развития арт-терапии в первых десятилетиях XX века не позволил выделить игру в качестве одного из методов арт-терапии и позднее арт-педагогике. Такие социокультурные тенденции XX века, как глобализация, мультикультурализм, реорганизация образовательной системы, характеризующаяся ориентацией образования на индивидуальность личности и разнообразием образовательных услуг, обусловили «усиление междисциплинарных связей арт-терапии, начало более активного диалога арт-терапевтов с представителями медицины, нейропсихологии, социологии, культурологии и педагогики» [Копытин,2010:74]. Таким образом, наблюдается взаимодействие арт-терапевтической и педагогической деятельности как для достижения образовательных целей, так и для осуществления психологической поддержки учащихся образовательных учреждений. Подтверждением этому служит большое количество публикаций, посвященных, в частности, применению арт-терапии в образовательных центрах стран, арт-терапевтический уровень развития в которых достиг высокого уровня: Аллан (1997), Ирвуд (2005), Буш (1996), представляющими свои идеи в США или Бронска (2002), Уэлсби (2011), Уоллер (1993), работающими в Великобритании. Отдельного внимания

заслуживают опубликованные идеи немецкого психиатра А.Кронфельда. В своей статье «Психогика, или Психотерапевтическое учение о воспитании», вышедшей в 1927 году, Кронфельд обосновывает идею необходимости слияния психотерапии и педагогики, призывая к разработке такого метода обучения, который способствовал не только получения знаний, но и был ориентирован на духовное оздоровление, гармоничное развитие и личностный рост ребенка. По его мнению, именно арт-терапия, оперирующая работой с визуальными и аудиальными предметами искусства, способна выступать в качестве наиболее приемлемого и средства воспитания. Следует также отметить деятельность американских арт-педагогов В.Ловенфельда (1947) и Ф.Кейна (1951), выступавших инициаторами новых подходов к художественному развитию, имея цель соединить в образовании терапевтические и образовательные элементы. Говоря об интеграции арт-терапии в образовательную сферу, необходимо прибегнуть к мнению президента Американской арт-терапевтической ассоциации Ш.МакНиффа, считающего, что инициатива по привнесению арт-терапии в общие и специальные образовательные учреждения играет решающую роль в образовательном процессе, поскольку арт-терапевтическая деятельность специалистов позволила бы осуществлять не только лечебно-коррекционные воздействия над детьми, отличающимися эмоциональными и поведенческими нарушениями, но и учить их открыто, свободно и творчески выражать свои чувства, не прекращая при этом всестороннее развитие познавательные навыки. Говоря о тенденции к консолидации услуг и развитию междисциплинарных связей, МакНифф отмечает, что «рост числа профессиональных арт-терапевтов, в том числе тех, кто по своему первому образованию является педагогом, повышает вероятность успешной реализации арт-терапевтических программ в школах» [Копытин, Свистовская, 2007:79]. Специалисты в области психотерапии и арт-терапии М.Эссекс, К.Фростинг и Д.Хертс также подчеркивают, что использование искусства в процессе психотерапевтической деятельности для работы с

несовершеннолетними наиболее эффективно на базе образовательных учреждений. Внедрение арт-терапии в школьную систему образования, по их мнению, представляется необходимым для максимально комфортной адаптации детей к зачастую высоким требованиям образовательного учреждения, что благотворно сказывается на дальнейшей академической успеваемости учащихся. Таким образом, авторы данной концепции рассматривают внедрение арт-терапии в школы в качестве инструмента воспитания и формирования социально продуктивной личности, способной как адекватно реагировать на различные ситуации в процессе жизнедеятельности за счет повышения уровня межличностной компетенции, так и справляться со стрессовым напряжением при решении возникающих проблем.

Однако успешность внедрения методов арт-терапии в образовательный процесс и достижение ожидаемых от данного действия результатов невозможно без кооперации школьных работников, к которым относятся педагоги, психологи и, собственно, арт-терапевты – таковой являлась идея Д.Буша и С.Хайта, обращающих внимание также на необходимость тесного контакта специалистов образовательного учреждения с родителями с целью укрепления здоровья детей, а также их всестороннего гармоничного развития. Таким образом, «на первых этапах своего развития арт-педагогика рассматривалась непосредственно как ответвление арт-терапии, и ее методы используются, прежде всего, при коррекционно-направленной работе с детьми, отстающими в физическом либо умственном развитии. Однако спустя некоторое время арт-педагогика отделяется от арт-терапии и становится самостоятельным педагогическим направлением» [Петренко, Кузнецова, 2016:123]. Говоря о двух самостоятельных направлениях, имеющих общую основу – искусство, следует также не забывать об основном различии между арт-терапией и арт-педагогикой, которое « заключается в расхождении их целей: если арт- терапия направлена на коррекцию того или иного отклонения у ребенка, то арт-педагогика связана с непосредственным

развитием всех сторон личности, а особенно – эстетической» [Ахмедова , 2011: 36].

Говоря об уже имеющемся опыте применения методов арт-терапии, хотелось бы обратиться к деятельности Американской ассоциации развития науки (American Association for Advancement of Science – AAAS). Данной ассоциацией каждый год проводится соревнование под названием «Научный танец». Участникам состязания необходимо станцевать результаты своих научных исследований, выразить суть проделанных работ, используя лишь пластику, музыку, мимику и цветосветовые эффекты. Популярность данного конкурса обусловлена повышенным интересом учеников к средствам самовыражения. При этом для зарубежных специалистов синергия искусства и творчества представляет собой ключевой компонент каждого предмета, преподаваемого в школе. Поскольку внедрение альтернативных средств обучения и воспитания получают все большее распространение, то становится целесообразной разработка полноценной методики образования посредством искусства, чем уже занимается новый образовательный проект «ARTinED», финансируемый Европейским союзом. Авторы проекта убеждены в том, что «искусство учит работать в команде, развивает когнитивные способности, критическое мышление, коммуникативные навыки, играет фундаментальную роль в развитии человека XXI века» [ARTinED]. При этом не стоит считать, что идет об отдельных «предметах искусства». Напротив, следует говорить «об интеграции разных видов искусства в каждый аспект школьной программы. Например, танцевать при изучении математики, рисунок в истории, музыка в языках и др.» [Сергеева,2014:99]. На сегодняшний день проект был поддержан и апробирован в нескольких школах шести стран: Италия, Великобритания, Турция, Испания, Швеция, Румыния.

### **1.3. Опыт внедрения технологий арт-терапии в российскую систему образования**

Вторая половина XX века, говоря точнее, 1960-1980-е гг. оказались решающими в становлении арт-терапевтического направления на Западе. Именно это время характеризуется созданием первых профессиональных объединений, вобравших в себя весь полученный на протяжении многих десятилетий опыт и сыгравших ключевую роль на пути внедрения арт-терапевтических методов в разных областях практической работы. В отличие от западных стран, арт-терапия в России в это же время находится только у истоков, то есть только переживает период своего становления. Причиной недостаточной развитости арт-терапии в России являются ограниченные возможности расширения сфер применения арт-терапевтических методов, рассматривавшихся с точки зрения одного из направлений психотерапии, которая не только не предоставляла интереса, но и была запрещена в тоталитарном обществе.

Хотя по количеству теоретических работ, обосновывающих необходимость использования арт-терапии в образовательной сфере, отечественные исследователи уступают зарубежным специалистам, российская педагогическая наука и народная педагогика имеют давний опыт в применении изобретательного творчества как в воспитательных и развивающих, так и в коррекционных целях. Разнообразие и количество опубликованных работ за последние десятилетия свидетельствуют о том, что научный интерес к возможностям применения искусства в практической работе возрос в разы. Так, в работах многих отечественных исследователей отмечается тенденция поиска решения разнообразных задач с помощью арт-терапевтических средств. О проблемах, которые могут быть решены посредством методов терапии искусством, имеется большое количество теоретических работ: о нравственном воспитании школьников (А. Г. Кузнецова, А. Ю. Сметанина, Е. В. Таранова); о предупреждении девиантного поведения школьников (Л. С. Картушина); о коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (Т. Г. Наретина, Т. В. Туманова, С. Н. Щербак); о формировании семейных

ценностей у детей-сирот (Р. Б. Уленгова); о физическом воспитании студентов (М. В. Катренко, К. М. Смышев, Н. Ю. Шу-макова); о гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса вуза (Н. Ю. Сергеева, Е. А. Федоринова); о музыкальном развитии человека (Е. В. Мартынова); о поддержке одарённых детей (И. А. Бадюгина).

Опытные арт-терапевты и арт-педагоги обращают все большее внимание на основную тенденцию изменений системы образования, которая проявляется в «направленности на гуманистические ценности, развитие общей и коммуникативной культуры, личностный рост и актуализацию каждого участника образовательного процесса» [Лебедева, 2001, 45]. Таким образом, многие известные отечественные ученые склоняются к выводу об острой необходимости внедрения арт-терапевтических методов с целью «заботы о психическом здоровье, умении выходить из эмоциональных кризисов и помогать близким, разбираться в своих проблемах и отношениях с другими людьми» [Платонов, 1982:309]. При этом важно отметить, что, несмотря на скептические взгляды противников новшеств в образовательной сфере, «применение необычного для школьной практики термина «терапия» не противоречит», согласно Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичу, «а соответствует главной идее гуманистической педагогики: развитию творческого потенциала личности и ее силы» [Бондаревская, Кульневич, 1999:451]. Искусство, применяемое в качестве терапевтического инструмента в образовательном процессе, доступно для каждого педагога, поскольку не требует специальных медицинских знаний. Следовательно, данная инновационная технология является все более популярной в связи с доступностью и эффективностью лишь в данный момент времени, но и, вероятно, будет иметь дальнейшие перспективы развития. Ученик в современном мире подвержен частым стрессам, зачастую предоставлен сам себе в решении накопившихся проблем, поэтому «компенсирующие, корректирующие, эвристические функции художественных видов деятельности сегодня востребованы в практике образования как

здоровьесберегающие технологии сенсорного воспитания, как технологии сохранения психоэмоционального здоровья индивида [Анисимов, 2003:146]. Опыт внедрения средств арт-терапии представлен несколькими успешно проведенными программами и мероприятиями. Так, например, программа «Образ и мысль», разработанная и реализованная в Санкт-Петербурге в 1990-е годы благодаря сотрудничеству отечественных и американских специалистов, демонстрирует органичный синтез наработок различных областей знаний: психологии, педагогики, искусствоведения, музейной педагогики, культурологии. Создатели проекта уверены в том, что «произведение изобразительного искусства в этой программе выступает средством гуманитаризации образовательного процесса, развития самостоятельного критического мышления учащихся, актуализации способности ребенка доверять собственным ощущениям» [Ванюшкина, 1997:142]

Не стоит забывать и о педагогический потенциал современного искусства, который находит активное применение в Екатеринбурге. Екатеринбургские члены творческой группы «Арт-игра», а именно Т. Калинина, О. Иванова, С. Щавелева, А. Сивков, организуют художественные акции для учеников художественных школ, учащихся общеобразовательных школ, студентов педагогического университета и всех желающих. Организаторы стремятся достичь своей работой множества целей, которые не ограничиваются лишь рамками художественного образования, но, выходя далеко за пределы данной области, приобретают социально-педагогическое значение. К таким акциям, например, относятся мероприятия под названиями «Дети и мир», «Я и цивилизация», «Дом, который мы построим, дом, в котором будем жить», привлекающие множество участников.

Особого внимания заслуживает деятельность московского педагога-художника М.Г. Дрезниной. М.Г. Дрезнина в своих работах акцентирует

внимание на взаимодействии образовательных учреждений и семьи обучающихся. Так, она пишет, что «художественные проекты, реализуемые совместно с родителями, способствуют укреплению семьи, помогают лучше понять друг друга, научиться конструктивному поиску совместного решения и в творчестве, и в жизни» [Дрезнина, 2005: 15]

Поскольку применение инструментов арт-терапии не ограничивается лишь использованием изобразительного искусства, музыки или танца, а представляет собой более широкую палитру применяемых средств, целесообразным является обращение к опыту активного внедрения драматизации и театрализации в образовательный процесс. Так, методика «Театр школьной жизни» ярославского ученого-педагога С. Р. Фейгинова нацелена на «осмысление учебно-воспитательного содержания, причем педагогический акцент автором методики делается на осознании подростками качеств, достойных звания «Человек» [Фейгинов, 2006:338]. Более подробное рассмотрение методики театрализации, к которой прибегает С.Р.Фейгинов, поражает масштабом накопленного педагогического опыта: он имеет более 200 этюдных приемов воспитания, использованных в работе с подростками. Театрализация и драматизация данного педагога представлена разнообразнейшими видами: «Театр личности», «Театр одного актера», «Театр одного события», «Театр знаний», «Театр фантазии и фантастики», «Театр праздничного события», «Театр семьи», «Агиттеатр», «Театр спорта», «Театр поэзии».

Разнообразие путей применения арт-терапии позволяет сделать вывод о том, что «искусство с его ведущей функцией «очеловечивать» и способностью всесторонне влиять на сложноорганизованную телесно-душевно-духовную природу людей может стать эффективным ресурсом в пространстве образования вообще и мощным стимулом саморазвития, самовоспитания, самообразования на протяжении всей жизни. Комплексно затрагивая ум, чувства, переживания, поведение человека, его сознательные



и бессознательные, рациональные и интуитивные стороны психики, искусство позволяет решать значительное количество педагогических задач параллельно, обеспечивая целостное включение участников в образовательный процесс» [Сергеева, 2014:185]. Данный факт объясняет нарастание интереса к изучению возможностей арт-терапии в рамках изо-терапии. Основателем школы арт-терапии в нашей стране является А.И. Копытин. В своей книге «Арт-терапия детей и подростков» автор трактует термин арт-терапия как «совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [Копытин, 2007: 197]. Однако в течение долгого периода определение термина арт-терапия никоим образом не вписывалось в рамки образовательной системы. По прошествии времени все же происходят некоторые изменения, которые произошли, как утверждает Е.В. Таранова, в 1997 году после опубликования работы Ю.С. Шевченко и Л.В. Крепица «Принципы арт-терапии и арт-педагогики в работе с детьми и подростками» [Сухарев, 2014:5к0]. Так, наблюдается тенденция разделения понятия «арт-терапии» на «арт-терапию» и «арт-педагогика». Принято считать, что с данный момент символизирует получение арт-педагогикой «права на жизнь» в виде самостоятельного направления в художественном образовании. Такие отечественные исследователи, как Медведева Е.А., Лебедева Л.Д., Гришина А.В., Ахмедова Э.М., Анисимов В. П., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А., Сергеева Н.Ю. вносят наибольший вклад в развитие арт-педагогики в образовательной отрасли Российской Федерации.

