

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2319-з
спеціальності: 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Хижняк Тетяна Володимирівна

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, доцент,
кандидат педагогічних наук Пономаренко О. В.

Рецензент: _____

Запоріжжя
2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 83 с., 5 таблиць, 77 джерел, 2 додатки.

Об'єкт дослідження – емоційна сфера особистості дошкільника.

Предмет дослідження – корекція емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.

Мета дослідження – вивчити особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.

Завдання дослідження:

- 1) провести теоретичний аналіз емоційної сфери особистості;
- 2) надати психологічну характеристику емоційної сфери дошкільників;
- 3) дослідити особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії;
- 4) узагальнити результати дослідження.

Методи дослідження:

- теоретичні: вивчення та аналіз наукової літератури з проблем розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку;
- емпіричні: спостереження, тестування.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що нами розроблено комплекс корекційних арт-терапевтичних заходів, спрямований на формування емоційної сфери дошкільників.

Практична значущість роботи в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані психологами в сфері освіти, вихователями дошкільних закладів, сімейними психотерапевтами.

АРТ-ТЕРАПІЯ, ЕМОЦІЇ, ЕМОЦІЙНА СФЕРА, ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, ОСОБИСТІСТЬ, КОРЕКЦІЯ, РОЗВИТОК, ТРЕНІНГ, МУЗИКОТЕРАПІЯ, БІБЛІОТЕРАПІЯ.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
Розділ 1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з вивчення емоційної сфери дошкільників.....	9
1.1. Роль емоцій в поведінці особистості.....	9
1.2. Процес розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку.....	15
Розділ 2. Психологічна корекція емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.....	43
2.1. Корекційні напрями в арт-терапії.....	43
2.2. Корекційні механізми арт-терапії.....	64
Розділ 3. Дослідження особливостей корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.....	69
3.1. Методика проведення дослідження.....	69
3.2. Аналіз результатів дослідження.....	77
Висновки.....	82
Список використаних джерел.....	64
Додатки.....	90

ВСТУП

В останні роки, особливо в останнє десятиліття, різко контрастуючи з попередніми десятиліттями, неухильно ростуть знання, що відносяться до сфери емоцій. Ці знання поставляються всілякими спеціальностями, тому що емоція — справді міждисциплінарний предмет. Дослідники, що займаються фізіологією, неврологією, етологією, фізіологічною психологією, особистістю і соціальною психологією, клінічною психологією і психіатрією, медики, співробітники служб патронажу і соціального забезпечення, служителі церкви — усі вони безпосередньо стикаються з емоціями. Такі професії, як юриспруденція й архітектура, явно зв'язані з емоціями, оскільки вони впливають на людські мотиви і потреби. Різні області мистецтва, зокрема виконавського, звичайно ж, мають справу з емоціями, особливо з вираженням емоцій. К. Станіславський, російський театральний геній, перетворив сучасний театр уведенням системи вправ для акторів і акторок, що приділяє особливу увагу створенню на сцені щирої емоції, що відповідає зображуваному характеру і життєвій ситуації. Справді, із працею можна собі представити яку-небудь людську діяльність, що не відноситься так чи інакше до області емоцій.

Проблема особливостей розвитку емоційної сфери дітей є актуальною як у теоретичному, так і суто прикладному аспектах (І. Бех, О. Запорожець, Я. Неверович та інші). Розкриття психологічних механізмів, що детермінують розвиток емоційної сфери, ускладнюється багатьма факторами. З-поміж них виступає недостатня теоретична з'ясованість загальних уявлень щодо сутності емоцій (В. Вілюнас, К. Ізард, О. Чебикін та інші), їх інтегративності (Л. Аболін, В. Вунд, П. Сімонов та інші), амбівалентності (М. Арнолд, І. Васільєв, С. Томкінс та інші) тощо. Водночас порівняльний аналіз різних досліджень (І. Головська, І. Кон, Т. Чебикіна та інші) дозволяє констатувати небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку сучасних дітей. Це поступове збільшення кількості дітей, в яких виявляється підвищення фрустрації,

емоційної напруги, депресивності, розладу в адекватності емоційного регулювання. З-поміж факторів, що негативно впливають на розвиток емоційної сфери, за даними вчених (Т. Вісковатова, О. Кульчицька, В. Мухіна та інші), можна відзначити екологічні, техногенні та соціально-психологічні умови життєдіяльності дитини. Водночас недостатнє визначення впливу різних соціально-психологічних факторів виховання дітей на розвиток їхньої емоційної сфери суттєво ускладнює процес пошуку засобів профілактики і корекції небажаних проявів у ній.

Сучасна психологічна наука розглядає мистецтво як один з важливих корекційних впливів на формування особистості дитини, її світогляду, духовного потенціалу. Воно має велике виховне і пізнавальне значення для людини, оскільки дозволяє значно розширити свій життєвий досвід, задовольняти зростаючі інтереси до навколишнього світу і соціуму, формує духовний світ. У вихованні особистості дитини мистецтву належить одна з вагомих ролей. Особливе місце серед інших займає мистецтво танцю.

Погляди багатьох сучасних дослідників (А. Захаров, А. Копитін, Л. Лебедева, І. Мамайчук, В. Оклендер, О. Хухлаєва) все більше звертаються у бік різних видів мистецтва в пошуку адаптогенних, профілактичних, лікувальних, корекційних засобів, і за найефективніших в корекції емоційно-поведінкових порушень у дітей визнають арт-терапевтичні методи.

Безперечна актуальність і недостатність дослідження цієї проблеми визначило вибір теми дипломної роботи: «Особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії».

Об'єкт дослідження – емоційна сфера особистості дошкільника.

Предмет дослідження – корекція емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.

Мета дослідження – вивчити особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що здійснення корекції емоційної сфери дітей дошкільного віку буде більш ефективним завдяки

використанню форм і методів арт-терапії.

Завдання дослідження:

- 1) провести теоретичний аналіз емоційної сфери особистості;
- 2) надати психологічну характеристику емоційної сфери дошкільників;
- 3) дослідити особливості корекції емоційної сфери дошкільників засобами арт-терапії;
- 4) узагальнити результати дослідження.

Методи дослідження:

- теоретичні: вивчення та аналіз наукової літератури з проблем розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку;
- емпіричні: спостереження, тестування.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що нами розроблено комплекс корекційних арт-терапевтичних заходів, спрямований на формування емоційної сфери дошкільників.

Практична значущість роботи в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані психологами в сфері освіти, вихователями дошкільних закладів, сімейними психотерапевтами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Роль емоцій в поведінці особистості

Аналіз психологічної літератури присвячен вивченню ролі емоцій в поведінці особистості. До класу емоцій відносяться настрої, почуття, афекти, пристрасті, стреси. Це так звані «чисті» емоції. Вони включені в усі психічні процеси і стани людини. Будь-які прояви його активності супроводжуються емоційними переживаннями.

У людини головна функція емоцій полягає в тому, що завдяки емоціям ми краще розуміємо один одного, можемо, не використовуючи мову, судити про стани один одного і краще преднастроюватися на спільну діяльність і спілкування.

Життя без емоцій так само неможливо, як і без відчуттів.

Емоційно-виразні рухи людини – міміка, жести, пантоміміка – виконують функцію спілкування, тобто повідомлення людині інформації про стан що говорить і його відношенні до того, що в даний момент відбувається, а також функцію впливу – надання визначеного впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоційно-виразних рухів. Інтерпретація таких рухів сприймаючим людиною відбувається на підставі співвіднесення руху з контекстом, у якому йде спілкування [1].