Несомненно, понятие «арт - педагогика», как и понятия «арт-терапия», по причине нахождения лишь на первых ступенях своего развития, еще не

имеет точного однозначного определения. Однако, обратившись к работам нескольких отечественных специалистов, можно проследить общие закономерности трактовок. Так, например, арт-педагогика, по мнению Сергеевой Н.Ю., исследовавшей сущность данного понятия, это «инновационная, развивающе-оздоровительная технология, молодое, совершенно особое направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы и универсальные способы привлечения средств искусства для решения многообразных педагогических задач [Сергеева, 2008:114]. По мнению Верховодовой Р.А. и Галустова Р.А., «арт-педагогика – это научно-педагогическое направление, основанное на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося» [Верховодовой, Галустова, 2011:15]. Ссылаясь на мнение другого исследователя арт-педагогике, данное явление представляет собой «самостоятельную отрасль педагогической науки, которая оперирует средствами искусства и художественно – творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом» [Муромцева, 2007:11]. Особого внимания заслуживает тот факт, что в арт-педагогике искусство не является единственной целью деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач. Иными словами, «арт-педагогическая теория и практика при помощи средств искусства решает профессиональные педагогические задачи, без претензий на серьёзное художественное образование» [Корженко, Заргарьян, 2013:95]. Так, внедрение арт-педагогике в образовательный процесс символизирует новый этап развития как педагога в профессиональной деятельности, так и ученика как части социума, поскольку «ведущими компонентами учебных предметов концепции является образное видение мира как познание мира и самопознание себя в этом мире, способов творческой деятельности как попытки изменить мир вокруг себя и себя самого к лучшему, а важнейшей дидактической задачей – воспитание рефлексии как

самопознание, саморазвитие, самотерапия и самокоррекция средствами искусства [Аметова, 2003: 326].

Большое разнообразие трактовок понятия арт-педагогика российскими исследователями подтверждают тот факт, что в отечественной науке арт-педагогика, активно развиваясь, находится в стадии становления, при этом уже сейчас занимая свою нишу в системе общего и дополнительного образования. Таким образом, сопоставление различных определений понятия «арт-педагогика», выведенных отечественными теоретиками и практиками арт-педагогической деятельности в образовательных учреждениях, позволяет определить основные черты данного явления. Так, арт-педагогика – это особое направление педагогической деятельности, в котором воспитание, образование, развитие и коррекция личности осуществляются посредством искусства наряду с содержанием изучаемого предметного курса.

#### **1.4. Принципы художественно-эстетического развития арт-педагогика. Функции, цели и задачи арт-терапии в процессе обучения иностранным языкам.**

Известно, что педагогическая арт-терапия или арт-педагогика призваны, прежде всего, решать вопросы социализации и воспитания всесторонне развитой гармоничной личности посредством искусства и творческой активности в процессе изучения предметной программы. Ранее перечисленные назначения арт-терапии определяют принципы педагогической арт-терапии. Так, выделяя принципы арт-педагогика, в качестве основы следует рассматривать принципы общей педагогика, специальной педагогика и психологии, а также принципы художественно-эстетического развития.

Принципы художественно-эстетического обучения и воспитания представляют наибольший интерес в контексте использования арт-педагогических технологий. Так, к ним относятся:

1. Принцип обязательности художественно-эстетического развития.

Данный принцип провозглашает обязательность художественно-эстетического воспитания и развития всех обучаемых без учета их индивидуальных особенностей, художественных способностей, национального происхождения, наличия нарушений развития. Обязательность и общедоступность рассматривается как условие формирования социально здоровой личности сначала в детском возрасте, позднее - при подготовке ее к социальной жизни и труду.

## 2. Принцип самовыражения и спонтанности

Этот принцип является одним из ключевых принципов в контексте применения арт-терапии в образовательном процессе, поскольку главным образом предполагает проявление каждым воспитанником спонтанного самовыражения во время занятия. Эмоции, которым ученики имеют возможность дать волю на протяжении урока, создают приятную дружественную комфортную атмосферу, обеспечивают появление положительного эмоционального самочувствия и достижение гармонии как со своим собственным «Я», так и с окружающими людьми. Так, занятие, наполненное положительными эмоциями и желанием выразить свою точку зрения с расчетом на положительный отклик от других воспитанников и педагога способствует укреплению у воспитанника веры в собственные силы, развитию индивидуальности, реализации собственных идей. Наравне с саморазвитием и самореализацией важно отметить происходящий в подсознании процесс освоения дополнительных способов и средств выражения своих чувств и эмоций, познания самого себя. Данный принцип удачно описывают слова известного американского психотерапевта Натали Роджерс: «Самоосознание, понимание и инсайт достигаются погружением в наши эмоции. Переживания горя, гнева, боли, страха и радости являются тем туннелем, по которому мы должны пройти, чтобы попасть на другую сторону — к самоосознанию, пониманию и целостности» [Rogers,1993:225].

## 3. Принцип разнообразия культур.

Данный принцип предполагает знакомство и освоение

социокультурной среды, не ограничивающейся на культуре лишь страны изучаемого языка или особенностях менталитета носителей иноязычной речи. Напротив, образовательная программа на основе принципов арт-педагогике предлагает наличие органичного единства как особенностей народной уникальной культуры, так и достижений мировой художественной культуры в контексте их сопоставления для более полного понимания каждого аспекта новой для воспитанников культурной среды.

#### 4. Принцип уникальности

Принцип уникальности, заключающийся в отсутствии заданного образца или правильного пути решения учебной задачи, ориентирован на развитие творческих способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка. С помощью данного принципа становится возможным получение уникального продукта творческой деятельности одного воспитанника или группы учеников. Любой результат, полученный путем индивидуального или коллективного опыта, неповторим, а потому заслуживает внимания и способен заинтересовать. Важно, однако учесть, что «реализация данного принципа требует организации свободной художественно - творческой деятельности таким образом, чтобы ее результат был заранее успешен и не являлся бы предметом оценки» [Маслова ,2013:7 ]

#### 5. Принцип комплексного подхода к художественному развитию средствами разных видов искусства.

Принцип комплексного подхода к художественному развитию предполагает гармоничное сочетание всех видов художественной деятельности для обогащения нравственно-эстетического опыта воспитанника. Согласно данному принципу, сосредоточивание внимания лишь на одной области искусства со временем теряет свою ценность в связи с потерей интереса обучаемых к выполнению однотипных заданий. В связи с этим имеется острая необходимость разнообразия форм искусства на пути формирования представлений о разных его видах и овладения практическими способами художественной деятельности.

#### 6. Принцип взаимосвязи художественно-эстетического развития детей с окружающей их жизнью

Данный принцип предполагает использование различных форм искусства, являющихся актуальными на момент времени обучения, то есть способных отражать окружающую воспитанника действительность. Умение выражать мнение вербальным или невербальным способом о том, что беспокоит или, напротив, вызывает восторг здесь и сейчас - вот, что действительно необходимо воспитанникам. Тесная связь художественно-эстетического развития детей с окружающей их действительностью дает возможность для творческого самовыражения ребенка в соответствии с его способностями и уровнем развития.

#### 7. Принцип научного подхода к художественно-эстетическому развитию

Учитывая этот принцип, при разработке содержания обучения следует опираться на объективные источники информации, содержащие данные о развитии искусства и принципах художественной ценности произведений искусства. Необходимо также заранее позаботиться о «выборе системы понятий об искусстве и формировании эстетического отношения человека к окружающему и к искусству, учитывая современные достижения разных наук, изучающих как область самого искусства, так и методы художественно-эстетического воздействия средствами разных видов искусства» [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001:246]

#### 8. Принцип синергетики

Язык творчества является одним из самых эффективных языков в процессе коммуникации с окружающими. Тогда совместная творческая деятельность, реализуемая на занятиях, способна выявить как индивидуальность каждого воспитанника, так и существующие проблемы и трудности. Коллективная творческая деятельность не только раскрывает потенциал ученика и помогает ему открыто выражать свои эмоции, чувства, идеи, но и способствует полному и яркому развитию и проявлению себя как

отдельной личности в социуме. Так, коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывая широкий простор возможностей для всестороннего гармоничного развития.

Анализ основных и специфических принципов арт-педагогической деятельности в образовательном процессе позволяет определить цель арт-педагогики. Разумеется, повышенный в данное время интерес педагогов к новому направлению методики преподавания стал причиной наличия большого количества точек зрения. Так, арт-педагог Ярмухина С.В. утверждает, что «основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развития способности самовыражения и самопознания» [Ярмухина, 2016]. Иными словами, "основной целью арт-педагогики является художественное развитие детей с проблемами и формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства" [Медведева, Левченко, Комиссарова, Добровольская, 2001:248]. Существует и другой взгляд на преследуемые арт-педагогикой цели, которые имеют более тесную связь с арт-терапией и заключаются, прежде всего, в «выражении эмоций и чувств, связанных с переживаниями каких-либо проблем, активном поиске новых форм взаимодействия с миром, подтверждении своей неповторимости, особенности и значимости и повышении адаптивности (гибкости) в постоянно меняющемся мире [Коган , 2001:204]. Ранее изложенные точки зрения позволяют сделать вывод о том, что основной целью арт-педагогической деятельности в процессе обучения иностранным языкам является гармоничное слияние процесса изучения языкового материала и социальной адаптации личности при помощи различных средств искусства, а также художественно-эстетическое развитие обучаемых, заключающееся в поддержке и сопровождении воспитанника на пути к пониманию самого себя, поиска жизни в гармонии с самим собой, получению знаний о мирном

существовании с другими людьми, а также об окружающем мире с его законами красоты и нравственности.

Говоря о задачах арт-педагогике в процессе обучения иностранному языку, следует разделить их на две части: общие с арт-терапией и частные, собственно арт-педагогические задачи.

Так, к общим задачам арт-терапии и арт-педагогике относятся:

1. Разработка и обоснование необходимости и эффективности использования средств искусства в системе обучения;
2. Совершенствование системы организации учебного процесса посредством использования аутентичных предметов искусства в процессе обучения иностранному языку;
3. Подготовка специалистов для развития, популяризации и распространения арт-терапевтической деятельности в образовательных учреждениях;
4. Обогащение имеющегося опыта применения арт-терапии и арт-педагогике новыми научными и практическими исследованиями с нацеленностью на гуманизацию образования.

Частные же задачи арт-педагогике представляют собой:

1. Формирование осознания воспитанником себя как личности, что заключается как в принятии себя и своих индивидуальных особенностей, так и понимание собственной ценности как уникальной части многообразного мира;
2. Формирование в сознании обучаемого понимания его тесной взаимосвязи с окружающим миром, а также своего места в социокультурном пространстве;
3. Раскрытие творческого потенциала воспитанника, творческая самореализация и самовыражение личности;
4. Художественное развитие ребенка при единовременном облегчении процесса учения, мыслительной деятельности.



Арт-педагогика, являясь одной из инновационных педагогических технологий в системе общего и дополнительного образования при обучении иностранному языку, выполняет множество функций, к которым относятся:

1. Образовательная функция. Данная функция направлена на всестороннее гармоничное развитие личности и освоение ею окружающей действительности посредством предметов искусства, активизацию потенциальных возможностей воспитанника в творчестве. Образовательная функция обеспечивает получение знаний как в контексте изучаемого иностранного языка, так и в области искусства, зачастую сопровождаемые практическими навыками художественно-творческой деятельности;
2. Воспитательная функция, предполагающая формирование нравственно-эстетических, коммуникативно-рефлексивных основ личности каждого воспитанника посредством презентации особенностей обычаев, традиций и культур других народов мира и способствующая его социализации в окружающем обществе посредством искусства;
3. Культурологическая функция, представляющая собой объективную связь личности с рассматриваемой в качестве сложной многоуровневой системы ценностей культурой как своей страны, так и страны изучаемого языка. Данная функция призвана осуществлять всестороннее художественное развитие и эстетическое воспитание обучаемого, расширение общего и художественно-эстетического кругозора, развитие человека на основе освоения им предметов мировой художественной культуры, а также становления ее частью, то есть творцом;

Коррекционная функция, отвечающая за нахождение недостатков в развитии воспитанников, их профилактику, коррекцию и устранение. Важно

отметить в данном случае, что «эстетическая реакция позволяет изменить действие аффекта «от мучительного к приносящему наслаждение», гармонизирует внутренний мир» [Косабуцкая,2009:4].

Таким образом, задачи и функции арт-педагогики имеют существенные отличия от существующих программ художественного воспитания, поскольку целью арт-педагогической деятельности выступает не обучение воспитанника рисованию, а развитие способности к самовыражению средствами иностранного языка, самопознанию, саморефлексии, а также к приобретению коммуникативно значимых навыков при работе в коллективе. Иными словами, арт-педагогика является средством, помогающим развивать у детей богатство воображения, полноту внимания, творческое мышление, умение свободного и открытого выражения собственных чувств, эмоций, переживаний и настроения с помощью лексических средств и грамматических конструкций изучаемого иностранного языка.

### **1.5. Психолого-педагогические особенности учеников средней школы**

Успешное стабильное продвижение вперед на пути изучения иностранного языка может быть осуществлено только при учете возрастных психолого-педагогических особенностей обучаемых. Соответственно, в процессе подбора учебного материала преподавателю следует опираться не только на содержание программы изучаемой дисциплины, но и на индивидуальные потребности, интересы и склонности обучаемых. Так, говоря об аудитории, представляющей собой учеников среднего звена, необходимо отметить, что обучающиеся данного возраста (13-16 лет) переживают период так называемого переломного, переходного или критического возраста. Согласно некоторым исследователям, подростковый период охватывает период жизни от 10 до 16 лет. Как правило, он отождествляется с началом перестройки всего организма подростка: это и ускоренное физическое развитие, и половое созревание, и повышенная

возбудимость и нервозность. Отличительной особенностью подросткового возраста является несоответствие двух сторон одного и того же процесса: внешне подросток взрослеет, по внутренним же особенностям и возможностям все еще остается ребенком, нуждающимся в ласке, заботе, внимании, игре. Однако не стоит забывать и о зарождающихся задатках взрослой самостоятельной личности: «в подростковом возрасте пробуждается и активно формируется самосознание, обостренное чувство достоинства, осознание половой принадлежности, начинается переоценка давно знакомого и привычного, формируется свое мнение и нередко очень прямолинейное, категоричное и бескомпромиссное» [Волков,2001:96]. Кроме того, наряду с чувством взрослости Д.Б. Эльконин выделяет в то же время подростковую тенденцию к взрослости: к стремлению быть, казаться и считаться взрослым. Помимо того, «желание выглядеть в чужих глазах взрослым усиливается, когда не находит отклика у окружающих» [Кулагина, 1998:74].

Сравнивая учеников-подростков с обучаемыми более младших классов, еще не обладающих способностью критического мышления, следует заметить, что развитие интеллекта обучаемого в период взросления характеризуется более динамичным темпом: подросток приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям. Так, задачей учителя становится не только преподавание предметного материала, но и донесение самим обучаемым и родителям сути и значимости этого феномена для личностного развития подростков. Данный факт имеет тесную связь с тем, «что он совпадает с периодом развития самосознания. В это время подростки и юноши начинают активно интересоваться проблемами общения, самосовершенствования, поиска смысла жизни, социальной справедливости и т. д. Нередко они выходят на уровень анализа вечных философских истин, не находя решения вопросов, стоящих перед ними» [Рождественская, 1998:18].

Подростковый период представляет собой изменение не только

межличностного поведения, но и внутренней позиции по отношению к школе и обучению. Так, например, если в младших классах ребенок был полностью увлечен процессом обучения, то есть был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то взрослому подростку намного больше интересуют собственные взаимоотношения со ровесниками: «именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве» [Мухина,1997:356]. Познавательная деятельность, а также трудовая и общественная объединяясь, становятся общественно значимой деятельностью, которая, согласно мнению В.В. Давыдова, является ведущей в подростковом возрасте. Осознавая собственную общественную значимость, важность личного участия в реализации различных видов деятельности, подростки вступают в новые, более тесные отношения между собой, развивают средства и способы постоянного общения друг с другом. Таким образом, «активное осуществление общественно значимой деятельности способствует удовлетворению потребности в общении со сверстниками и взрослыми, признанию у старших, самостоятельности, самоутверждению и самоуважению, согласно выбранному идеалу» [Еникеев,2000:69].