У вищих тварин, і особливо в людини, виразні рухи є тонко диференційованою мовою, за допомогою якої живі істоти обмінюються інформацією про свій стан і про те, що відбувається навколо. Це – експресивна і комунікативна функції емоцій. Вони ж є найважливішим чинником регуляції процесів пізнання.

Емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, за допомогою

якої суб'єкт пізнає про споживні значення що відбуваються [2]. Особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відбивають відносини між мотивами і реалізацією, що відповідає цим мотивам діяльності. Емоції в діяльності людини виконують функцію оцінки її ходу і результатів. Вони організують діяльність, стимулюючи і направляючи її.

С. Рубінштейн вважав, що в емоційних проявах особистості можна виділити три сфери: її органічне життя, її інтереси матеріального порядку і її духовні, моральні потреби. Він позначив їх відповідно як органічну (афективно-емоційну) чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття [3];

Емоції людини, насамперед, зв'язані з його потребами. Вони відбивають стан, процес і результат задоволення потреби. По емоціях можна виразно судити про те, що в даний момент часу хвилює людину, тобто про те, які потреби й інтереси є для неї актуальними [4].

Люди як особистості в емоційному плані відрізняються один від одного по багатьом параметрам: емоційної збудливості, тривалості і стійкості, що виникають у них емоційних переживань, домінуванню позитивних (стенічних) чи негативних (астенічних) емоцій. Але найбільше емоційна сфера розвинутих особистостей розрізняється за силою і глибиною почуттів, а також за їхнім змістом і предметною віднесеністю [5].

Удосконалювання вищих емоцій і почуттів означає особистісний розвиток їхнього власника. Такий розвиток може йти в декількох напрямках. По-перше, у напрямку, зв'язаному з включенням у сферу емоційних переживань людини нових об'єктів, предметів, події, людей. По-друге, за лінією підвищення рівня свідомого, вольового керування і контролю своїх почуттів з боку людини. По-третє, у напрямку поступового включення в моральну регуляцію більш високих цінностей і норм: совісті, порядності, боргу, відповідальності [6].

У 1972 р. Ч. Дарвін опублікував книгу «Вираження емоцій у людини і тварин», що з'явилася поворотним пунктом у розумінні зв'язку біологічних і психологічних явищ, зокрема, організму й емоцій. Дарвін показав, що в зовнішнім вираженні різних емоційних станів, в експресивно-тілесних рухах

багато загального в антропоїдів і сліпонароджених дітей. Ці спостереження взяли за основу теорії емоцій, що одержала назву еволюційної [7].

Ще К. Ланге й У. Джемс поставили собі задачу знайти джерело живучості емоцій, як говорить Джемс, у самому організмі людини і тим самим звільнитися від ретроспективного підходу до людських емоцій. Джемс вважав: «Визначені фізичні стани характерні для різних емоцій – цікавості, захвату, страху, гніву і хвилювання. Відповідні тілесні зміни були названі органічними проявами емоцій. Саме органічні зміни по теорії Джемса - Ланге є першопричинами емоцій» [8, 94]. Найдужчим контраргументом Кенона до теорії Джемса - Ланге виявився наступний: штучно викликуване припинення надходження органічних сигналів у головний мозок не запобігає виникненню емоцій.

Положення Р. Кенона були розвиті П. Бардом, який показав, що насправді і тілесні зміни, і емоційні переживання, зв'язані з ними, виникають майже одночасно [9].

До того, що було сказано про умови і фактори виникнення емоцій і їхню динаміку У. Джемсом, К. Ланге, У. Кеноном, П. Бардом, Д. Хебом і Л. Фестингером, свій внесок зробив С. Шехтер. Він і його співавтори припустили, що емоції виникають на основі фізіологічного збудження і когнітивної оцінки. Деяка подія або ситуація викликають фізіологічне порушення, і в індивіда виникає необхідність оцінити зміст ситуації, що викликала це порушення. Тип або якість емоції, випробовуваної індивідом, залежить не від відчуття, що виникає при фізіологічному порушенні, а від того, як індивід оцінює ситуацію, у якій це відбувається. Він показав, що чималий внесок в емоційні процеси вносять пам'ять і мотивація людини. Концепція емоцій, запропонована С. Шехтером, одержала назву когнітивно-фізіологічної [10].

В останні роки нам доводиться стикатися із різноманітними точками зору на природу і значення емоцій. Деякі дослідники думають, що в межах науки про поведінку можна взагалі обійтися без поняття «емоція». Інші ж затверджують, що емоції утворюють первинну мотиваційну систему людини.

Деякі учені вважають, що емоції руйнують і дезорганізують поведження людини, що вони є основним джерелом психосоматичних захворювань. Інші ж автори, навпаки, думають, що емоції відіграють позитивну роль в організації, мотивації і підкріпленні поведження [11].

У психологів, так само як у філософів і педагогів, немає єдиної точки зору щодо ролі, яку відіграють у житті людини емоції.

Одними з перших про важливу роль емоцій у поведженні людей висловилися Ліпер, провідний спеціаліст з теорії особистості, і Маурер, видатний фахівець із психології навчання. Маурер затверджував: Емоції є одним із ключових, фактично незамінних факторів у тих змінах поведження або його результатах, що ми називаємо «навченням» [12, 98].

Емоції необхідні для виживання і благополуччя людини. Не володіючи емоціями, тобто не уміючи випробувати радість і сум, гнів і провину, ми не були б повною мірою людьми. Не менш важлива і наша здатність співчувати чужим емоціям, здатність до емпатії, так само як і здатність виразити емоцію словами, розповісти про неї.

Емоції, пережиті людиною, безпосередньо впливають на якість виконуваної їм діяльності — його роботу, навчання, гру.

При розгляді питання про взаємодію емоцій і розвитку особистості потрібно враховувати два фактори. Перший з них – вплив спадковості на емоційний склад особистості [13]. Складається враження, що генетичні передумови відіграють важливу роль у формуванні чи емоційності, висловлюючи точніше, у встановленні величини порогів переживання тієї чи іншої емоції. Іншим фактором взаємодії служить індивідуальний досвід і навчання в тій частині, що відноситься до емоційної сфери [14]. Емоційність впливає не тільки на формування особистісних рис і соціальний розвиток дитини, він позначається навіть на його інтелектуальному розвитку. Якщо дитина звикнула зі станом зневіри, якщо вона постійно засмучена чи пригнічена, вона буде не в тій мірі, як її життєрадісний одноліток, схильний до активної цікавості, до дослідження навколишнього середовища.

Емоційні відносини відіграють величезну роль у житті людини. Соціологічні дослідження, проведені в нашій країні і за кордоном, продемонстрували, що стабільні емоційні відносини постійно займають верхні місця в ієрархії цінностей, випереджаючи такі значимі з них, як, наприклад, достаток і робота [15].

Загальною особливістю біографій людей, що оцінюють себе як щасливих, є наявність у них надійних і задовольняючих їхніх емоційних відносин [16].

Можна припустити, що мірою історичного розвитку емоційні відносини людей один до одного усі в більшому ступені виступають як безпосередні регулятори поведінки. Це пов'язано зі зростанням ролі психологічних факторів у детермінації таких найважливіших інститутів, як інститути дружби і родини [16].

Проблема ролі емоційних відносин в житті людини дуже актуальна для психологічної науки. Як відзначав А. Леонт'єв, класичні теорії емоцій «розглядають їхню трансформацію в людини, як інволюцію, що і породжує помилковий ідеал виховання, який зводиться до вимоги «підкорити почуття холодному розуму» [17, 299]. У дійсності ж, на думку А. Леонт'єва, емоційні процеси і стани мають у людині свій власний позитивний розвиток.

Насамперед, як показують емпіричні результати, емоційні відносини впливають на характер протікання процесів внутрішньогрупової взаємодії.

Люди, які залучені в емоційні відносини, мають тенденцію оцінювати один одного більш високо, чим сторонні чи навіть близько знайомі, але індивіди, які не відчують взаємної симпатії. На вербальному рівні це виявляється в доброзичливому стилі спілкування і позитивній характеристиці партнерів у бесідах з іншими людьми, що, по-перше, сприяє створенню психологічно комфортної атмосфери усередині групи, а по-друге, і це особливо важливо в ситуації міжгрупового конфлікту, група виглядає більш згуртованою в очах тих, хто до неї не належить [18].

Психологічний комфорт і впевненість у доброму ставленні інших членів групи важливі не тільки самі собою. Лише при виконанні цих умов

висловлювана іншою людиною незгода з позицією суб'єкта не тільки не зменшує, але навіть збільшує симпатію до нього. Таким чином, члени групи, що характеризуються високим рівнем атракції, можуть сперечатися між собою і критикувати один одного, не побоюючись негативного впливу цих дій на взаємини. Це допомагає створенню і підтримці в групі творчої атмосфери.

Атракція впливає на рівень конформності та імітацій. Обидва ці феномени виявляються значно сильніше, коли моделлю служить людина, до якої суб'єкт випробує симпатію. Якщо розглядати ці результати в сполученні з даними, що свідчать про фацилітуючий вплив на навчання атракції до навчального, стає ясно, що атракція полегшує як входження в групу новачків, сприяючи більш швидкому оволодінню необхідними для члена групи знаннями і навичками, так і передачу досвіду від одного члена групи до іншого. Процеси взаємного навчання й обміну інформацією, на думку Л. Виготського, в групах з високими показниками атракції протікають легше ще і завдяки позитивному зв'язку між атракцією і рівнем комунікації: чим вище атракція між двома людьми, тим частіше вони спілкуються чи принаймні намагаються спілкуватися один з одним [19].

Високий рівень атракції між учасниками спілкування сприяє звичайно і більшій точності міжособистісного сприйняття. У деяких ситуаціях, особливо стресових, це може виявитися дуже корисним як для життєдіяльності групи, так і для кожного з її членів. Необхідно додати, що є і прямі докази того, що присутність приємних для людини людей, допомагає йому справитися зі стресом [20].

Основні задачі дитячого навчального колективу — навчання і розвиток особистості – також не можуть бути виконані без визначеного рівня атракції.

Регулятивна роль стійких емоційних відносин, зокрема любові, бачиться насамперед у їхньому впливі на функціонування й особливе створення родини.

Завершуючи аналіз питань регулятивної ролі емоційних відносин у житті людини, відзначимо, що якщо з погляду психології тут ще багато незрозумілостей, то на рівні повсякденної свідомості картина досить проста і несуперечлива.

1.2. Процес розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку

Як відмічено в роботі В.С. Мухіної «Дошкільне дитинство — пора життя, коли перед дитиною розкривається невідомий йому світ дорослих людей, що істотно змінює і перетворює психіку підростаючої людини» [21, 211].

Один з визначальних факторів подібного роду перетворень є доросла людина. Спілкування з дорослим допомагає дитині встановлювати соціальні контакти, пізнавати себе й інших, воно робить самий безпосередній вплив на особливості і розвиток його спілкування з однолітками. Дорослий є дитині як зразок для наслідування, еталона, а в спілкуванні з однолітками дитина апробує привласнені їм у спілкуванні з дорослим способи діяльності, норми людських взаємин, особливі форми взаємодії. Таким чином, і в спілкуванні з однолітками до кінця дошкільного віку ведучою фігурою залишається дорослий. У концепції вікового розвитку особистості підкреслюється, що ведучим початком цього процесу є діяльнісно-опосередкований тип взаємодії з найбільш референтними для індивіда обличчями. Для дошкільника це близькі дорослі, батьки, вихователі в дитячому садку.

У дошкільному дитинстві починається становлення дитини як особистості, закладається її суспільна спрямованість, формуються навички соціального поводження. Цим визначається значення дитячого садку як організаційної і суспільної форми виховання дошкільника. Однак не меншої уваги заслуговує проблема впливу особистісних якостей вихователя на розвиток особистості дитини. В наслідок специфіки дитячого віку (вразливість,

емоційність, легка сугестивність) педагогічний вплив вихователів робить не тільки своїми інтелектуальними і педагогічними здібностями, але й особистісними якостями [22].

Вихователь — це не тільки носій різного роду службових (рольових) обов'язків, покликаний виправляти, учити, привчати дитину. У цьому зв'язку корисно нагадати висловлення К. Ушинського: «У вихованні все повинне ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки від живого джерела людської особистості...» [23, 212]. Саме ту думку проводить у своїй роботі видний радянський педагог Є. Аркін, а саме: «Жоден фактор розвитку не в змозі проникнути так у глиб дитячої істоти, знайти сховані там індивідуальні цінності, дати їм вихід і застосування, зміцнити їх і вдосконалити, як вплив вихователя» [24, 48].

Відповідь на питання, що зауважує дитина в процесі спілкування з вихователем і що з заміченого засвоюється їм, а потім виявляються як його власні особистісні якості, дозволив би багато чого зрозуміти в складнішому механізмі формування особистості підростаючої людини.

Л. Гозман, що досліджував значимі для дітей зовнішні особливості, установила, що емоційну забарвленість дій дошкільники легше за все сприймають по міміці діючого обличчя, наприклад, емоційний зміст картини, сприймається дітьми через міміку зображуваних персонажів. «Значимість вихователя у всіх сферах життя і діяльності дітей у дитячому садку підсилює увагу дитини до його особистості, допомагає йому коректувати своє поведіння. Дорослий служить зразком для дітей навіть тими своїми сторонами, що для нього можуть бути зовсім несуттєві» [25, 70].

Поряд із зовнішніми особливостями поведінки вихователя найбільш значимим для дітей виявився емоційно-оцінний вплив вихователя на них. Діти чітко фіксують і ретранслюють у спілкуванні з однолітками індивідуальноособистісні особливості цієї сторони поведінки вихователя. Благополуччя дошкільника, його положення в групі однолітків, щиросердечний і соціальний комфорт у значній мірі залежать від тих емоцій і оцінок, що

вихователь виявляє при спілкуванні з ним. Роботи ряду дослідників, що вивчала особливості емоційних реакцій, викликуваних у дошкільника оцінками дорослих, виявили специфічні зрушення фізіологічних показників емоцій (зміна частоти пульсу, м'язової напруги), що супроводжувалися зміною ефективності виконання завдань і загальної стратегії поведінки [26]. Оцінка вихователя, його відношення допомагають дошкільнику оцінити однолітків і себе, співвіднести результати своєї діяльності й інших дітей.

Отже, думка вихователя позначається навіть на тих оцінках дітьми своїх однолітків, що, здавалося б, перебувають за межами його впливу, воно служить для дошкільників своєрідною крапкою відліку.

Часто керівники дитячих колективів зовсім не уважні до дітей, до їхніх справ та вчинків. Хоч, звичайно, особливо в старшому віці, діти стають дуже скритними. Але через лінощі, неувагу до інших і небажання хоча б на деякий час поставити себе на місце дитини, через самогубницький комплекс егоцентризму, позбавитись якого ніколи не пізно і завжди необхідно, керівники дуже мало знають про дітей, а тому, як можна в такому разі будувати сприятливі умови для занять [27].

Особисте життя дітей у колективі не повинно проходити повз увагу керівника – увагу доброзичливу, терплячу, розуміючу.

Характерною рисою професійно і емоційно авторитетних викладачів є те, що вони завжди чітко уявляють свою мету і завдання. Такі спеціалісти додають впевненості дітям і викликають глибоку повагу до себе.