Период взросления неразрывно связан с постоянными попытками построения взаимодействия друг с другом на пути решения различных задач. Метод проб и ошибок во время коммуникации со сверстниками и старшим поколением учит подростка принимать во внимание индивидуальные особенности и качества других людей, осознанно считаться с устоявшимися социальными нормами, необходимыми для бесконфликтной работы в коллективе. Так, ученики узнают способы установления и поддержания отношений друг с другом, что «требует качественно нового уровня овладения средствами общения, в первую очередь речевыми» [Чуйкова,1995:55].

Однако процесс обучения иностранному языку невозможно осуществить при отсутствии постоянного диалога не только между самими учениками, но и между учителем и обучаемыми. Стремясь к доверительному,

дружественному стилю общения с подопечными, педагогу следует придерживаться демократического типа воспитания, наилучшим образом влияющим на атмосферу учебного процесса и формирование отношений с учениками. Данный стиль в наибольшей степени способствует «воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности» [Мухина,1997:78].

Таким образом, определив особенности психолого-педагогического развития обучаемых средней школы, следует вывод о том, что творческая деятельность имеет важнейшее значение в подростковом возрасте, так как предоставляет возможность не только максимально необходимых в данном возрасте самореализации и самовыражения, но и самоопределения, осознания себя как уникальной личности и одновременно части коллектива. Также творчество в процессе обучения всегда сопряжено с постоянным развитием конструктивного общения и взаимодействием как с другими учащимися, так и с представителями старшего поколения. Что также является ключевым фактором, творческая деятельность на данном этапе «приобретает качества активной осознанной интеллектуальной деятельности, что делает возможным ее совмещение с другими предметами нетворческого цикла» [Кожанова, 2013: 3].

С помощью искусства ученик, нагруженный учебными обязанностями, проблемами межличностного общения, трудностями самоопределения и самореализации в еще неизвестном для него мире, находит шанс выплеска собственных эмоций. Помимо того, активная общественная и трудовая деятельность подростка связана с его стремлением к экспериментированию с примеркой различных социальных ролей, что во многом дает творческая деятельность, «которая может дать отправную точку размышления Совершенно с любой нужной позиции» [Кон,1989:256]. Иными словами, творческая деятельность в учебном процессе позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую психику подростка ситуацию на основе креативных способностей субъекта –

эстетическое и эмоциональное взаимодействие позволяет изменить влияние аффекта от «мучительного к приносящему наслаждение», приводя в гармонию внутренний мир [Косабуцкая ,2013:81].

### **1.6. Виды арт-терапевтической деятельности в процессе обучения иностранному языку.**

Прежде, чем приступить к выделению существующих видов арт-терапевтической деятельности в контексте преподавания иностранного языка, следует четко сформулировать ее специфические признаки:

1. Использование в образовательном процессе разнообразных средств искусства;

2. Ведение постоянного диалога педагога с воспитанниками во время учебного урока. Смена роли педагога, характеризующаяся рассмотрением учителя в качестве опытного советчика и интересного собеседника, а не требующего выполнения заданий диктатора;

3. Совместное художественное творчество педагога и ученика, «вплетенное» в самые разнообразные виды учебной и внеурочной деятельности в процессе овладения навыками общения на иностранном языке;

4. Использование произведений искусства в процессе изучения иностранного языка для более полного понимания особенностей культуры страны изучаемого языка;

5. Освоение программного материала в трех модальностях восприятия иноязычной информации – зрительном, вербальном, кинетическом.

Современные тенденции развития общества требуют от системы образования большей степени нацеленности на всестороннее интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности воспитанников. Нет сомнения в том, что на психологическое здоровье воспитанников во время процесса обучения оказывает значительное влияние личность самого учителя, который должен быть интересным собеседником,

хорошим рассказчиком, другом, способным поддержать в трудную ситуацию и разрядить напряженную обстановку. Так, справедливо заметить, что «отношение учеников к учебному предмету зависит от мотивации, поэтому формальное и скучное ведение уроков приводит к нежеланию заниматься, к формированию отрицательной позиции по отношению к предмету, к отказу от занятий и демонстрации негативного поведения [Колеченко,2008:96]. При этом важно отметить тот факт, что «сегодня психоэмоциональные особенности развития значительной части современных детей характеризуются отягощенным состоянием врожденных факторов слабых дисфункций организма, на фоне негативно провоцирующих социально-экономических факторов жизни, что способствует, в свою очередь, развитию капризно-агрессивного, девиантного поведения, различного рода деструктивных зависимостей» [Анисимов ,2003:148]. Наличие проблемы, описанной Анисимовым, является одной из причин наличия широкого спектра видов применяемой арт-педагогической деятельности, в том числе внедряемых в процесс обучения иностранным языкам. Именно арт-терапевтические технологии, таким образом, могут стать решением актуальных проблем развития, поскольку «процесс художественного саморазвития напрямую связан с укреплением психического здоровья ребенка и может рассматриваться как значимый психопрофилактический фактор» [Рыбакова ,2007:139].

Как излагалось ранее, современная арт-педагогическая деятельность обладает богатой палитрой возможностей, воплощенных в самых различных видах ее проявления. Все используемые виды арт-технологий, находящихся применение в процессе обучения иностранному языку, могут быть условно поделены на несколько групп: визуальная, музыкальная, нарративная, игровая арт-технология и драматерапия.

Начать описание существующих видов арт-терапевтической деятельности наиболее логично с визуальной арт-технологии, к которой относится применение, прежде всего, иллюстративного материала,

различных средств наглядности: картинок, таблиц, слайдов, карикатур, коллажей, диаграмм, кукол, масок. Рассматривая данный вид арт-педагогики, хотелось бы уточнить, что данная технология носит двусторонний характер: с одной стороны, в процессе обучения иностранному языку могут быть использованы визуальные достижения цивилизации с целью обогащения знаний воспитанников в области культуры, тенденций её развития и знакомства с достояниями мировой культуры, а также выражения собственных эмоций, чувств и мыслей о том или ином предмете художественной деятельности. Обращение к полотнам, скульптурам, архитектурным ансамблям, а также видеофильмам, созданным великими мастерами прошлого и настоящего, позволяет не только сформировать в сознании обучаемого картину уникальных особенностей той или иной эпохи или страны, в том числе страны изучаемого языка, но и предоставляет возможность развить критическое мышление в процессе сопоставления эпох, культур, уникальных черт разных народов, повысить уровень вовлеченности ученика в процесс обучения за счет нарастания интереса и желания выразить свое личное мнение о предмете искусства. Включение в процесс изучения иностранного языка средств визуальной наглядности может стать опорой для ведения дискуссий, разыгрывания сценок, создания монологов. С другой же стороны, визуальная арт-технология меняет роль ученика. Иными словами, обучаемый имеет возможность не только впитывать, обрабатывать, анализировать информацию о культуре страны изучаемого языка, но и самому стать творцом культуры, превращаясь в активного субъекта познавательной деятельности, выражая собственные переживания, настроения и чувства в процессе создания предметов искусства. По мнению А.К.Колеченко, «создание комфортной учебной атмосферы на занятиях, позволяющее снять психическое напряжение учащихся, в совокупности с выбором технологий контроля знаний и умений является одним из необходимых условий для успешного развития и воспитания» [Колеченко,2005:65]. Так, одной из наиболее часто применяемых визуальных



арт-технологий, предполагающих самостоятельную творческую деятельность воспитанников на уроке иностранного языка, является рисование или лепка. Именно рисование и лепка активизируют воображение и творчество детей, развивая креативность и вызывая положительный эмоциональный настрой. Темы для создания рисунков и скульптур на занятиях могут быть самыми разнообразными, подобранными преподавателем в контексте изучаемой в данный момент времени темы. Что касается средств для рисования, ученикам предоставляется свобода выбора материалов, цветов и размера создаваемой композиции. Как замечает О.В. Мясникова, учитель немецкого языка с многолетним стажем, «использование практической деятельности в обучении иностранному языку детей школьного возраста способствует усилению коммуникативной направленности уроков по немецкому языку, создает условия для формирования творческой, нравственной личности» [Мясникова, 2011]. Разумеется, подобная творческая деятельность воспитанников на занятии по иностранному языку требует от преподавателя предварительной подготовки: создания определенного эмоционального настроения в коллективе, снятия напряжения в связи с боязнью создания недостаточно эстетически привлекательного продукта, активизации воображения. Грамотно созданная преподавателем комфортная для обучающегося атмосфера доверия и спокойствия вытесняет стеснение говорить на иностранном языке, боязнь сделать ошибки, за которые воспитанник может быть подвергнут критике, поскольку «в период подросткового возраста необходимо поддерживать инициативу подростков даже тогда, когда она кажется неуместной» [Хилько, Ткачева, 2010:78]. Важно заметить, что применение техники рисования и лепки на занятии по иностранному языку не преследует цель научения эстетически привлекательному изображению действительности, а ориентирована на порождение потока эмоций и переживаний воспитанника, которыми он захочет поделиться с окружающими в процессе создания художественного продукта осуществляя коммуникацию с окружающими на иностранном языке. Однако было бы неправильно не упомянуть о другом

способе реализации арт-терапевтической технологии в процессе обучения, которая не уступает рисованию и лепке в эффективности применения. В данном случае речь идет о технике коллажирования, часто применяемой педагогами на уроках иностранного языка. Нередкое использование данного вида деятельности обусловлено тем, что применение коллажирования помогает ученикам побороть в процессе обучения иностранному языку робость, порожденную мнимым или реальным отсутствием художественного дара и творческих навыков и боязнь совершения ошибки в процессе выражения мысли на иностранном языке. Рисование – прекрасная возможность самовыражения и путь к гармоничному внутреннему развитию ученика лишь в случае отсутствия у него напряжения, связанного с отсутствием художественных способностей и, как следствие, нежелание быть высмеянным коллективом и страх быть непонятым сверстниками. В противном же случае коллаж – прекрасная альтернатива, поскольку «главное в коллаже – не аккуратность (хотя ее наличие или отсутствие может быть диагностическим критерием), а широкое поле возможностей для самовыражения мыслей, идей относительно темы» [Копытин, 2002:119]. Коллажирование в процессе обучения иностранному языку позволяет раскрыть зачастую скрытые потенциальные возможности воспитанника, наполняя процесс обучения положительными эмоциями, желанием дальнейшей творческой деятельности, установкой на успешный результат, а также проявлением оригинальности творческого подхода и высказываний каждого воспитанника, что влечет за собой повышение самооценки учащегося.

Музыкальная арт-терапия в процессе обучения иностранному языку представляет собой использование песенных композиций, способных не только привнести в процесс изучения неродного языка момент креативности, но и снять напряжение, позволяя в то же время в легкой, доступной и, что немаловажно, увлекательной для учащихся форме изучить правила произношения, грамматические конструкции, беспрепятственно запомнить

лексические единицы и выражения по изучаемой на занятии теме, поскольку «содержание текстов песен и стихотворений способствует расширению активного запаса слов учащихся» [Петричук,2008:37]. Веселый, непринужденный мотив и простая рифма быстро запоминаются, оставаясь в памяти не только на период обучения, но иногда и на всю жизнь. Помимо достижения ряда методических целей, песни содействуют также эстетическому воспитанию обучаемых, созданию дружного коллектива, а также раскрытию творческих способностей каждого воспитанника. Благодаря музыке на уроке иностранного языка создается благоприятный психологический климат за счет снижения психологической нагрузки, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Однако для максимальной эффективности использования музыкальных композиций во время занятий по иностранному языку педагогом должны быть приняты во внимания следующие основные положения, разработанные З.Н.Никитенко:

- а) песенный материал способствует реализации культурологического компонента обучения;
- б) воздействует на эмоциональную и мотивационную сферу личности;
- в) помогает формированию и совершенствованию слухо - произносительных, интонационных и лексико-грамматических навыков и умений, предусмотренных программой;
- г) при отборе песенного материала обязательно учитываются возрастные особенности и интересы учащихся. [Никитенко,1996:14].

С первого взгляда может показаться, что подбор музыкальных композиций, удовлетворяющих всем требованиям, особенностям и критериям является трудоемким процессом и требует большого количества времени. Преподаватель же, решившийся внедрить данную арт-технологию в свой арсенал педагогических приемов, будет вознагражден повышением уровня мотивации учащихся, их желанием трудиться для получения большего количества знаний, атмосферой радости и эмоционального

подъема. Тенденция положительного развития обусловлена функциями музыки в процессе обучения, к которым относятся: «психологическая (способствует запоминанию); психогигиеническая (снимает напряжение); функция настроения, выражений эмоций и чувств; социально-психологическая (развитие групповой динамики); формирование когнитивных процессов; функция бессознательного изучения немецкого языка; функция стимулирования процесса коммуникации» [Quast, 2005:175].

Включение музыкальных композиций в процесс изучения иностранного языка предоставляет возможность организовывать различные типы уроков в зависимости от поставленных целей и задач: «песни можно использовать в качестве дополнительного и основного материала на уроке, организовывая различные виды работы: прослушивание, чтение, инсценирование, иллюстрирование и другие формы работы» [Реймер, 2007:40].

Таким образом, поставленные преподавателем методические задачи отдельного этапа обучения иностранному языку определяют характер применения предлагаемый песенный материал, который может быть использован:

- 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- 2) на этапах введения и закрепления лексического и грамматического материала;
- 3) на любом этапе урока, как стимул, для развития речевых навыков и умений;
- 4) как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность [Никитенко, 1996:14].

Стоит также не забывать о том факте, что песенный материал, наряду с фильмами и письменными источниками информации – историями, рассказами, статьями, служат инструментом формирования лингводидактической компетенции учащихся, так как «чтение, сбор и

презентация фоновой информации об исполнителях и содержании песен позволяет подвести обучаемых к интерпретации и усвоению фактов о политических, общественных исторических условиях и событиях страны изучаемого языка» [Дорохова, 2013:9].

Ни для кого не является новой информация о том, что интерес нынешней молодежи к кино и киноискусству в настоящее время достаточно высок. Работа над фильмами, затрагивающими близкие для каждого воспитанника аспекты его повседневной жизни, каждодневные переживания заставляет учащихся привлекать в работу новые каналы получения информации и менять привычный ритм активности на уроке иностранного языка. В связи с тем, что «учащиеся сегодня на 30% быстрее воспринимают визуальную и акустическую информацию, чем учащиеся 20 лет назад», использование средств аудиовизуальной наглядности в процессе обучения иностранному языку носит не только эффективный, но и актуальный характер [Ballstaedt, 2004:7]. Опыт психологических наук сообщает, что человеческий мозг имеет тенденцию запоминать большее количество информации в том случае, если большее число органов чувств задействовано при ее восприятии. Так, посредством визуального канала человек воспринимает от 70% до 80% информации, тогда как через акустический - лишь 13%. Из этого следует вывод о том, что «задействование различных каналов при презентации материала способствует интенсификации, а, следовательно, и повышению эффективности обучения» [Зуева, 2011:65]. Однако применение видеоматериалов в контексте арт-технологий имеет ряд отличий от использования материалов в привычном формате урока по иностранному языку. Аудиовизуальный материал, применяемый в качестве средства арт-терапии при обучении неродному языку, должен соответствовать ряду требований:

1. Видеоматериал должен побуждать учащихся к фантазированию, сопереживанию происходящему на экране, то есть быть основанным на эмоциях;

2. Видеоматериал должен соответствовать особенностям группы учащихся, что касается как индивидуально-психологических особенностей, так и уровня развития и сформированности навыков, а также сферы интересов;
3. Применяемый материал не должен создавать негативного воздействия на учащихся в процессе просмотра. В данном случае речь идет об отсутствии перегруженности материала сложными языковыми конструкциями и ограниченности ролика по времени (не более 10 минут). Многие ученики, сталкиваясь с проблемами понимания аудиовизуальной информации уже на первых минутах просмотра ролика, излишне концентрируясь на попытке уловить хотя бы малую часть сказанного героями, сталкиваются с трудностями, вследствие чего расстраиваются и теряют концентрацию. Такой опыт несет лишь негативные эмоции и ассоциации, что должно быть исключено из процесса обучения.