Вихователю необхідне знання того, як його «Я», його особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, стосовно до специфіки дитячого віку, вони інтерпретуються дітьми, яке значення набувають для вихованців. Адекватність чи неадекватність «Я-образа» вихователя його реальним проявам у педагогічній діяльності може стати причиною успіху чи неуспіху його праці. Адже саме індивідуально-специфічні риси вихователя, особистісний характер його виховних впливів, виявляючись у його функціональній ролі, визначають у кінцевому рахунку, які соціальні установки, моральні принципи і стереотипи

поводження будуть формуватися в його вихованців [28].

Для дітей вихователь дитячого садку – це людина, що втілює в собі світ дорослих. До будь-яких проявів особистості вихователя (як істотним, так і малоістотним) діти відносяться як до зразка.

Здатність вихователя «бути особистістю» багато в чому опосередковує процес виховання. Недарма В. Сухомлинський писав: «Я твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці розум — уміння проникнути в духовний світ дитини... Лихо багатьох учителів... полягає у тім, що вони забувають: учень – це насамперед жива людина, що вступає у світ пізнання, творчості, людських взаємин» [29, 18]. Власне кажучи, щодня вихователь здійснює діяння; його внески в дитину перетворюють особистісні змісти і поведження підростаючої людини. Практика показує, що здатності вихователів у різних сферах активності виявляються по-різному: іншим краще дається інтимно-довірче, безпосереднє спілкування з дітьми; інші залучають дітей умінням пекти і малювати; треті — чудові організатори цікавих ігор і т.д. Подібні індивідуальні особливості роблять вихователя більш привабливим в очах дітей, зменшують необхідність у різних негативних заходах впливу, компенсують відсутні уміння і навички [30].

У педагогічному плані істотно важлива погодженість дій вихователів, що працюють з однією групою дітей, психологічна сумісність цих дій, але, наскільки відомо, ця проблема поки не стала предметом психолого-педагогічного дослідження. Можна було б рекомендувати при підборі вихователів дотримувати принцип визначеної психологічної додатковості, тобто працюючі з однією групою дітей вихователі по своїх особистісних якостях повинні доповнювати і компенсувати один одного. Не слід забувати, що в дитячому садку виникають перші соціальні установки, стереотипи поведження, закладаються перші моральні принципи. Природа впливу вихователя на особистість дошкільника складна, глибока і багатогранна. Вихователь дитячого садку формує поруч і разом з батьками особистість

дитини, і подальша оптимізація його діяльності вимагає ретельного вивчення природи і закономірностей впливу дорослого на підростаючу людину, без знання цих закономірностей неможливе удосконалювання психологічної підготовки самого вихователя.

Емоції відіграють важливу роль у житті дітей: допомагають сприймати і реагувати на неї. Виявляючись у поведженні, вони інформують дорослого про те, що дитині подобається, чи сердить засмучує його. Особливо це актуально в дитинстві, коли вербальне спілкування не доступне [31]. Мірою того, як росте дитина, її емоційний світ стає багатше і різноманітніше. Від базових (страху, радості) вона переходить до більш складної гами почуттів: радіє і сердиться, захоплюється і дивується, ревнує і сумує. Міняється і зовнішній прояв емоцій. Це вже не дитина, що плаче і від страху, і від голоду.

У дошкільному віці дитина засвоює мову почуттів - прийняті в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, посмішок, жестів, поз, рухів, інтонацій голосу.

З іншого боку, дитина опановує умінням стримувати бурхливі і різкі вираження почуттів. П'ятилітня дитина на відміну від дворічної вже може не показувати страх чи сльози. Вона навчається не тільки в значній мірі керувати вираженням своїх почуттів, наділяти їх у культурно прийнятну форму, але й усвідомлено користатися ними, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них [32].

Але дошкільники усе ще залишаються безпосередніми й імпульсивними. Емоції, що вони випробують, легко прочитуються на обличчі, у позі, жесті, у всьому поведженні. Для практичного психолога поведження дитини, вираження нею почуттів - важливий показник у розумінні внутрішнього світу маленької людини, що свідчить про її психічний стан, благополуччя, можливі перспективи розвитку. Інформацію про ступінь емоційного благополуччя дитини дає психологу емоційне тло. Емоційне тло може бути позитивним чи негативним.

Негативне тло дитини характеризується пригніченістю, поганим

настроєм, розгубленістю. Дитина майже не посміхається або робить це запобігливо, голова і плечі опущені, вираз обличчя сумний чи індіферентний. У таких випадках виникають проблеми в спілкуванні і встановленні контакту. Дитина часто плаче, легко ображається, іноді без наявної причини. Вона багато часу проводить одна, нічим не цікавиться. При обстеженні така дитина пригнічена, не ініціативна, важко входить у контакт.

Однією з причин такого емоційного стану дитини може бути прояв підвищеного рівня тривожності.

Під тривожністю в психології розуміють «схильність людини переживати тривогу, тобто емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і, що виявляється в чеканні неблагополучного розвитку подій» [33, 271]. Тривожні люди живуть, відчуваючи постійний безпричинний страх. Вони часто задають собі питання: «А раптом що-небудь станеться?» Підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність (особливо значиму), що, приводить до низької самооцінки, непевності в собі («Я ж нічого не міг!»). Таким чином, цей емоційний стан може виступати в якості одного з механізмів розвитку неврозу, тому що сприяє поглибленню особистісних протиріч (наприклад, між високим рівнем домагань і низкою самооцінкою).

Все, що характерно для тривожних дорослих, можна віднести і до тривожних дітей. Звичайно, це дуже невпевнені в собі діти, з хитливою самооцінкою. Постійно випробовуване ними почуття страху перед невідомим приводить до того, що вони вкрай рідко виявляють ініціативу. Бувши слухняними, воліють не звертати на себе увагу навколишніх, поведуться приблизно і вдома, і в дитячому садку, намагаються точно виконувати вимоги батьків і вихователів - не порушують дисципліну, збирають за собою іграшки. Таких дітей називають скромними, соромливими. Однак їхня зразковість, акуратність, дисциплінованість носять захисний характер – дитина робить усе, щоб уникнути невдачі [33].

Дошкільний період є унікальною, неповторною фазою емоційного розвитку людської особистості. Почуття і переживання дитини стають

складнішими, більш диференційованими. Активно формуються морально-етичні, інтелектуальні й естетичні категорії (гарний - поганий, гарний - негарний, добрий – злий та ін.). Розвиваються почуття сорому, власної гідності, справедливості, гумору, вміння поставити себе на місце іншого, співпереживати з ним. Емоційні переживання дедалі більше набувають вербалізованого характеру («Я ображений на тебе»). Яскраво виявляються симпатії й антипатії, вказується потреба у визнанні й схваленні, у розумінні, підтримці та любові. Отже, дошкільнята мають багаті й різноманітні емоційні переживання, які лежать, передусім, у сфері стосунків з близькими людьми й забезпечують становлення людського початку в особистості дитини [34].

Вступаючи в дошкільний період, дитина володіє вже здатністю до позаситуативної саморегуляції, мовою, усвідомленням себе як суб'єктом діяльності і полімотивованості. Ігрова діяльність усе більше соціалізується; хоча рухові ігри зберігають своє значення протягом усього періоду, однак і вони поступово насичуються правилами, здобуваючи змагальний характер. Ускладнення діяльності припускає й ускладнення емоційної регуляції.

Як специфічний феномен емоційної регуляції в дошкільному періоді можна відзначити «почуття провини», зв'язане з новим типом самосвідомості («це Я зробив») і здатністю емоційно повертатися в минуле. Звичайно, для дитини це почуття неприємне, і вона прагне знайти «алібі» чи пом'якшувальні обставини. А якщо вже провину не можна послабити, то дитина намагається скоротити період перебування в стані винуватого [35].

Своєрідний прояв одержує і позаситуативність спонукань дитини. Це і питання стосовно до актуально не представленого змісту, і відчуття необхідності відстрочити реалізацію свого бажання (з'їсти цукерку тільки після обіду), і несподіване спливання в пам'яті заборон і обов'язків. Легко помітити, наскільки розрізняється емоційна експресія дитини в тому випадку, коли вона змушена відкласти реалізацію свого бажання «просто так» (наприклад, за неаргументованою вимогою дорослого), і тоді, коли відстрочка викликана «важливою справою». В іншому випадку дитина може навіть відмовлятися від

послуг дорослого у реалізації раніше виниклого бажання.

Слід зазначити, що поява полімотивації ще не викликає в дитини моральних конфліктів. Власне вольовий вчинок ще недоступний йому, тому що конфлікт «хочу» і «треба» у свідомості дитини ще не представлений. Актуально несумісні мотиви усвідомлюються дитиною не одночасно, а послідовно.

Характер соціальної ситуації розвитку дошкільника, його прагнення до відтворення і засвоєння соціальних норм і правил поведінки визначають і акценти емоційної регуляції. Емоції все частіше й частіше починають виділяти як об'єкт і мету іншої людини як носія визначених норм, повноважень і соціального статусу. Останній атрибут виступає для нього в основному як активна чи пасивна позиція у взаємодії. Так, наприклад, дитина відповідає агресією на агресивні дії однолітка, але спокійно допускає агресію з боку явно більш молодшої дитини, тому що останній виступає для нього як істота іншого соціального рангу. Маляти можна терпіти і можна не терпіти, але ненавидіти його навряд чи можна, тому що для дошкільників маля вже не супротивник, а в гіршому випадку лише прикра перешкода. Звичайно, в умовах сімейного спілкування «скинута з трону» дитина може не тільки постійно ревнувати з приводу підвищеної уваги до молодшого, але і при педагогічне невірній позиції дорослих випробувати навіть ненависть стосовно свого брата чи сестри. При цьому різниця у віці перестає виступати скільки-небудь істотним фактором взаємин [36].

Часто дошкільник сам стає ініціатором конфліктів з дорослими, він «втручається» зі своїми зауваженнями з приводу неправильного виконання дорослими своїх обов'язків чи рольових розпоряджень. У всякому разі, поява в дитини негативного відношення до порушення дорослими зрозумілих і прийнятних (а часто і бажаних для дитини) норм поведінки цілком відповідає нормальному ходу формування особистості і не може розглядатися як показник вікової кризи. Тут дитина виступає не проти усього, що виходить від дорослого, а тільки проти того, що, на її думку, не відповідає відомим соціальним розпорядженням і ігнорує загальноприйняті норми поведінки. Найчастіше

об'єктом такого невдоволення дошкільника виявляються випадки невідповідності вчинку і соціальної санкції — нерозмірність покарання провині (частіше, коли мова йде про себе чи про близьких однолітків) чи нерозмірність нагороди (частіше, коли мова йде про інших дітей).

Однак тут виникає цілком природне запитання: як можна говорити про формування просоціальної мотивації в дошкільному віці, якщо невдоволення дитини соціальним санкціонуванням обмежено недостатніми, з його погляду, нагородами і незаслуженими покараннями? Дійсно, виняткова фіксація на власних досягненнях і повне ігнорування власних провин вже не можуть розглядатися як неминучі явища. З цим зв'язане викладене вище представлення про появу в дошкільному віці емоційної децентрації як показника нормального ходу формування особистості.

Як уже відзначалося, під емоційною децентрацією розуміється здатність індивіда сприймати і враховувати у своєму поведженні стан, бажання й інтереси інших людей. Обов'язкової співучасті тут не потрібно, хоча співучасть є природним наслідком децентрації. У той же час, не заперечуючи думки Ж. Піаже про те, що емоційна децентрація є корелятом інтелектуальної децентрації, відзначимо, що емоційний відгук на стан іншої людини виникає в дитини задовго до того, як він здобуває здатність оцінювати ситуацію з погляду іншої людини. Як відомо, навіть дії дошкільника у організації сюжетно-рольової гри не мають рефлексивного характеру, хоча і припускають створення образу, що випереджає [36].

Таким чином, можна говорити про те, що нормальний хід формування особистості припускає позитивне емоційне фарбування не тільки в грі, що протікає (і інших приємних для дитини видів діяльності), але і в діяльності. Ще більш важливим представляється наявність у дошкільників емоційної децентрації, що вже на п'ятому році життя стає реальним механізмом розвитку співучасті в діяльності інших дітей на рівні вищих соціальних почуттів.

Варто підкреслити, що в дошкільному віці соціальні норми відтворюються дитиною з задоволенням і без усякого заохочення в грі, а також

із задоволенням, але із соціальним заохоченням в інших видах діяльності. Зрозуміло, що превалювання методу «заохочення і покарання» і неігрових видів діяльності утрудняє появу емоційної децентрації і ряду мотиваційних новотворів даного періоду. Бажання зробити справу правильно і бажання одержати за це цукерку в дошкільника ще розділені. Необхідно підкреслити, що ігрові взаємини будуються в дошкільників за непрагматичним критерієм, тому що задоволення витягається із самої діяльності.

Таке розуміння нормального ходу формування особистості дозволяє нам оцінити як відхилення не тільки стійке уникнення сюжетно-рольових ігор, як це мало місце в «віталістів», але і така участь у них, при якому зусилля в основному направляються не на правильне відтворення рольових взаємин, а на демонстрацію переваги свого персонажа (і себе в його обличчі) над іншими.

На закінчення ще раз відзначимо, що реалізація специфічної для дошкільника позиції самостійного освоєння норм соціальних взаємин і правил гуртожитку відбувається насамперед у рольовій грі, де найбільше ефективно задовольняється потреба в спілкуванні і соціальній компетентності, а також створюються найбільш адекватні умови для становлення емоційної децентрації, довільної регуляції (підпорядкування безпосереднього бажання правилу) і нових властивостей емоційної регуляції. Виникаючи в рольовій грі, цей «ансамбль» новоутворень включається в усі інші види діяльності, більш жорстко соціально регламентовані й утворюючи «перехід» до наступних етапів онтогенезу [37].

Найбільш фундаментальна і розгорнута концепція психічного розвитку належить Д. Ельконіну, що розділяє дитинство на епохи з послідовним чергуванням періодів, перший з яких характеризується засвоєнням задач і розвитком мотиваційно-споживного боку діяльності, а другий — засвоєнням способів діяльності. При цьому кожному періоду відповідає чітко фіксована для нього «ведуча діяльність»: безпосередньо-емоційне спілкування (від народження до 1 року), наочно-маніпулятивна діяльність (від 1 до 3 років), сюжетно-рольова гра (від 3 до 7 років), навчання (від 7 до 12 років), інтимно-

особистісне спілкування (від 12 до 15 років), учбово-професійна діяльність (від 15-до 17 років). Концепція вікової періодизації Д. Ельконіна досить повно освітлена [38, 138].

Однак ряд питань, що відносяться до можливості зрозуміти у світлі цієї концепції проблеми розвитку людської особистості, як стало тепер очевидним, вимагають серйозних пояснень. Не викликає сумнівів, що сюжетно-рольова гра має велике значення для дошкільників і в ній моделюються відносини між людьми, відпрацьовуються навички, розвиваються і загострюються увага, пам'ять і уява. Справді, важливість гри дошкільника для розвитку його психіки, на що звернув увагу ще Л.С. Виготський, не вимагає нових доказів. Разом з тим важко припустити, що в дошкільному віці виникає унікальна і малоймовірна ситуація (ніколи більш не повторювана в біографії людини), коли його особистість конструюють не реальні вчинки, а зображення вчинків інших [39, 42].