В практике применения видеофильмов в процессе изучения иностранного языка в контексте арт-технологий имеет место иллюстративно-наглядный метод. В этом случае основную роль при знакомстве и изучении нового для воспитанников материала играет объяснение, инструктаж, а также беседа с обучаемыми до, во время и после просмотра ролика. Видеоматериал, таким образом, выступает в качестве наглядной иллюстрации к содержанию учебной информации, раскрываемой посредством невербальных методов. Так, видеоролик, применяемый на вводных занятиях, может ознакомить обучаемых с изучаемыми объектами и процессами, вызвать интерес, сформировать определенные установки, настроить на продуктивную работу в необходимом русле.

Задача преподавателя при использовании аудиовизуальной арт-технологии – погрузить воспитанника в мир переживаний героя видеофильма, разбудить в сознании каждого воспитанника сочувствие, страх, радость, желание высказать свое личное индивидуальное мнение, а не

передать точность реплик персонажей. Без сомнения, видеофильмы способны «управлять вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения и их способность интенсификации учебного процесса», поэтому их применение в учебном процессе необходимо и обоснованно [Губжева, 2005:153].

Разумеется, внедрение в процесс обучения иностранному языку таких лишь арт-технологий, как музыкальная, визуальная и аудиовизуальная арт-терапия, не может обеспечить полноценного развития умений учащихся во всех языковых аспектах. В качестве альтернативы чтению скучных и утомительных текстов на занятии по иностранному языку арт-педагогическая деятельность предлагает использование нарративной арт-технологии. Нарративная арт-технология в процессе обучения иностранному языку оперирует готовыми и самостоятельно создаваемыми учениками сказками, используемыми в качестве инструментов достижения намеченных методических целей и задач. Сказка, являясь инструментом ненавязчивого воспитания, «открывает ребенку мир в лучших своих образах, суть человеческих отношений, нюансы человеческих чувств - доброты, уважения, сочувствия, товарищества, справедливости, отзывчивости, взаимопонимания, и тем самым несет в себе богатый нравственный потенциал» [Гудкова, 2005:8].

Следует более подробно рассмотреть явление сказкотерапии, которую стоит понимать как «во-первых, лечение сказками, открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими, во-вторых, процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. В-третьих, сказкотерапия – это процесс экологического образования и воспитания ребенка, и в-четвертых, это терапия особой сказочной средой, в которой человек может реализовать свою мечту»[Осипова, 2002:310]. По мнению А.М. Кобловой, существуют

следующие формы работы со сказками: чтение и анализ сказки; сочинение сказки; инсценирование сказки; иллюстрирование сказки; куклотерапия [Коблова, 2012:2]. Перечислив возможные варианты работы с материалом сказки, хотелось бы подробнее остановиться на каждом из них, дав краткое описание и перечислив преимущества использования данной арт-технологии.

Чтение и анализ сказки, являющиеся самыми простыми и ожидаемыми видами работы с данным видом народного творчества, не только формируют у учащихся навыки работы с текстовым источником информации, но и играют важнейшую роль в обучении лексике, поскольку широкая палитра средств выразительности - постоянные эпитеты, метафоры, устойчивые выражения, олицетворения расширяют словарный запас учащихся, облегчают понимание незнакомых лексических единиц за счет контекста и усвоение изучаемого грамматического материала на практике. Важно отметить, что, читая сказку, учащиеся знакомятся с обычаями, традициями, национальными героями страны изучаемого языка. В сказке выделяют «национально-культурный» компонент, который обеспечивает столь важный в наше время «диалог культур», существующий как «непрерывный процесс осознания ребенком собственной культуры в сравнении с незнакомой ему иноязычной культурой» [Колкова, 2011:200]

Работа с готовой сказкой предполагает также обсуждение сюжета, цепочки событий, поведения и мотивов персонажей. Каждый из воспитанников вне зависимости от возраста и уровня развития имеет исключительно положительные ассоциативные связи с понятием сказки, которое напоминает, прежде всего, о детстве и, таким образом, «оказывает воздействие на эмоциональное состояние: снижает тревогу и негативные проявления, давая пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями, создает атмосферу увлеченности и радости [Малкина, 2004:76].

Ученик среднего школьного возраста, знакомясь со сказкой, ощущает в процессе чтения существование вымышленного героя как реальное,



сочувствует ему и искренне переживает все то, что описано в сказке. Так, способность к неподдельному сопереживанию и богатому воображению побуждает воспитанника к самостоятельной творческой деятельности. Вымысел, быстрое развитие событий, доля волшебства, являющиеся неотъемлемыми частями сказочного повествования, предоставляет обучаемому безграничные возможности для реализации своей богатой фантазии. В книге «Реальность и фантазия в психике ребенка» М. Вульф, говоря об одной из функций сказки, акцентирует внимание на функции катарсиса, утверждая, что язык сказки, часто непонятный точному абстрактному мышлению современного культурного человека, доступен психике ребенка на совершенно ином уровне. Иными словами, язык сказки говорит детям «что они хотят и не могут осознать, но что их волнует, что находит отклик в их душе» [Вульф, 1926:78].

Именно поэтому сочинение сказки воспитанниками помогает им не только развить свой творческий потенциал, фантазию и умение самостоятельно излагать идеи в письменном или устном виде на иностранном языке, но и выразить собственные чувства, желания и переживания, наделяя своих героев особенно важными, по мнению создателя, качествами, особенностями и склонностями.

Работа как с готовой, так и созданной учениками сказкой предоставляет возможность не только знакомства с сюжетной линией и персонажами, но и инсценировки событий, которая является эффективным приемом для развития воображения, снятия эмоциональных барьеров и улучшения коммуникативных навыков учащихся. Существует несколько видов деятельности, имеющих связь с инсценировкой сказок при обучении иностранному языку: ролевая игра, драматические игры, импровизация, разыгрывание сценок по сценариям самих учащихся, куклотерапия. Однако данный вид работы с учебным материалом имеет большую степень родства с драматерапией в образовательном процессе. В связи с этим хотелось бы лишь отметить, что, перевоплощаясь в знакомых с детства или самостоятельно

выдуманных героев, учащиеся способны максимально быстро и легко преодолеть речевой барьер, поскольку ошибки будут сделаны не обучаемыми, а сказочными героями. Для воспитанников процесс обучения становится веселее и поучительнее, если в него вовлечены любимые сказочные персонажи, каждый из которых так же уникален, как и сами ученики.

Инсценирование, запоминание рифмованных текстов сказок, реплик персонажей, а также иллюстрирование, находящееся на периферии визуальной арт-техники и нарративной арт-техники, повышает интерес к предмету иностранный язык, повышает уровень активности при понижении утомляемости, способствует гармонизации личности посредством «столкновения с такими сложными явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, измена и коварство. Форма изображения этих явлений особая, сказочная, доступная пониманию ребенка, но высота проявлений, нравственный смысл остаются «взрослыми», подлинными» [Мелешко, 2014: 2].

Таким образом, к очевидным достоинствами сказок относятся такие черты, как аутентичность, информативная насыщенность, наличие культурно-эстетического компонента, высокая степень концентрации языковых средств, максимальное эмоциональное воздействие на обучаемых. Возвращаясь к разговору об инсценировании, являющемся как частью нарративной арт-технологии в процессе изучения иностранного языка, так и драматерапии, стоит отметить, что «инсценировка снимает «языковой барьер», т.к. помогает учащимся высказываться не от своего имени, а представляя себя тем или иным героем. Таким образом, оказываясь вовлеченными в общий творческий процесс, попадая в ситуацию игры и ролевого взаимодействия, ученики преодолевают естественное стеснение и неуверенность при произнесении реплик» [Шишкина, 2007: 2]. Драматерапия, используемая в качестве средства обучения иностранному языку, помогает учащимся легко и беспрепятственно закрепить и запомнить лексический и

грамматический материал, что объяснено многими факторами: во-первых, ученики, разыгрывая диалог или сценку, используют языковой материал, привязанный к ситуации множеством ассоциаций, что оставляет четкий след в памяти на долгое время; во-вторых, важную роль играют эмоции, которые ученики добавляют от самих себя в процессе разыгрывания сюжета, связываясь с этой ситуацией, создавая благоприятные условия для запоминания: в-третьих, обучаемые знакомятся с лучшими образцами культуры страны изучаемого языка, разыгрывая на импровизированной сцене судьбы героев известнейших произведений, более того, широкая палитра жанров, эпох, стилей, культурных особенностей обогащают знания воспитанников в области культуры, истории и литературы; в-четвертых, драматерапия, как и любая арт-технология, позволяет ученику выразить свои эмоции в свободной форме, развить творческий потенциал, попробовать себя в самых различных амплуа.

Преподаватель, используя средство драматерапии на уроке иностранного языка, должен создать максимально комфортную атмосферу для раскрепощения каждого воспитанника, предоставив ученикам право самостоятельного выбора произведения и распределения ролей. На учителя в то же время возлагается важнейшая функция помощи в осознании мотивов поведения и понимании значения реплик персонажей.

Обсуждение, рассмотрение различных точек зрения на произведения и их интерпретация помогают ученикам прочувствовать строки художественного текста на более глубоком уровне. Регулярные репетиции же становятся уроком иностранного языка, во время которого абсолютно все учащиеся вовлечены именно в процесс постановки, а не монотонного и утомительного изучения языка на основе правил, то есть справедливо заметить, что через драматизацию система языка становится живым опытом общения. Уже разыгрывая роль в спектакле, дети являются активными слушателями: слушают, слышат и понимают высказывания друг друга на иностранном языке. Так, развитие навыков аудирования, одного из самых

важных и сложных видов речевой деятельности, становится возможным не только в искусственно созданных условиях урока, но и на практике. Не менее важным компонентом успешного внедрения является используемый в постановке музыкальный и песенный материал, так как разучивание текстов песен способствует не только запоминанию слов, но и ударения, ритма, темпа, правильной артикуляции, грамотному произношению звуков. Регулярное разыгрывание сюжетов художественной и народной литературы на сцене приучает детей к членораздельной, корректно грамматически, интонационно и фонетически оформленной речи. Однако важно учесть, что театрализованные постановки в процессе изучения иностранного языка не должны становиться самоцелью, а призваны лишь служить задачам усвоения программного материала. Занятие с элементами драматерапии отличаются сюжетной целостностью, динамичностью, развитием сюжета, проблемной заостренностью, эмоциональной насыщенностью, всеобщей вовлеченностью в действие, творческой импровизацией. Быстрый темп развития событий, высокий уровень активности учащихся и преподавателя во время работы для достижения общей цели создают атмосферу взаимопомощи, взаимопонимания и сотрудничества, вследствие чего учащиеся избавляются от страха «оступиться», понимая, что «аудитория-это языковая лаборатория, где можно допускать ошибки, поскольку здесь учатся» [Рейлли, Мачнева, 2003: 36].

Культивирование в сознании учащихся эмоционально-нравственных качеств, прививание здоровой привычки к адекватному выражению эмоций, формирование умения находить выход из сложившихся конфликтных ситуаций достигается также посредством применения такой арт-технологии, как игровая арт-терапия. Игровая арт-технология на уроках иностранного языка представляет собой педагогический инструмент, способный, с одной стороны, разрушить языковой барьер, с другой стороны, интенсифицировать процесс изучения неродного языка, то есть сделать его более активным, плодотворным и приближенным к естественному процессу коммуникации на

родном языке. Несмотря на концепт развлекательности и веселости игры, она является «сложным и увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь, логическое мышление и воображение, повышает умственную и волевою активность» [Неволькина, 2006: 99]. Дидактическая игра, находящая применение на уроке иностранного языка, требует от её участников одновременно два вида поведения: практическое и условное. Практическое поведение нацелено на достижение практической, материальной цели, условное же поведение предполагает направленность на добывание, анализ и систематизацию необходимой информации, которая позднее может быть использована во имя достижения практической цели. Каждый ученик, являясь игроком, накапливает не только опыт ведения верной тактики игровой деятельности, обогащает багаж знаний иностранного языка новыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями, но и учится взаимодействию с соперником, так как «одним из важнейших компонентов игры является «социализация»» [Валеева, 2008:37]. Игра, применяемая в контексте арт-технологий, помогает избавиться от скованности, особенно при исключении из нее элемента соревнования или сведения его к минимуму. Застенчивый, робкий и слабый ученик обретет уверенность в себе и своих силах и будет принимать в игре более активное участие, если цель игры - просто повеселиться, отвлечься, разрядить обстановку и сменить образ деятельности, а не считать набранные очки и выигрывать соперников. Хотя несправедливо было бы, с другой стороны, не учесть, что элемент соревнования зачастую оживляет учеников и повышает их активность. Во всем, однако, необходимо знать меру: элемент соперничества может создать большое психологическое давление на учеников, в связи с чем появляется боязнь не справиться с предложенным заданием и желание прекратить принижающий достоинство вид деятельности. Также не стоит забывать и об обсуждении проведенной с учениками игры. При этом, оценивая участие воспитанников в игровой деятельности, преподавателю следует проявлять

такт, что особенно касается подведения итогов и оценки результатов игры. Полученная от преподавателя отрицательная оценка деятельности участников может быть самой явной причиной снижения активности, мотивации и интереса к любой познавательной деятельности. Обсуждение результатов игры, начатое с наиболее удачных моментов найдет позитивный отклик в глазах учащихся, которые позднее будут готовы перейти и к выявлению проблемных мест, требующих совместной доработки.

Итак, рассмотрение всей многогранной палитры потенциально применяемых видов арт-терапевтической деятельности логично завершить обоснованием выбора определенного средства арт-терапевтической деятельности в процессе обучения иностранному языку. Изучение и анализ существующих возможностей арт-педагогики повлиял на решение выбора короткометражных видеофильмов в качестве наиболее эффективного и подходящего для рассматриваемой возрастной аудитории инструмента изучения немецкого языка. Во-первых, данный вид видеофильмов характеризуется определенной длиной воспроизведения, не превышающей 6-7 минут, что снижает уровень напряженности во время просмотра, давления и исключает возможность переутомляемости обучаемого. Во-вторых, важно отметить, что при использовании короткометражных видеофильмов на занятиях по иностранному языку «развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веры в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания» [Весова, Чистякова, 2013: 145]. В-третьих, говоря о понимании содержания видеофильма, предоставляется возможным полное исключение риска неправильного восприятия информации ролика. Данный факт связан с тем, что в используемом в практической части работы короткометражном видеофильме, говоря точнее, короткометражном мультфильме, как и во всем ряде данного вида аудиовизуальных средств передачи информации, отсутствует речь как на

иностранном, так и на родном языке. Героями короткометражного мультфильма могут выступать не только люди, но и растения, животные – любые предметы окружающей нас действительности, открывающие перед нами свой уникальный мир радостей и забот и осуществляющих коммуникацию с помощью мимики, звуков, движений и эмоций. Сменяющая ритм, темп, характер и настроение музыка не только сопровождает события киноленты, но и дополняет смысл происходящего на экране.