Для формування особистості необхідне засвоєння зразків поведінки (дій, цінностей, норм), носієм і передавачем яких уже на самих ранніх стадіях онтогенезу може бути тільки дорослий. А з ним дитина вступає найчастіше аж ніяк не в ігрові, а в цілком реальні життєві зв'язки і відносини. Виходячи з припущення, відповідно до якого особистоутворюючим потенціалом у дошкільному віці володіє гра, важко зрозуміти виховну роль родини, суспільних груп, відносин, що складаються між дорослими і дітьми, що у більшості випадків також є цілком реальним, опосередкованим змістом тієї діяльності, навколо якої вони формуються. Найбільш референтним обличчям (батькам, вихователям дитсадка) особистість дитини відкривається саме через його діяння, а не через виконання ролей у грі. На цю істотну обставину звернув увагу А. Петровський [40]. Граючи в лікаря, дошкільник моделює поведінку лікаря (мацає пульс, просить показати язик), але найважливіші особистісні якості, зв'язані з гуманністю і діючою ідентифікацією з іншими, формуються і виявляються, коли він дбайливо доглядає за хворою бабусею, тобто в реальній життєвій ситуації, де індивід виступає як суб'єкт системи міжособистісних

відносин, опосередкованих реальною діяльністю, у даному випадку допомогою хворому.

Л. Виготський сформулював фундаментальну ідею, указавши, що навчання «забігає вперед розвитку», випереджає і веде його [40]. У цьому відношенні навчання, узятє в самому широкому змісті цього слова, завжди залишається ведучим: чи здійснюється розвиток людини (дошкільника, школяра, дорослого) у грі, навчанні чи праці. І не можна уявити собі, що на якомусь віковому етапі ця закономірність діє, а на якомусь втрачає свою силу.

В альтернативній соціально-психологічній концепції, що викладається, розвитку особистості і вікової періодизації виділяється два типи закономірностей вікового розвитку особистості. Перші – внутрішні психологічні закономірності, обумовлені внутрішніми протиріччями в системі внутрішньогрупових і міжгрупових відносин, суб'єктом яких є особистість. Другі - закономірності, що виникають як у результаті входження особистості в нові групи і виступаючі як інститути її соціалізації (прикладом, родина, дитячий садок, школа, трудовий колектив), так і внаслідок зміни, що задається зовнішніми обставинами, соціальної позиції особистості усередині щодо стабільної групи. Породжувані останнім типом закономірностей переходи особистості на нові етапи розвитку залежать від значної кількості різних факторів, що підготовлюють можливості цих переходів і, що розвиваються, детермінуються включенням індивіда в той чи інший інститут соціалізації або ж обумовлені об'єктивними змінами всередині цього інституту, від яких, виявляється, особистість залежна у своєму формуванні. Тільки тому, що суспільство створює школи, виникає шкільний вік як стадія розвитку особистості.

Якщо взяти до уваги викладені тут розуміння про існування двох типів закономірностей, що визначають розвиток особистості, то традиційні представлення про детермінацію переходу дитини на нову стадію розвитку, наприклад, з дошкільного дитинства в шкільний вік, здобувають явно дискусійний характер. А. Леонт'єв порушив питання про те, «як зв'язане між

собою зміна цього місця і зміна ведучої діяльності дитини», і відзначав, що «у ході розвитку колишнє місце, займане дитиною в навколишньому його світі людських відносин, починає усвідомлюватися ним як не відповідним його можливостям і він прагне змінити його. Виникає відкрите протиріччя між способом життя дитини і його можливостей, що вже випередили цей спосіб життя. Відповідно до цього його діяльність перебудовується. Тим самим відбувається перехід до нової стадії розвитку його психічного життя. Як приклад можна привести випадок «переростання» дитиною свого дошкільного дитинства» [41].

Таким чином, перехід зі стадії дошкільного в шкільний вік визначається внутрішніми закономірностями розвитку, тобто передбачається, що можливості, яку надавала гра як ведуча для розвитку дитини діяльність, вичерпуються і спонтанно відбувається перехід до наступного виду діяльності — навчання, дитина займає нове місце в системі суспільних відносин — вже в школі, входячи в нову вікову стадію.

Дошкільний вік характеризується включенням дитини в групу ровесників у дитячому саду, керовану вихователькою, що, як правило, стає для нього нарівні з батьками найбільш референтним обличчям. По своїх соціально-психологічних параметрах це група, яку вихователь, спираючись на допомогу родини і використовуючи такі фактори, що опосередковують, як ігрові, навчальні, трудові, суспільне корисні види і форми діяльності, прагне згуртувати навколо себе, формуючи гуманність, працьовитість, колективізм і інші соціальне коштовні якості. Три фази розвитку особистості усередині цього періоду припускають: адаптацію — засвоєння норм і способів схвалюваного батьками і вихователями поведження в умовах взаємодії з ними й один з одним; індивідуалізація — прагнення дитини знайти в собі щось, що виділяє його серед інших дітей, або позитивно в різних видах самодіяльності, або у витівках і капризах — і в тому і в іншому випадку при орієнтуванні не стільки на оцінку інших дітей, скільки батьків і вихователів; інтеграцію - гармонізацію неусвідомлюваного прагнення дошкільника позначити своїми діями власну

неповторність і готовність дорослих прийняти тільки те в ньому, що відповідає суспільне обумовленої і найважливіший для них задачі забезпечення його переходу на новий етап суспільного виховання – у школу, тобто в третій період розвитку особистості [43, 234].

У дошкільному віці відбуваються великі зміни як у фізичному, так і в психічному розвитку дитини [44]. Взаємодія з навколишнім середовищем здійснюється в процесі різних видів діяльності: гри, малювання, конструювання, елементів праці і навчання. Однак ведучий вид діяльності - рольова гра, що стає можливою, оскільки в дитини же визначений мінімум умінь, він уміє відокремити дію від властивостей речовини, а потім їх узагальнити, він здатний замінити один предмет іншим, а також може свідомо наслідувати дії дорослих, тобто довідатися у своїх діях дії дорослого і відтворювати їх. Життя дитини в грі наповнюється з кожним днем новим змістом, новими, новими ще невідомими йому відносинами. Сутність гри як ведучої діяльності дітей полягає в тому, що в грі відбиваються різні сторони життя, особливості діяльності і, що дуже важливо, взаємин дорослих, здобуваються і знищуються свої знання про навколишню дійсність [45].

В ігровому колективі в дітей з'являється потреба регулювання взаємин з однолітками, між ними складаються визначені норми поведінки, з'являються моральні почуття. У підсумку діти активні, вони творчо перетворюють те, що ними було сприйнято раніше. Рольова гра впливає на формування особистості дитини.

У праці формуються найважливіші моральні якості особистості, насамперед працьовитість, колективізм, повага до людей праці. Дуже важливо, щоб у процесі праці дитина випробувала позитивні почуття, що стимулює розвиток його інтересу до праці. Через особисту участь у праці дорослих і спостереження цієї праці дошкільник знайомиться з операціями, знаряддями, видами праці, придбає елементарні уміння і навички. Разом з тим у нього розвиваються довільність і цілеспрямованість дій, ростуть вольові зусилля, формуються допитливість і спостережливість. Включення дошкільника в

трудова діяльність, постійне керівництво їх з боку дорослого - неодмінна умова повноцінного гармонічного розвитку його психіки [46].

Важливим моментом, що визначає характер навчання дошкільника, є відношення дитини до вимог дорослого. Протягом дошкільного віку вона вчиться засвоювати ці вимоги і перетворювати їх у свою мету і задачу.

Формування особистості дитини відбувається й у таких видах діяльності, як образотворча і конструктивна. Особливість цих видів діяльності полягає у тому, що її результат - визначена річ: малюнок, фігурка, виліплена з пластиліну, модель машини. Для того, щоб дитина навчилася малювати, ліпити, конструювати, вона повинна правильно обчислювати властивості предметної дійсності: форму, величину, колір, розташування предметів у просторі. У дитини повинні бути добре сформовані і включені в складні пізнавальні акти сенсорні процеси, тобто вона повинна мати чітке представлення про предмет, про його окремі частини і їхнє просторове положення.

У дошкільному віці в дітей виникають такі особисті утворення, як супідрядність мотивів, відбувається засвоєння моральних норм поведінки і формування його довільності.

Супідрядність (ієрархія) мотивів полягає у тому, що діяльність і поведінка дошкільників починають здійснюватися на основі системи мотивів, серед яких усе більшого значення набувають мотиви суспільного змісту.

У дошкільному віці дитина починає керуватися у своєму поведінці моральними нормами. Засвоєння моральних норм відбувається на основі його орієнтації на інших людей, особливо на дорослих. Зразки поведінки, яким впливає дитина, спочатку втілюються в образі конкретної людини - тата, мами, дідуся та ін., а потім стають більш узагальненими і відверненими.

За результатами знайомства з життям дорослих, з їхніми взаєминами і діяльністю в старших дошкільників з'являється прагнення засвоїти позитивні моральні норми поведінки.

У дошкільному віці виявляється визначене відношення до себе і своїх можливостей. П'ятирічні діти, як правило, їх переоцінюють. У віці ж семи років

діти в більшості випадків оцінюють себе правильно.

У дошкільному віці під впливом навчання і виховання відбувається інтенсивний сенсорний розвиток - удосконалювання відчуттів, сприйняття, наочних уявлень. У дітей знижуються пороги відчуттів, підвищуються гострота зору і точність кольоро-розрізнення, розвиваються фонематичний і звуковисотний слух, значно зростає точність оцінок ваги предметів. Знайомство дітей із властивостями предметної дійсності (кольором, формою, розташуванням предметів у просторі) приводить до нагромадження запасу представлень про предмети і явища дійсності, що стають усе більш стійкими - константними. На цій основі відбувається засвоєння дітьми сенсорних еталонів, створених людством: систем кольорів спектра, геометричних форм, мовних і музичних звуків.

Мислення дошкільника розвивається від наочно-дійсного до образного і потім до образно-схематичного, яка являє собою проміжна ланка між образним і логічним мисленням. На основі схематизованого образного мислення формується логічне мислення дошкільника.

Науковими поняттями дитина починає опановувати в процесі навчання в школі, але, як показують дослідження, вже в дітей дошкільного віку можна сформулювати повноцінні поняття. Це відбувається в тому випадку, якщо дитині дають зовнішній засіб, адекватна даній групі чи предметів їхніх властивостей, наприклад, для виміру довжини - мірку (смужку папера). За допомогою мірки дитина спочатку здійснює зовнішню орієнтовану дію, що надалі інтеріоризується – перетворюється у внутрішнє. Розвиток мислення дитини тісно зв'язано з мовою [46].

Протягом дошкільного віку відбувається подальший розвиток пам'яті дитини від образного до словесно-логічного.

Формування дитячої особистості тісно зв'язано з формуванням емоційновольової сфери, сфери інтересів і мотивів поведінки. А це, у свою чергу, визначається соціальним оточенням і насамперед реалізацією типових для даного періоду відносин дитини з дорослими [47].

Вже на самому початку дошкільного віку між дитиною і дорослим виникають принципово нові взаємини. Дитина як би відходить від дорослого і виділяє його як зразок для наслідування, він прагне діяти «як великий». Орієнтування свого поведження за зразком дорослого формує довільність вчинків, тому що тут постійно зіштовхуються два бажання: діяти безпосередньо, як вийде, і діяти за зразком, відповідно до вимог дорослого. «Засвоєння зразків поведження веде до дій відповідно до суспільних норм. У дошкільному віці виникають перші етичні інстанції і з'являється новий тип поведження, що називається особистісним поведженням.

Формування такого поведження дитини зв'язано із супідрядністю мотивів, тобто свідомим подоланням ефективно негативного відношення з вольовим зусиллям, що реалізується заради емоційно привабливої мети. Дошкільник дуже рано починає переживати будь-яке бажання.

Чим старше стає дошкільник, тим легше він справляється з виконанням потрібної дії всупереч привабливої, але відволікаючої від нього мети. Число афективних дій зменшується. Усе більше значимим стають мотиви суспільного змісту.

Наприклад, похвала вихователя є важливим мотивом спілкування дошкільників між собою і вихователем. Істотним мотивом товариського спілкування в дошкільників є також задоволення ігрових і пізнавальних інтересів (прагнення довідатися про нове, цікаве).

Для дітей характерно також прагнення до співпереживання, співчуттю іншим. Це прагнення займає видне місце в мотивації дитячої товарищкості. Не менш важливе значення в спілкуванні має бажання бути в дитячому колективі на гарному рахунку, не відставати від своїх товаришів, «бути, як усі».

Засвоєння норм, що відбувається в дошкільному дитинстві, починає зазнаватися дитиною, викликати в нього радість, гордість, чи навпаки, засмучення, сором навіть у тому випадку, коли дитина знаходиться наодинці із собою і про його вчинок ніхто не знає.

Істотно змінюються в дошкільному дитинстві і зовнішні прояви почуттів

дитини. По-перше, дитина поступово опановує умінням до відомого ступеня стримувати бурхливі, різкі вираження почуттів. На відміну від трирічного п'яти-шестирічний дошкільник може стримати сльози, не виявити страху. По-друге, він засвоює «мову» почуттів - приємні в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, міміки, посмішок, жестів, пози, рухів, інтонації голосу [48].

Хоча найбільш різкі прояви почуття (плач, сміх, галас) зв'язані з роботою уроджених механізмів мозку, вони тільки в дитинстві мають мимовільний характер. Надалі дитина навчається ними керувати і не тільки придушувати у випадку потреби, але і свідомо вживати, інформацію навколишніх про свої переживання, впливаючи на них. Що ж стосується всього багатства більш тонких виразних засобів, якими користуються люди для вираження почуттів, то вони мають суспільне походження, і дитина опановує ними шляхом наслідування.

У дошкільному дитинстві в процесі навчання і виховання, під впливом дорослих і однолітків формується свідоме керування своїм поведженням, вольові дії співіснують з діями мимовільними, імпульсивними, виникаючими під впливом почуттів і бажань.

Протягом дошкільного дитинства міняються як самі вольові дії, так і їхня питома вага в загальній картині поведження. У молодшому дошкільному віці поведження дитини складається майже цілком з імпульсивних вчинків, виявлення волі спостерігаються лише при особливо сприятливих для цього обставинах. У дошкільника середнього віку кількість таких проявів зростає, але вони усе ще не займають якого-небудь значного місця в поведженні. Тільки в старшому дошкільному віці дитина стає здатним до порівняно тривалих вольових зусиль, хоча і сильно поступається в цьому відношенні дітям шкільного віку [49].

Таким чином, для дошкільника характерні поява і розвиток дій, але сфера їхнього застосування і їхнє місце в поведженні залишаються обмеженими.

Розвиток волі дитини тісно зв'язано з тим, що відбувається в дошкільному

віці зміною мотивів поведіння, формуванням супідрядності мотивів. Саме поява визначеної спрямованості, висування на перший план групи мотивів, що стають для дитини найбільш важливими, веде до того, що дитина свідомо домагається поставленої мети, не піддаючись відволікаючому впливу спонукань, зв'язаних з іншими, менш значимими мотивами.