## Выводы по главе I

Искусство с давних времен применялось жрецами и целителями для лечения души и тела человека. Так, музыкальные композиции находили свое применение не только в качестве средства увеселительного времяпрепровождения, но и морального воспитания, а также успокоения и расслабления. Рядом целительных свойств обладали, по мнению древних врачевателей, и цвета, могущие исцелять больного при помощи правильно подобранной цветовой палитры и ее оттенков. Театральное и изобразительное искусство расценивалось древними как эффективнейший инструмент, способный оживлять и исцелять человеческие души посредством стремления к моральным качествам демонстрируемого на сцене или полотне храброго, сильного духом героя, преодолевающего на своем пути все превратности судьбы.

Несмотря на широкий спектр применения средств искусства, само оно становится предметом теоретического научного исследования, подкрепленного экспериментальными опытами лишь в конце XIX – начале XX вв.

Начало изучения влияния искусства на человека ознаменовывается началом развития арт-терапии, основанной первоначально на психоаналитических воззрениях З. Фрейда и К. Юнга. Данные психоаналитики рассматривали предметы художественной деятельности личности в качестве результата постоянно протекающих психических процессов.

Впервые же сам термин «арт-терапия» был использован художником Андрианом Хиллом, посвятившим свою жизнь работе с покалеченными на войне солдатами. Андриану Хиллу принадлежит опыт использования художественного творчества с целью ускорения процессов реабилитации за счет снижения уровня тревожности, выражения переживаний в визуальной форме, излечения душевных ран.



Вторая же половина XX века характеризуется повышением интереса к арт-терапии, что порождает попытки создания первых профессиональных объединений арт-терапевтов. Прежде всего, главной задачей арт-терапевтических объединений была выработка мер по сохранению и укреплению психического и физического здоровья граждан с помощью восприятия или самостоятельного создания средств искусства.

Первые эксперименты по внедрению арт-терапевтической деятельности принадлежат зарубежным специалистам в области педагогики и психологии, считающих, что включение средств искусства в школьной системе образования представляется необходимым для максимально комфортной адаптации детей к зачастую высоким требованиям образовательного учреждения, что благотворно сказывается на дальнейшей академической успеваемости учащихся.

Разнообразие и количество опубликованных в России за последние десятилетия работ свидетельствуют о том, что научный интерес к возможностям применения искусства в практической работе возрос в разы не только на Западе, но и среди отечественных специалистов в сфере педагогики, дидактики и психологии. Отечественные ученые, как и зарубежные, склоняются к выводу об острой необходимости внедрения арт-терапевтических методов с целью поддержания высокого уровня психического здоровья учащихся, развития умений избегания эмоциональных перепадов и научения бесконфликтному взаимоотношению с окружающими.

Арт-терапевтическая деятельность в контексте образовательного процесса, являясь особым направлением педагогической деятельности, в котором воспитание, образование, развитие и коррекция личности осуществляются посредством искусства наряду с содержанием изучаемого предметного курса, основывается как на принципах как общей педагогики, специальной педагогики и психологии, так и на принципах художественно-эстетического развития.

Арт-педагогическая деятельность в процессе обучения иностранному языку имеет общие с арт-терапией и частные, собственно арт-педагогические задачи.

К функциям арт-терапевтических приемов в образовательном процессе относятся такие функции, как образовательная, культурологическая и воспитательная.

Рассматривая в качестве целевой аудитории применения арт-педагогики учащихся средней школы, следует учитывать психолого-педагогические особенности данной категории обучаемых, к которым, прежде всего, относятся смена отношения к учебе, стремление к самовыражению и самоидентификации, переоценка давно знакомого и привычного. Так, вовлечение учащегося в творческую деятельность во время урока предоставляет возможность не только самореализации и самоопределения, но и осознания себя в качестве уникальной личности и одновременно части коллектива, что осуществляется посредством развития умений конструктивного общения и взаимодействия со сверстниками и представителями старшего поколения.

Современная арт-педагогическая деятельность, переживающая период расцвета, обладает богатой палитрой возможностей, воплощенных в самых различных видах ее проявления. Все используемые виды арт-технологий, находящихся применение в процессе обучения иностранному языку, могут быть условно поделены на несколько групп: визуальная, музыкальная, нарративная, игровая арт-технология и драматерапия.

## **Глава 2. Методика использования короткометражных мультфильмов для формирования навыков монологической речи у учащихся средней школы.**

### **2.1. Лингводидактическая характеристика монологической речи на немецком языке.**

Монологическая речь, будучи одним из видов вербального общения, представляет собой сложное многогранное явление. В отличие от общения в форме диалогической речи, смысл которой может быть «навязан» партнером, «монологическая речь имеет, как правило, самостоятельный замысел и является в большей степени, чем диалогическая речь, произвольным и самостоятельным видом речи» [Леонтьев, Гальперин, 1966: 24].

Как и диалогическая, монологическая речь всегда маркирована коммуникативными целями и задачами говорящего, однако, если диалогическая речь имеет прочную связь с ситуацией, то высказывание в монологической форме относится преимущественно к контекстной речи. Говоря о лингводидактических особенностях монологической речи, следует, прежде всего, обратиться к мнению И.А. Зимней, считающей, что «монологическая речь – это большая или меньшая часть диалога, всегда предполагающего наличие собеседника» [Зимняя, 1991: 179]. Разумеется, отсутствие конкретного слушателя не означает исключение обращенности к реципиенту и отсутствие экспрессивной окрашенности высказывания, которые могут быть воплощены посредством использования определенных лингвистических и структурно-композиционных средств.

Кроме того, по мнению отечественных лингвистов, монолог представляет собой «связное высказывание», то есть «связную речь, состоящую из ряда логических, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания» [Рогова, Рабинович, Сахарова,

1991: 219].

Таким образом, уникальные черты устного монологического высказывания обусловлены следующими его характеристиками:

1. Целенаправленность. Говорящий всегда руководствуется определенной целью, стремясь решить определенную речевую задачу, имеющую направленность на партнера, даже предполагаемого. Основой целенаправленности выступает стремление повлиять на мнение или поведение собеседника.
2. Логичность. Говорящий выражает собственные идеи последовательно, излагая связанные по смыслу и содержанию идеи и факты.
3. Связность. Данная характеристика предполагает обеспечение высказывания внешними специальными средствами языка («сцепками») в соответствии с уровнем высказывания.
4. Относительная завершенность в содержательном плане.
5. Продуктивность. Каждое высказывание является новой комбинацией речевых единиц, а не воспроизведение заученных.
6. Непрерывность. Отсутствие немотивированных пауз. Однако «сознательно образуемые паузы являются одной из черт смыслового содержания речевой деятельности, поскольку они соединяют или расчленяют фразы и смысловые группы внутри фраз»  
[Каспарова, 1998: 46]
7. Самостоятельность. Способность создания высказывания без опоры на вербальные, схематические и иллюстративные опоры.
8. Выразительность. Правильность расставления логических ударений, смена интонации, использование средств мимики и жестов для повышения эмоциональности монологического высказывания.

## **2.2. Монологические умения, подлежащие овладению учащимися 8 класса**

Анализ образовательных программ по немецкому языку (УМК «Вундеркинды», Радченко О.А.) позволяет сделать вывод о том, что, развитие монологической речи в 8 классах предусматривает овладение учащимися следующими умениями:

- 1) кратко высказываться о фактах и событиях, используя основные коммуникативные типы речи (описание, повествование, сообщение, характеристика), эмоциональные и оценочные суждения;
- 2) передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;
- 3) делать сообщение в связи с прочитанным текстом.
- 4) выражать и аргументировать своё отношение к прочитанному/услышанному.

Объём монологического высказывания школьника 8 класса должен составлять 10 - 12 фраз.

Для методики обучения монологической речи большое значение имеет учет типов речевых высказываний. Так, Шатилов С.Ф. предлагает следующую типологию монологических высказываний [Шатилов 1986: 81]:

- монолог-сообщение;
- монолог-описание;
- монолог-рассуждение;
- монолог-повествование;
- монолог-убеждение.

В процессе обучения монологическому высказыванию следует учитывать особенности каждого из вышеперечисленных типов монолога.

Работая с учениками 8 класса, наиболее необходимо сделать акцент на

развитие умений монологической речи в виде монолога-повествования. В результате обучения данному типу монолога школьник способен представлять информацию о постоянно развивающихся событиях, процессах, в том числе об их последовательной смене. Отличительной чертой повествования является его динамика, поэтому сюжет короткометражных мультфильмов подходит для монолога-повествования наиболее удачно.

### **2.3. Короткометражный мультфильм как средство интенсификации процесса обучения монологической речи учащихся 8 классов**

Применение видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку основывается на одном из старейших методических принципов: одновременное восприятие и обработка как визуальной, так и аудиальной информации. Это позволяет достигать максимального количества дидактических целей за более короткий временной промежуток.

Современные требования коммуникативной направленности образовательного процесса в контексте обучения иностранному языку предполагает использование аудиовизуальных средств как для донесения предметной информации, так и для усиления наглядности воспринимаемого материала. Особенно важно отметить, что синтез звуковыразительных и зрительных ресурсов (цвета изображения, шумы, музыка, ритм, написанное слово) позволяет причислить видеофильмы к эффективным средствам воспитания и обучения.

Короткометражные мультфильмы на занятиях по иностранному языку являются своего рода переходным этапом к новому уровню в обучении языку от малых учебных роликов до полнометражных фильмов.

Современные короткометражные мультфильмы заостряют внимание на проблемах самоопределения в жизни, правах человека, толерантности, мирного существования и являются «хорошим началом для привлечения учащихся к разговорной активности в широком диапазоне, таком как парная

работа, работа в группах, дискуссии, дебаты и ролевые игры, что способствует повышению активности взаимодействия с языком» [Isern, Donaghy, 2002: 165].

Использование короткометражных мультфильмов на уроке немецкого языка в школе способствует всеобщей вовлеченности в процесс обучения за счет актуальности тематики и нескудной формы представления информации. Так, во время просмотра в аудитории возникает позитивная атмосфера познавательной совместной деятельности. При создании таких условий даже постоянно отвлекающийся школьник становится внимательным, стремясь принять активное участие в последующем обсуждении увиденного. Для того, чтобы понять и запомнить содержание видеофрагмента, обучаемому необходимо приложить определенные усилия. Так, во время просмотра видеоролика непроизвольное внимание переходит в произвольное.

Кроме того, короткометражные мультфильмы представляют собой ключевой фактор в повышении уровня мотивированности речевой деятельности обучаемых. Просмотр короткометражных анимационных фильмов обуславливает появление двух видов мотивации: самомотивации, когда видеофрагмент сам по себе представляет интерес, и мотивации от понимания того, что ученик не только не имеет препятствий на пути понимания смысла ролика, но и может выразить собственное мнение об увиденном, используя средства изучаемого иностранного языка. Это, в свою очередь, приносит чувство радости, удовлетворения, придает веру в собственные возможности. Разумеется, школьники должны получать позитивные эмоции, обуславливающие желание совершенствовать имеющиеся знания иностранного языка, не только посредством занимательного сюжета и красочности видеоролика, но и с помощью побуждения к самовыражению в монологической форме. Именно исключительная сила впечатления и эмоционального воздействия короткометражных мультфильмов на школьников позволяет считать их одним из эффективнейших средств обучения иностранному языку. Так,

обучаемые 8 класса, находясь на периферии между младшим и страшим подростковым возрастом, еще не совсем готовы к восприятию сложных по композиционной задумке и тематике фильмов, однако с радостью будут вовлечены в просмотр не так давно забытых добрых мультфильмов.

Следует также отметить, что используемые на уроке иностранного языка короткометражные мультфильмы являются не только дополнительным источником информации, но и способствуют развитию внимания и памяти, а также, несомненно, содержат воспитательный аспект.

### **2.3.1 Особенности короткометражных мультфильмов**

Говоря о особенностях такого вида кинематографа, как короткометражные анимационные видеоролики, следует отметить, что данная категория мультфильмов отличается длительностью от 5 до 10 минут, то есть не занимает много времени на занятии, ограниченном временными рамками. Следовательно, при необходимости представляется возможным просмотреть предъявляемый материал несколько раз в рамках одного занятия как по частям, так и полностью.

Другой отличительной особенностью короткометражных мультфильмов является отсутствие вербального предъявления информации, часто затрудняющей понимание сюжета видеофрагмента. Школьники, просматривая такого рода видео, не только освобождены от необходимости вслушиваться в иностранную речь, что зачастую порождает излишние трудности, но и имеют возможность сосредоточиться на эмоциональной стороне сюжета. Это, в свою очередь, оказывает влияние, как на создание комфортной учебной атмосферы, так и на повышение уровня мотивации к продуктивному монологическому высказыванию. Так, короткометражные видеоролики могут быть использованы для различных уровней языковой компетенции, поскольку их сюжеты доступны для понимания, в то же время предоставляют широкие возможности создания письменных работ и выражения собственного мнения по проблеме в монологической или



диалогической форме устной речи.

### **2.3.2 Критерии отбора короткометражных мультфильмов**

Существует ряд определенных требований к короткометражным фильмам, используемым на уроке иностранного языка в учебном процессе:

1. Воспитательный эффект. Сюжет короткометражного мультфильма должен направлен на формирование и развитие смысло-жизненных качеств члена общества.
2. Положительное воздействие. Отсутствие сцен насилия и пропаганды нездорового образа жизни.
3. Актуальность. Тематика анимационных видеороликов должна затрагивать волнующие школьников данной возрастной группы вопросы, побуждающие к размышлению и самовыражению.
4. Уместность. Включение короткометражного мультфильма в учебную работу по тематическому планированию по определенному УМК.
5. Лингвистическая релевантность. Содержание видеоролика должно соответствовать языковому уровню учащихся.
6. Динамичность и эмоциональность. Подаваемый в сюжете материал должен не только способствовать поддержанию интереса школьников, но и вызывать широкий спектр положительных эмоций.
7. Законченность. Анимационные видеоролики должны иметь законченный сюжет.
8. Автономия отрывка. Каждый отрывок должен быть понятным без излишне детальных объяснений и пояснений сюжета.

С технической стороны анимационный видеоролик должен соответствовать следующим требованиям:

1. Изображение и звук должны быть четкими и качественными.
2. Мимика персонажей должна быть видна четко
3. Наличие сцен крупным планом в сочетании с общими планами
4. Беспрепятственный доступ к любому фрагменту видеоролика.

### **2.3.3 Этапы работы с короткометражным мультфильмом**

Согласно современным требованиям разработки дидактических материалов, изучение нового материала с помощью короткометражного мультфильма в контексте изучения иностранного языка должно базироваться на трехступенчатой системе. Так, представление и изучение информации осуществляется посредством трех этапов: допросмотрового, просмотрового и послепросмотрового.

Целью допросмотрового этапа является мотивация учащихся, подготовка к выполнению заданий, снятие возможные трудностей восприятия текста и подготовка к успешному выполнению последующих упражнений.

Так, на предпросмотровом этапе могут быть использованы такие упражнения, как описание картинок/ иллюстраций/ фото, ассоциации, выдвижение предположений относительно содержания видеоролика, знакомство с новой лексикой.

Цель просмотрового этапа состоит в обеспечении дальнейшего развития языковой, речевой или социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения на данном этапе обучения.

Просмотровый этап, или активный этап, может быть осуществлен с помощью следующих упражнений: беззвучный просмотр, просмотр с остановками, записи и заметки по заданной на допросмотровом этапе схеме, ранжирование эпизодов просматриваемого ролика в правильном порядке, поиск определенной информации в видеоролике

Послепросмотровый этап призван использовать исходный текст в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

На данном этапе может быть проведена дискуссия или викторина, а также осуществлен обмен мнениями, создан проект, постер, коллаж, плакат, написано сочинение, отзыв или доклад, проведена ролевая игра.

#### **2.4 Комплекс упражнений для формирования монологических умений у учащихся 8 классов с использованием короткометражных мультфильмов**

Обучение монологической речи может быть признано успешным лишь в том случае, если учащиеся в результате обучения овладели необходимыми навыками и умениями, отвечающими за способность порождать устные монологические высказывания различных структурно - функциональных типов. Именно разработка научно-обоснованного комплекса упражнений способствует эффективному достижению поставленной дидактической цели. Под системой упражнений в методической литературе понимается «организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности» [Андриянова, 1997: 207]. В рамках данной работы представлен комплекс упражнений как совокупность упражнений, направленных на формирование умений монологической речи на немецком языке и базирующихся на использовании короткометражных мультфильмов на уроке немецкого языка в 8 классах.

Таким образом, для обучения устным монологическим высказываниям на немецком языке был разработан комплекс упражнений, в основе которого положены следующие критерии:

1. соответствие отобранного языкового и речевого материала программным требованиям

2. соответствие тематики представленного видеоролика тематическому календарному планированию
3. обеспечение поэтапного формирования навыков и развития умений, необходимых для обучения устной монологической речи на данном этапе обучения.

Представленный в данной работе комплекс упражнений по формированию навыков и умений монологической речи базируется на следующих принципах:

- 1) упражнения содержат специально подобранный грамматический и лексический материал по теме «So verschiedene Menschen», который в дальнейшем необходим учащимся для осуществления устной и письменной коммуникации.
- 2) отобранный учебный материал способствует культурному росту школьников, развивает их кругозор, память, логическое мышление, вызывает у обучающегося интерес к предмету и повышает уровень мотивации к изучению иностранного языка.
- 3) в упражнениях перед обучающимися ставится новая предельно ясно и точно сформулированная задача
- 4) упражнения предусматривают чередование таких форм работы как индивидуальная, парная, групповая для достижения наибольшей активности обучающихся во время познавательной деятельности.
- 5) задания упражнений имеют связь с коммуникативными ситуациями, что способствует реализации функционально-коммуникативного подхода.
- 6) упражнения комплекса имеют расположение с учетом реализации принципа постепенного перехода от простого к более сложному. Каждое предыдущее упражнение является подготовкой к последующему, будучи в то же время уникальным.

При работе с короткометражным анимационным фильмом комплекс упражнений по формированию и развитию навыков монологической речи на немецком языке делится на три этапа: допросмотровый, просмотрный и послепросмотровый.

Так как цель допросмотрового этапа состоит в создании учебной атмосферы, в которой каждый школьник становится активным участником образовательного процесса, и, таким образом, мотивации учащихся на выполнение заданий, данный комплекс на заданном этапе содержит упражнения типа:

- «Посмотри на картинки и напиши в центре, что общего они имеют. Подпиши под картинками соответствующие слова и выражения из таблицы».
- «Посмотри на картинки и распредели их в правильном, по твоему мнению, порядке. Напиши под каждой картинкой 1-2 предложения для создания истории. Придумай и напиши название придуманной истории»

На просмотрном этапе данного комплекса представлены упражнения типа:

- «Во время просмотра ролика ответь на вопросы «Кто? Что? Когда? Почему? Зачем?»
- Предугадывание посредством приостановки ролика и ответа на вопрос «Что произойдет далее?» или выражения предсказаний о характере героев и их намерениях.

Послепросмотровый этап представлен упражнениями как для контроля понимания посредством выполнения упражнений «верно-неверно» и расставлением событий в хронологическом порядке, так и упражнениями творческого характера, представленными несколькими видами на выбор учащегося: 1) создание истории на немецком языке с позиции одного из героев просмотренного короткометражного мультфильма и ее представление в классе; 2) создание коллажа или рисунка, изображающего персонажей просмотренного анимационного фильма с последующей устной

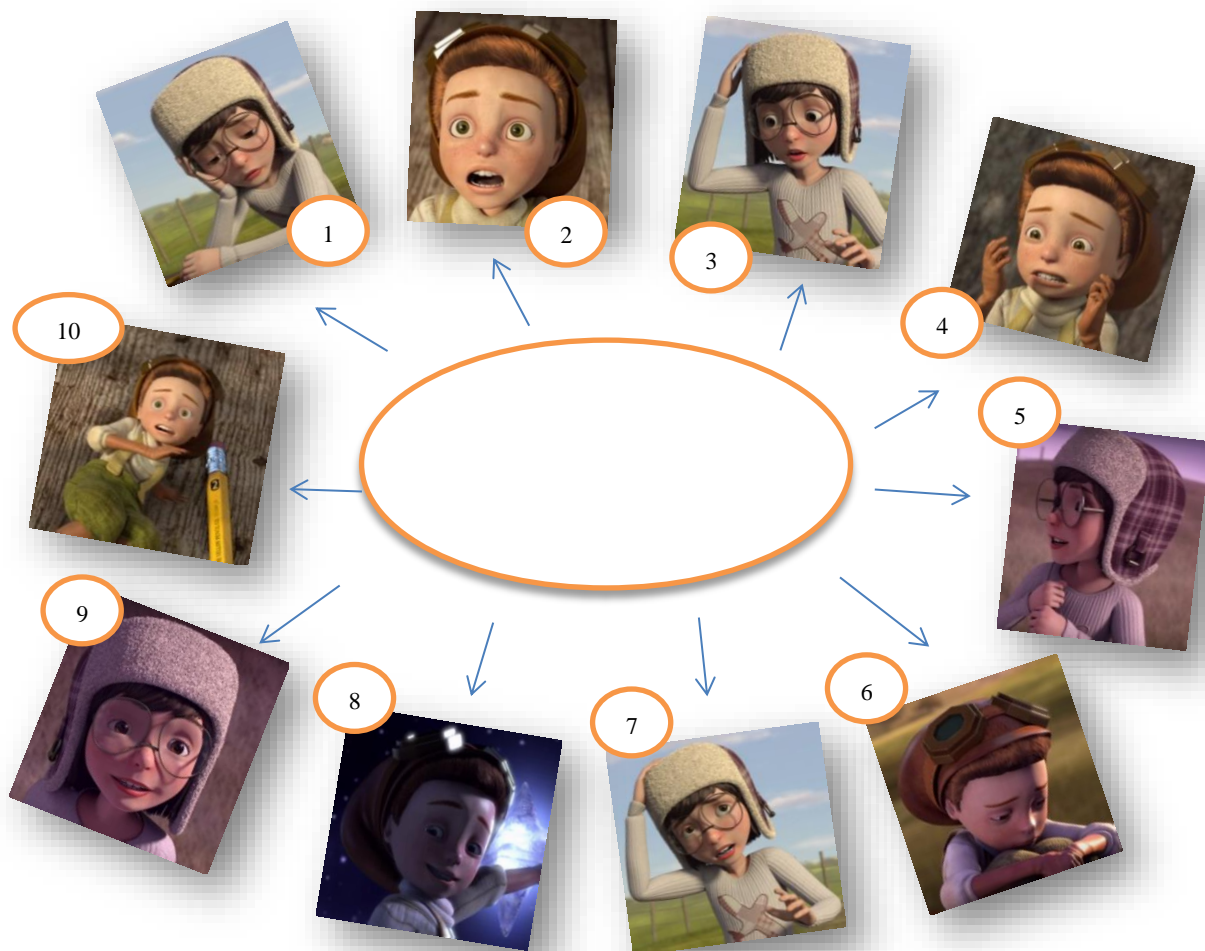
презентацией на немецком языке в классе; 3) собственное озвучивание просмотренного в классе короткометражного мультфильма на немецком языке.

## 2.5. Методическая разработка по теме «So verschiedene Menschen»

Допросмотровый этап.

### AUFGABE 1: VERMUTUNGEN

a) Sieh dir die Bilder an und suche die passenden Ausdrücke aus dem Kasten aus. Was Gemeinsames haben die Bilder? Schreibe im Zentrum.



- wütend/empört sein
- mit Ungeduld warten
- keine Laune haben
- Angst haben vor Dat.
- keine Mühe mehr haben
- lebenslustig sein
- Geduld verlieren





- schockiert sein
- die Hoffnung verlieren
- an das Beste glauben
- aufgeben
- vor Freude strahlen
- sich wundern
- den Verstand verlieren

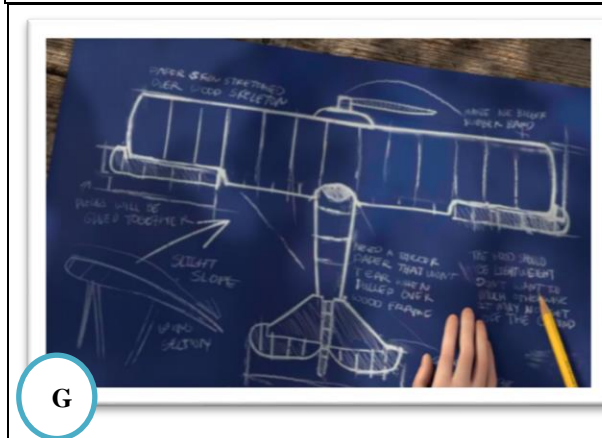
b) Sieh dir die Bilder noch einmal an. Wie denkst du, wovon kann die Rede des Zeichentrickfilmes sein? Wer sind die Hauptpersonen? Sind sie Freunde oder Feigen?

## AUFGABE 2: BILDERGESCHICHTE

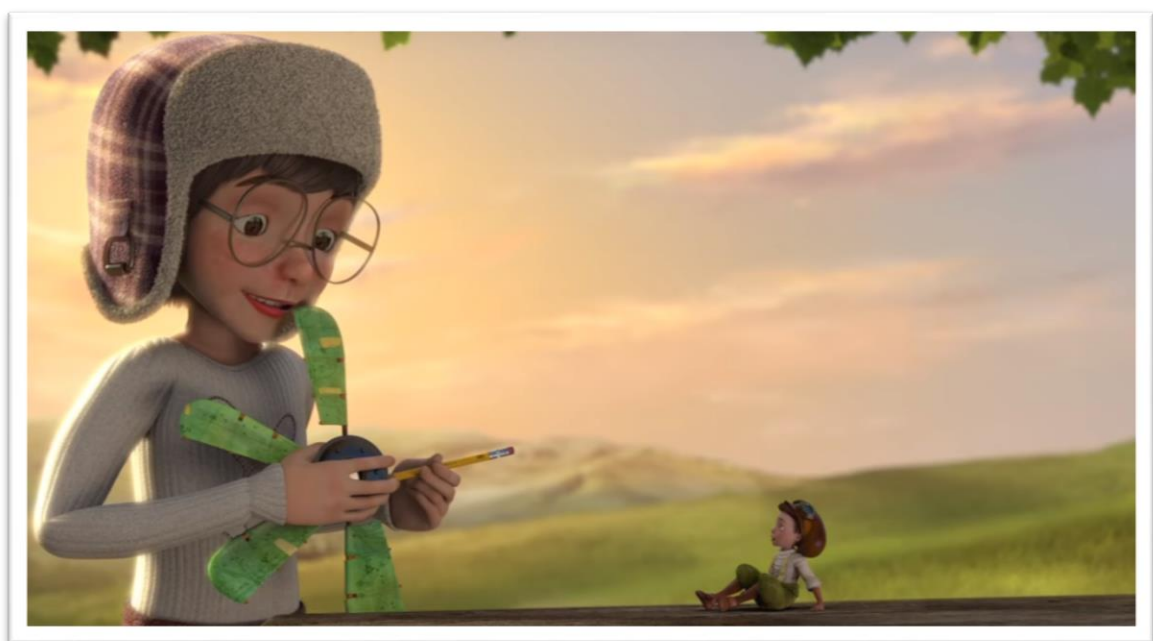
a) Bringe die Standbilder aus dem Film in eine sinnvolle Reihenfolge. Was für ein Bild könnte am Ende des Filmes stehen? Zeichne es in das leere Kästchen.

b) Erzähle eine Geschichte zu den Bildern, indem du unter jedes Bild ein oder zwei Sätze schreibst. Denke auch einen passenden Titel aus.

 <p><b>A</b></p> <hr/> <hr/>	 <p><b>B</b></p> <hr/> <hr/>
 <p><b>C</b></p> <hr/> <hr/>	 <p><b>D</b></p> <hr/> <hr/>

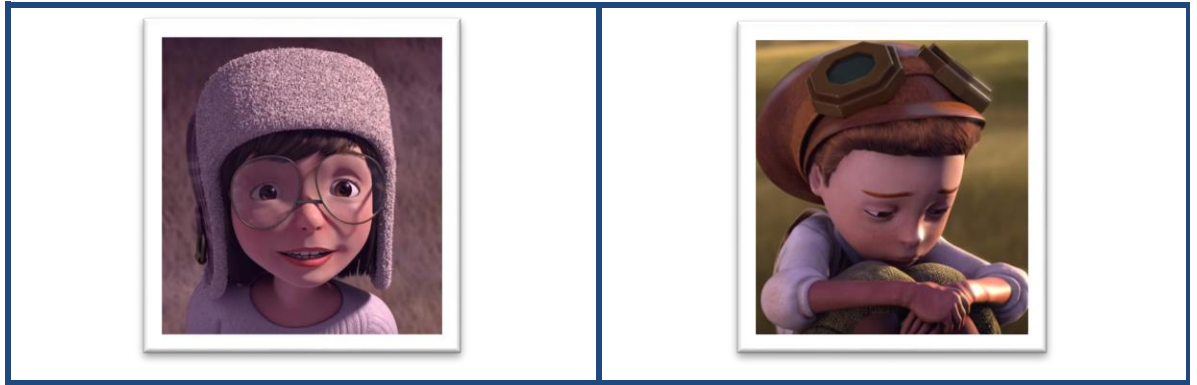


### AUFGABE 3: FIGURENCHARAKTERISIERUNG





- a) Arbeite mit einer Partnerin/einem Partner zusammen! Beschreibt ihr die Hauptfiguren mit Adjektiven. Sucht möglichst viele Gegensätze.



*groß – klein*

-

-

-

- b) Nun stell dir vor, dass du die Rolle des Mädchens bzw. des jungen Piloten spielst. Bilde die Sätze mit den Konjunktionen aus dem Kasten.

und	aber	denn	dass	weil	deshalb
-----	------	------	------	------	---------



Beispiel: Ich weiß viel über Flugzeuge, *deshalb* kann ich dir helfen.

- 
- 
- 
- 

Beispiel: Ich muss fliegen, *aber* mein Flugzeug ist kaputt.

- 
- 
- 
- 



## AUFGABE 4: NÄHER ZUR NATUR

Beschreibe die Landschaft so genau wie möglich. Benutze die Hilfsmittel aus der Tabelle und Stichwörter aus den Kugeln.



kalter  
Wind

warme  
Farben

bunte  
Blätter

heiße  
Sonne

weiße  
Wolken

kleines  
Dorf

Das Bild ist...

Mir scheint das Wetter ... zu sein, denn...

Auf dem Bild kann man ....sehen.

Ich denke/meine/finde, dass...

Meiner Meinung nach...

- Wie ist die Stimmung des Bildes? Möchtest du einmal solchen Ort besuchen? Warum?
- Welche Jahreszeit ist das? Welche Tageszeit?
- Was macht das Mädchen? Was hat sie mit? Wozu?

Просмотровый этап

## AUFGABE 5: W-FRAGEN

Jetzt werdet ihr das Video sehen. Während des Ansehens finde die Antworten auf die folgenden Fragen und schreibe unter.

Wer?

Was?

Wann?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Wo?

Wie?

Warum?


**AUFGABE 6: ERSTE FILMSZENE**

Beginn – 1:05


Schau dir den Anfang des Films an und bearbeite zusammen mit deinem Partner/deiner Partnerin die Fragen a), b) oder c).

Tauscht euch anschließend mit anderen Paaren aus, die an den anderen Fragen gearbeitet haben.


a)

Was macht das Mädchen im Beginn des Sujets? Wo befindet es sich?		
Was passiert mit seinem Flugzeug und warum?		

b)

Wen siehst du? Beschreibe das Mädchen.		
Wie ist die Stimmung im Film? Welche Gefühle hat das Mädchen?		

c)

Worüber wundert sich das Mädchen? Warum?		
--	--	---

Was ist plötzlich vom Himmel gefallen? Wie sieht es aus?		
--	--	--

**AUFGABE 7: WIE GEHT ES WEITER?**

1:05 – 2:40



Was geschieht als nächstes? Was passiert mit dem Mädchen und dem jungen Piloten? Überlege, wie der Film weitergehen könnte und notiere hier deine Stichworte:

---



---



---

Schau dir anschließend den Film etwas weiter an und vergleiche ihn mit deinen Vermutungen.

**AUFGABE 8: DER RÄTSELHAFTE FLIEGER**

2:40 – 3:50



Wer ist der kleine Flieger?

Wohin fliegt er?

Woher ist er gekommen?

Wozu hat er eine große Tasche?

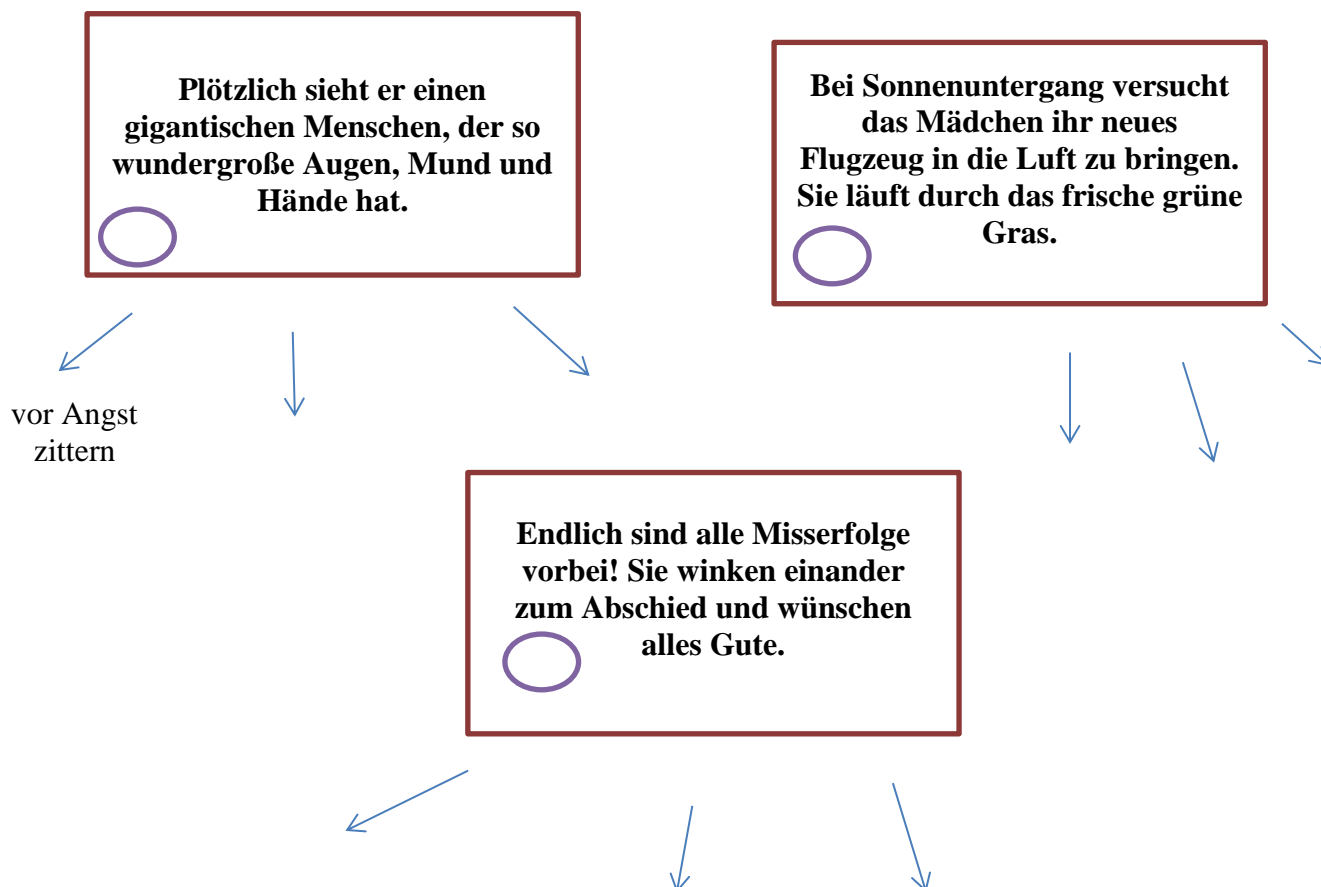
Was trägt er in der Tasche?

## AUFGABE 9: DIE GESCHICHTE IN DIE RICHTIGE REIHENFOLGE BRINGEN

3:50 – Ende

Die Sätze der Geschichte in den Kästen sind durcheinandergeraten. Wie ist die richtige Reihenfolge? Schreibe die richtige Nummer in den Kugeln.

Erinnere dich an die Emotionen und Gefühle der Helden in dieser Episode und schreibe sie unter den Kästchen.



Послепросмотровый этап

## AUFGABE 10: RICHTIG ODER FALSCH

Lies die Sätze und kreuze F – falsch oder R – richtig an. Vergleiche die Antworten mit dem Partner.

	<i>Der kleine Flieger und das Mädchen sind schon lange Zeit gute Freunde, aber haben sich das letzte Mal vor vielen Jahren gesehen.</i>
	<i>Das Mädchen wollte dem kleinen Flieger helfen, weil er traurig war,</i>

	<i>obwohl es nichts über Flugzeuge weiß.</i>
	<i>Die Handlung des Sujets passiert im Herbst, wenn die Blätter der Bäume bunt sind, der Wind kalt ist und man sich warm anziehen muss.</i>
	<i>Das Mädchen und der kleine Flieger haben nicht viel Zeit der Reparatur gewidmet, weil das Flugzeug nicht ganz kaputt war.</i>
	<i>Vor dem Abschied haben sie einander die Telefonnummer und Adresse gegeben.</i>
	<i>Der kleine Flieger reiste durch die Welt mit seiner Familie, als sein Flugzeug plötzlich aufgehört hat zu funktionieren.</i>

### AUFGABE 11: WAS WEM GEHÖRT?

- a) Lies die Sätze vor und kreuze an, wem die Wörter gehören können. (M) – dem Mädchen, (F) – dem Flieger.

<b>H</b>	Ich habe noch nie mit so großen Menschen gesprochen, deshalb habe ich Angst.
<b>N</b>	Es ist so schön, einen neuen Freund auch in den schweren Situationen zu finden! Ich bedanke mich bei dir für deine Hilfsbereitschaft! Dieser Stern wird jetzt für dich strahlen.
<b>C</b>	Was ist mit meinem Flugschiff passiert? Wie kann ich jetzt weiter fliegen?
<b>W</b>	Sei nicht traurig, ich helfe dir dein Flugzeug ganz schnell zu reparieren.
<b>E</b>	Ich werde dich nie vergessen. Vergiss mich auch nicht! Ich werde mir noch öfter den glänzenden Himmel in der Nacht ansehen.
<b>E</b>	O nein! Ich habe schon so viel Zeit verloren, dass ich in keinem Fall rechtzeitig komme.
<b>B</b>	Alle unsere Versuche haben nicht geklappt! Ich habe Flugzeuge mehrmals konstruiert, aber leider noch nie hatte ich Erfolg.
<b>S</b>	Mein größter Traum, dass meine Flugzeuge in der Luft weit und lange fliegen.

- b) In welcher Reihenfolge konnten die Worte der Helden gesagt sein? Ordne die richtige Reihenfolge an und schreibe die Buchstaben in die Tabelle, um das Wort zu bekommen.

1	2	3	4	5	6	7	8

c) Das Wort, das du bekommen hast, ist der Name des Filmes. Und wie hast du den Film genannt? Berichtet in der Klasse und vergleicht die Ideen.

## AUFGABE 12: KLEINE DETEKTIVEN

Vergleiche deine Vermutungen mit der Handlung des Zeichentrickfilmes!

Schreibe an einem Kärtchen 2-4 Sätze darüber, was du vor dem sehen erwartet hast.

An dem anderen Kärtchen schreibe, was wirklich passiert ist.

Benutze die Redemittel, um in der Klasse die Ideen zu vergleichen.

Vermutung

Realität

Ich habe gedacht, dass ...  
Ich habe vermutet, dass...  
Meine Idee war, dass ....

**aber**

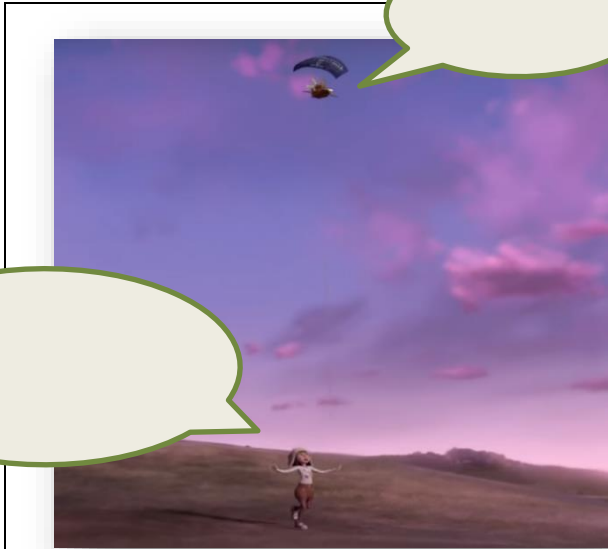
im Zeichentrickfilm ....  
in der Realität ....  
in der Wirklichkeit ...

## AUFGABE 13: DIALOG SCHREIBEN

Im Film gibt es keinen Dialog. Was würden die Figuren in dieser Szene sagen, wenn sie sprechen könnten? Fülle die Sprechblasen.



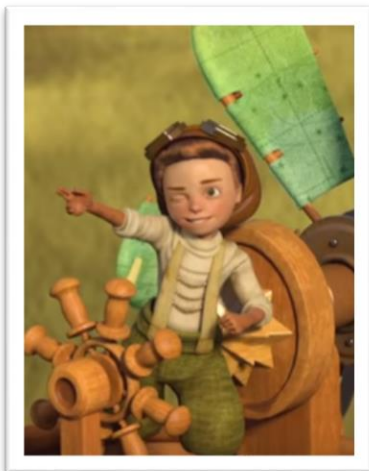




#### AUFGABE 14: HALLO UND ALLES GUTE!

Stell dir vor, dass du der kleine Flieger bist und schreibst den Brief an das Mädchen, das dir geholfen hat.

- Bedanke dich für die Hilfe
- Erzähl über dich selbst (Name, Alter, Heimat, Arbeit)
- Berichte, wann du es besuchen willst
- Interessiere dich für ihr Leben (stelle 3 Fragen)



*Liebe ...*

---



---



---



---



---



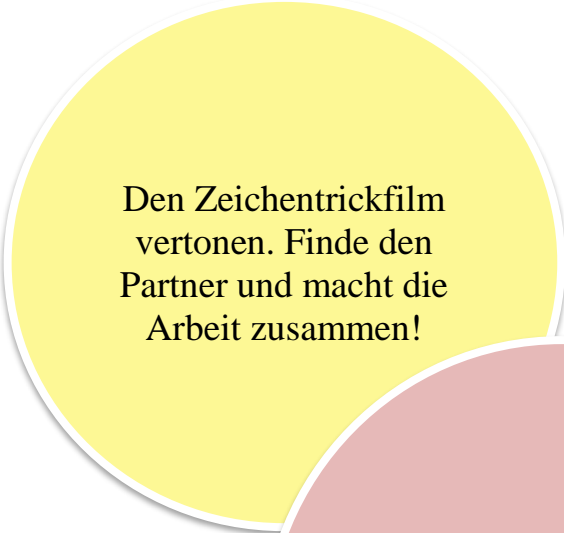
---

*Dein ...*

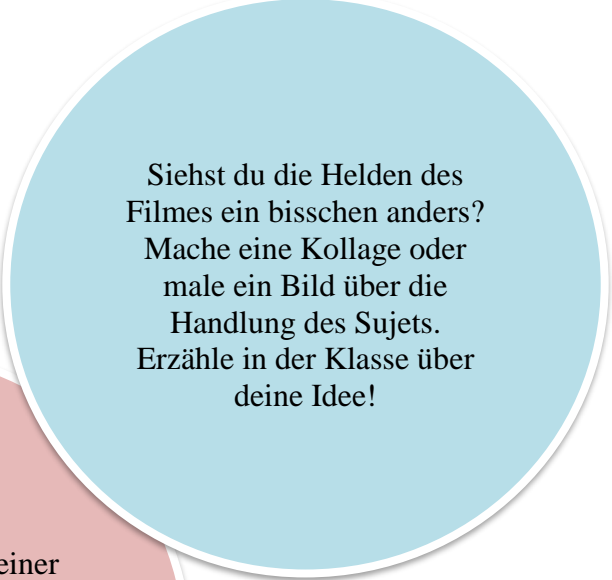
**AUFGABE 15: SCHAFFEN MACHT DEN MEISTER!**

Wähle aus den folgenden Aufgaben eine, die du am liebsten machen möchtest.


Schaffe eigenes Werk und präsentiere es in der Klasse.



Den Zeichentrickfilm  
vertonen. Finde den  
Partner und macht die  
Arbeit zusammen!



Siehst du die Helden des  
Filmes ein bisschen anders?  
Mache eine Kollage oder  
male ein Bild über die  
Handlung des Sujets.  
Erzähle in der Klasse über  
deine Idee!



Stell dir vor, dass du einer  
der Helden des Sujets bist.  
Was würdest du machen?  
Welche Gefühle hättest du  
dann?  
Schreibe eine Geschichte!

## Выводы по главе II

В результате исследования практических вопросов обучения монологической речи на немецком языке посредством использования короткометражного мультфильма, таких как лингводидактическая характеристика монологической речи на немецком языке и монологические умения, подлежащие овладению учащимися 8 класса, рассмотрение короткометражного мультфильма как средства интенсификации процесса обучения монологической речи, выявление его особенностей и критериев отбора, был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование и совершенствование навыков монологической речи с использованием короткометражного мультфильма.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть положения, сформулированные во второй главе:

1. Монологическая речь представляет собой сложное многогранное явление и всегда маркирована коммуникативными целями и задачами говорящего. Монологическая речь обладает рядом уникальных черт, обусловленных такими характеристиками, как целенаправленность, логичность, связность, относительная завершенность, продуктивность, непрерывность, самостоятельность и выразительность.

2. Короткометражный мультфильм, будучи одним из средств арт-терапевтической деятельности в контексте образовательного процесса, имеет преимущества по сравнению с традиционными, зачастую устаревшими, средствами обучения монологической речи. Главными преимуществами являются максимальное воздействие на эмоциональную составляющую. Так, ребенок получает возможность снизить уровень излишнего возбуждения, тревожности, агрессивности и недоверия к окружающему миру, обрести уверенность в себе, найти собственный путь к успеху. Кроме того, короткометражный фильм не требует много времени за счет длительности,

не превышающей 10 минут, отличается разнообразием сюжетных линий и видов упражнений, которые могут быть подготовлены к видеоряду.

3. К особенностям короткометражных мультфильмов относится, во-первых, длительность от 5 до 10 минут, что позволяет демонстрировать видеоматериал несколько раз в течение одного урока, во-вторых, отсутствие вербального предъявления информации, что предоставляет возможность максимально сосредоточиться на эмоциональной стороне сюжета.

4. Подбирая короткометражный мультфильм для урока иностранного языка, необходимо учитывать ряд определенных требований, к которым относятся наличие воспитательного эффекта, актуальность, уместность, лингвистическая релевантность, эмоциональность, автономия отрывков и законченность сюжета.

5. В комплекс упражнений по формированию и развитию навыков монологической речи входят разнообразные упражнения, предполагающие комплексное предъявление языкового материала при постепенном переходе от простого к более сложному.

6. При разработке комплекса упражнений, в который входят упражнения, направленные на формирование навыков монологической речи, а также при отборе материала для данных упражнений следует обращать особое внимание на потребность общения по предложенной теме для данной возрастной категории учащихся.

7. Для наиболее динамичного характера работы в классе упражнения предусматривают чередование таких форм работы как индивидуальная, парная, групповая.

8. Исходя из содержания обучения, на основе УМК “Вундеркинды” был разработан комплекс упражнений по теме «So verschiedene Menschen».

Предложенный комплекс состоит из нескольких видов упражнений в зависимости от формируемого навыка, включает различные материалы для отработки лексического материала, необходимого для создания монологического высказывания, и рассчитан на 40 минут урочного времени.

## Заключение

Данное исследование позволило обратиться к актуальной проблеме формирования навыков монологического высказывания учащихся 8 классов общеобразовательной школы с использованием короткометражного мультфильма. В процессе исследования были решены поставленные задачи и получены следующие результаты:

- 1) проанализирована динамика развития арт-терапевтических приемов в образовательном процессе и этапы становления явления арт-педагогика;
- 2) определены и описаны виды арт-терапевтической деятельности, применяемые как средства формирования и развития навыков и умений владения иностранным языком;
- 3) выявлены психолого-педагогические особенности обучающихся 8 классов;
- 4) дана лингводидактическая характеристика монологической речи на немецком языке;
- 5) проведен анализ монологических умений на немецком языке, подлежащие овладению учащимися 8 класса;
- 6) короткометражный мультфильм был рассмотрен как средство интенсификации процесса обучения монологической речи учащихся 8 классов, описать особенности короткометражных мультфильмов, выявить критерии их отбора и этапы работы над ними;
- 7) разработан комплекс упражнений, направленных на формирование и совершенствование навыков монологической речи с использованием короткометражного мультфильма;
- 8) представлена практическая разработка для учащихся 8 классов по теме «So verschiedene Menschen!» (Lektion 4. УМК «Вундеркинды» О.А.Радченко. Издательство «Просвещение»).

Для решения поставленных задач были проанализированы научные исследования в области арт-терапии, арт-педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков, связанные с темой исследования.

В процессе исследования были разработаны методические основы использования короткометражного мультфильма в обучении монологическому высказыванию в 8 классах: определены преимущества, особенности и роль короткометражного мультфильма, критерии отбора в рамках обучения иностранному языку.

Практическая разработка комплекса упражнений в рамках данного исследования позволяет говорить о возможности организации образовательного процесса при использовании короткометражного мультфильма в сочетании с лексическим и грамматическим материалом урока как средства для формирования навыков монологического высказывания учащихся 8 классов при минимальной затрате времени.

Учитывая психолого-педагогические особенности учащихся 8 классов, предоставляется возможным постоянное повышение уровня их мотивации к изучению немецкого языка и эффективно использовать короткометражный мультфильм для формирования навыков монологической речи.

### Список литературы

1. Аметова Л.А Педагогическая технология использования арт-терапии в начальной школе. Дисс... канд. пед. наук., М., 2003. 326 с.
2. Андриянова В.И. Теория и практика обучения узбекских школьников устноречевому общению на русском языке: Дисс. д-ра пед. наук. 1997. 350 с.
3. Анисимов В.П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса / В.П. Анисимов // Вестник Оренбургского гос. университета. — 2003. — № 4. — С. 146-159.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. Медведева Е.А., И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Academia. 2001. 258с.
5. Ахмедова Э.М. Арт-педагогическое пространство как инновационная среда творческого развития дошкольника // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 3(6). – С. 36-38.
6. Блаватский В.Д. Античная цивилизация. М.: Наука, 1973. 270 с.
7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. М. - Ростов- н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. - 560 с.
8. Валеева Р.З. Дидактическая игра как технология развития речевой деятельности// Иностранные языки в школе. - 2008. - №7. - С. 31-37
9. Ванюшкина Л.М. Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Вып. 2. Образ и мысль: Сб. статей / СПб.: Центр региональных и международных образовательных проектов Санкт-Петербургского гос. ун-та педагогического мастерства. СПб. 1997. 142 с.
10. Верховодовой Р.А., Галустова Р.А. Зарубежный опыт арт-педагогики как система интегрированного применения элементов искусства в



- образовательном процессе // Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 15-18.
11. Весова Т. Н., Чистякова Е. В. Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного//Известия Волгоградского государственного технического университета. — 2(105). Том 12. - 2013. - С. 145–148.
  12. Волков, Б. С. Психология ранней юности / Б. С. Волков. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. 96 с.
  13. Вульф М. Реальность и фантазия в психике ребенка. 1926. 139 с.
  14. Губжева Р.Т. Страноведение как один из способов включения учащихся в процесс межкультурной коммуникации. Нальчик, 2005. 258 с.
  15. Гудкова Л.М. Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе. Москва. 2005. 87 с.
  16. Дорохова Ю.Э. Музыка в преподавании иностранного языка как средство реализации коммуникативно-деятельностного подхода/ Ю.Э. Дорохова// Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции «Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур». – Белгород: Политерра, 2013. С. 166-174.
  17. Дрезнина М. Г. Духовное здоровье ребенка и совместная творческая деятельность семьи // Начальная школа плюс до и после. 2005. № 7. С. 15–18.
  18. Еникеев М.И. Общая и социальная психология: Учебник для вузов. М.: ПРИОР. 2000. 400 с.
  19. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
  20. Золтаи Д. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля. - М., 1977. 371 с.

21. Зуева Е.А. Аудиовизуальные медийные средства как интегративное средство обучения межкультурной коммуникации. Вопросы теории и практики - № 3 (10). - 2011. - С. 65-66.
22. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: 2001. 752с.
23. Калиш И.В. Арт-терапия в системе методов психологического консультирования студентов. - №9 – 2014. 12 с.
24. Карпов П.И. Творчество душевнобольных и его влияние на развитие науки и техники. Ленинград. 1926. 140 с.
25. Каспарова М.Г. О формировании темпа речевой деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1998. № 3. С. 46-57.
26. Коблова А.М. Сказкотерапия как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников. 2012. URL: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2012/07/06/skazkoterapiya-kak-sredstvo-dukhovno>(дата обращения: 23.12.16).
27. Коган С. Оздоровление звуковым и изобразительным искусством. СПб. Изд. «Питер», 2001. 204 с.
28. Кожанова В.Е. Специфика среднего школьного возраста в развитии креативных умений на уроке иностранного // Гуманитарные науки. - №13. URL: [sibac.info/archive/humanities/13.pdf](http://sibac.info/archive/humanities/13.pdf)(дата обращения: 19.04.2017)
29. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – М.: КАРО. 2005. 238 с.
30. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. - СПб.: Каро, 2009.-367с.
31. Колкова М.В. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред.. СПб. 2011. 200 с.
32. Кон И.С. Психология ранней юности. М., Просвещение, 1989. 256с.

33. Копытин А. И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии // Арт- терапия и творческое самовыражение в сохранении здоровья и развитии человеческого потенциала : тез. докл. Междунар. конф. по терапии искусством. М., 2011. URL: [http://rusata.ru/art-terapiya\\_v\\_proshlom\\_i\\_nastoyasc?view=52628201](http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201) (дата обращения: 27.01.17).
34. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков/ Копытин А.И., Свистовская Е.Е. – Москва: Когито-Центр, 2007. 197 с.
35. Копытин А.И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт. М.: Когито-Центр. 2012. 274 с.
36. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб: Питер, 2002. 245 с.
37. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций //Журнал практической психологии и психоанализа, № 4, декабрь 2007. URL: <http://psyjournal.ru/j3p.html>(дата обращения: 29.01.17).
38. Корженко О. М., Заргарьян Е. А. Арт-педагогика сегодня: цели и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2013. - С. 95-97.
39. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. - № 3. - С. 43 - 48.
40. Косабуцкая С.А., Арт-педагогические технологии в решении проблем детей-мигрантов. Сборник научных статей «Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления», СПб.: Институт бизнеса и права. 2009. 34 с.

41. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования . -- 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
42. Купер Л. Креатив на 100%. Как развить творческое мышление. М.: Litres. 2017. 157 с.
43. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. 256 с.
44. Лебедева Л. Д., Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя. Ульяновск. 2001. 383 с.
45. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение умственным действиям и понятиям. Материалы 18-го Международного психологического конгресса. М., 1966.
46. Малкина Н.А. Иноязычная развивающая среда и ее характеристики // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. – СПб.: 2004. 176 с.
47. Мелешко А. В. Сказка как содержательная основа обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – № 26. – 2014. С. 476–480.
48. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения. М., 1966. 203 с.
49. Муромцева О. В. Методика интеграции искусства. Использование межпредметных связей во внеучебной деятельности по эстетическому воспитанию младших школьников// Педагогика искусства. 2007. - №3.- С.11-19.
50. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: «Академия».1997. 356 с.
51. Мясникова О. В. Творческие виды неречевой деятельности на уроках немецкого языка в начальной школе.

- URL:<http://festival.1september.ru/articles/587893/>(дата обращения: 17.02.17).
52. Назарова А.В. формирование умений иноязычной монологической речи в условиях интегративного образования. Электронный научный журнал.URL:<https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22355>(дата обращения: 27.02.17).
53. Неволькина В.М. Игры на уроках иностранного языка на начальном этапе обучения. М., 2006. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415253/>(дата обращения: 16.04.17).
54. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально - культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // Иностранный язык в школе. 1996. - №4. - С.14 – 20.
55. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. -- М.: Сфера, 2002. 510 с.
56. Петренко М.А., Кузнецова Е.С. Эстетическое воспитание школьников средствами арт-педагогике. International journal of experimental education- №7.- 2016. С.20-24.
57. Петричук, И. И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 2. — с. 37–41.
58. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Владос, 1999. 176 с.
59. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1982. 309 с.
60. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1982. 309 с.
61. Пурнис Н.Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. М: Речь. 2008. 159с.
62. Пурнис Н.Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. 2008. 176 с.
63. Рейлли Э., Мачнева Л.Обучение иностранному языку посредством драматизации//Иностранные языки. - 2003. - №4- С.36-41.

64. Реймер Р.В. Использование песен на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – №2. – С. 40-44.
65. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
66. Рождественская Н.А. Как понять подростка: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 — «Психология». 2-е изд. М.: Российское психологическое общество, 1998. 304 с.
67. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР.. СПб: Речь 2007. – 139с.
68. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. - №2.- С.97-104
69. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия «арт-педагогика» // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ — 2008. — № 1 (11). - С. 114 - 120
70. Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию : учебное пособие. М.: Когито-Центр. 2007. 96 с.
71. Сухарев А.И. Монотипия: методические задания к практической работе по дисциплине «Техники графики» для студентов специальности «Дизайн», / А.И. Сухарев, А.Н. Машанов. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2014. 70 с.
72. Титова А. Арт-терапия или исцеление творчеством. 2012. URL :[http://mindlabyrinth.ru/health/art\\_ter](http://mindlabyrinth.ru/health/art_ter)(дата обращения: 16.03.17)
73. Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация образовательного пространства личности и индивидуальности подростка. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. 338 с.
74. Филиппов М.М. Готхольд Эфраим Лессинг. Его жизнь и литературная деятельность. М. 2016. 170 с.
75. Хилл А. Искусство против болезней. 1945.
76. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология. М.: 2010. 194 с.

77. Чуйкова С.Л. Воспитание творческой личности школьника в условиях учебно-воспитательного комплекса: Дис. канд. пед. наук. М., 1995. 159с.
78. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
79. Шишкина Е.И. Драматизация сказок в стихах на уроках английского языка// Первое сентября. №10. Ульяновск. 2007. URL: <http://eng.1september.ru/article.php?ID=200701004>(дата обращения: 11.01.17)
80. Шишкина Е.И. Драматизация сказок в стихах на уроках английского языка// Первое сентября. №10. 2007. URL: [articlef.php?ID=200701004](http://eng.1september.ru/article.php?ID=200701004)(дата обращения: 16.04.17)
81. Ярмухина С. В. Арт-педагогика и арт-терапия в образовательном учреждении. 2016. URL: <https://infourok.ru/artpedagogika-i-artterapiya-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-1129499.html>(дата обращения: 16.03.17)
82. ARTinED. URL: <http://www.artined.eu/home.html>(дата обращения: 14.03.17)
83. Ballstaedt S.-P. Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche // Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004. S. 3-18.
84. M. Teresa Icart Isern and Kieran Donaghy. Films in Health Sciences Education. Learning through moving images. Biblioteca universitària, Tapa Blanda. 2002. 372 с.
85. Quast, Ulrike. Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende. Bern: Verlag Hans Huber, 2005. 175 с.
86. Rogers N. Creative Connection. Polo Alto Science & Behavior Books, Inc., 1993. 204 с.