На думку В. Мухіної в розвитку вольових дій дошкільника можна виділити три взаємозалежні сторони: розвиток цілеспрямованості дій, встановлення відносини між метою і їх мотивом і зростання регулюючої ролі мови у виконанні дій [50].

Протягом дошкільного віку усе більше місце в змісті гри одержує відображення мотивів виконання моральних зобов'язань людини стосовно до навколишніх людей. У грі відносини супідрядності між мотивами і цілями виступають для дитини в більш наочному і доступному виді. Тому, приймаючи ту чи іншу роль, дитина реально починає виконувати такі дії, що самі по собі непривабливі, вимагають самовладання й в інших умовах виконуються з великою силою.

Велике значення гри у формуванні волі дитини полягає насамперед у тому, що вона привчає його діяти по ходу виконання ролі відповідно до суспільних моральних норм і обов'язків, узятих на себе стосовно інших людей.

Так, у дослідженні Л. Божович виявилось, що дошкільники здатні довгостроково і старанно займатися нудною, одноманітною справою – багаторазовим виписуванням тих самих букв, коли вони зображують у грі учнів, що виконують серйозні навчальні обов'язки.

У досвідах Д. Ельконіна п'ятилітня дівчинка, що зображує залізничну буфетницю, сама не їсть печиво, що знаходиться в її розпорядженні, оскільки це суперечить інтересам обслуговування нею «пасажирів».

З.В. Майнуленко досліджувала розвиток довільного поведіння в дітей дошкільного віку. Вивчалось уміння дітей довгостроково зберігати задану позу, не змінюючи її й утримуючи можливо довше. В одній із серій досвідів дитина

повинна була утримувати визначену позу за завданням дорослого. В іншій серії утримання пози зв'язувалося з роллю «вартового», що охороняє «фабрику». У ситуації гри вже у віці чотирьох-п'яти років дитина може довільно керувати своїм поведженням [51, 104].

Як вказує дослідження, таке керування упирається на ті психологічні умови, що зв'язані зі змістом поведження дитини. Він довгостроково утримує позу «вартового» тому, що приймає на себе відповідну роль, завдяки цьому збереження пози стає змістом його поведження. У такий спосіб керування собою тут опосередковано відношенням до прийнятого на себе поведженню, до його змісту, вираженому в ролі когось, у виконанні чиеїсь функції. У грі образ поведження іншої людини виступає для школяра як регулятор його поведження. У самій задачі - поводитися, як вартовий – для дитини міститься і задача стояти «добре» – не допускати різких, що порушують прийнятну позу рухів. Одне прямо впливає тут з іншого.

Говорячи про специфічні зрушення, що відбуваються у вольовій сфері дитини протягом дошкільного віку, необхідно мати на увазі ті обставини, що вольові дії починають здобувати особистісний характер.

Дошкільник у своїх діях вже менше, ніж дитина раннього віку, залежить від випадкових впливів безпосередньо сприйманого середовища. Він починає якоюсь мірою керуватися представленнями про те, що добре і що погано, засвоєними моральними нормами, обов'язками, узятими на себе стосовно дорослих і дитячому колективу.

Як відзначає К. Ізард, важливу роль у виникненні такого «особистісного» характеру дії має не тільки формування в дитини суспільних мотивів поведження, але і приведення цих мотивів у відому систему, встановлення між ними визначеної супідрядності. Діяльність дитини більш за все спрямовується вже не окремими мотивами, що змінюються, підкріплюють один одного чи вступають у конфлікт між собою, а відомою супідрядністю мотивів, і виражається в активній і свідомій супідрядності дій [52].

На четвертому році життя дитини (а іноді і в другій половині третього

року) з'являється новий рівень соціального опосередкування, зв'язаний з усвідомленням гарматного характеру дій, чи, як метафорично говорить Д. Б. Ельконін з виявленням «скла», у якості якого виступає раніше не усвідомлюване дитиною відтворення їм дій дорослого. Усвідомлення і використання гарматної дії як поліфункціонального засобу ведуть до його відділення від конкретних предметів і до узагальнення. З'являються предмети, потім вже з'являються ігрові дії й ігрові сюжети. Факти, здобуті у всіх цих дослідженнях, – узагальнює Д. Ельконін результати робіт Ф. Фрадкіної, Л. Славіної і Н. Михайленко, говорять про те, що шлях розвитку гри йде від конкретної предметної дії до узагальненої ігрової дії і від нього до ігрової рольової дії: їсти ложкою; годувати ложкою; годувати ложкою ляльку; годувати ложкою ляльку, як мама – такий схематичний шлях до рольової гри [53]. І тут цілком наочно виступає значення соціального опосередкування як ключового моменту у формуванні особистості.

У дошкільному віці ланка, що опосередковує, уже не обов'язково представляє річ чи дію з нею, усе частіше з'являються дії у внутрішньому плані, тобто розумові дії.

Особливого значення набувають мовні дії, що не тільки здобувають вже більшу самостійність, але і випереджають зовнішньо-речові дії. Дитина вже найчастіше не показує, а лише розповідає. Словесна норма (еталон) стає основним засобом розвитку як у становленні первинної рефлексії, так і в ідентифікації. У рольовій грі дошкільник може вже одержувати задоволення як від правильності рольових дій, так і від відмовлення на користь цієї правильності від власних безпосередніх бажань. Саме такі соціальні засоби, що дозволяють дитині відтворювати в плані образу перетворення предметів і дії інших людей, лежать в основі всіх новотворів дошкільного дитинства.

Нова позиція і тип самосвідомості «Я і світ» характеризуються виділенням у взаєминах з дорослими норм і еталонів соціального гуртожитку. Дорослий, так само як і партнер-одноліток, починає уже виступати безособове – як носій соціальної функції. Ця нова соціальна ситуація реалізується у ведучій

діяльності даного періоду – у рольовій грі . Пріоритет ігрової діяльності не виключає істотного значення у формуванні особистості інших видів діяльності, у яких відбувається безпосередня передача дитині суспільно-історичного досвіду (спілкування з дорослим за рішенням дидактичних, пізнавальних і трудових задач). Так, зокрема, просоціальні мотиви можуть успішно формуватися в рамках спеціально організованої діяльності самообслуговування. Проте всі ці види діяльності різко збільшують свою продуктивність при включенні в контекст рольової гри поза залежністю від того, робить це дорослий чи сама дитина.

Цікаве, хоча і непряме, підтвердження, ведучої ролі гри в дошкільному дитинстві ми знаходимо при аналізі маловивченого феномена – дитячих хвастощів. Ще К. і В. Штерн писали у своїй відомій монографії про те, що дитяча неправда зв'язана з нерозвиненістю самосвідомості дитини, зокрема з відсутністю усвідомлення необхідності правильного відображення дійсності і «несерйозних» відносин до серйозних видів діяльності. У дитячих хвастоцях (так само як у демонстративних погрозах і в інших формах поведінки дошкільників) ми знаходимо типове для неігрових видів діяльності відсутність принципу реальності.

Подібного ми не знаходимо навіть у казковій грі, де відомі ролі персонажів автоматично накладають обмеження на поведінку дитини поза залежністю від того, чи впливає він з сюжету. У більшому чи меншому ступені, але відповідність еталону повинне бути досягнуто. «Є підстави думати, – пише Д. Ельконін, – що при виконанні ролі зразок поведінки, що міститься в ролі, стає одночасно еталоном, з яким дитина сама порівнює своє поведіння, контролює його. Дитина в грі виконує одночасно як би дві функції: з одного боку, вона виконує свою роль, а з іншого боку – контролює своє поведіння» [38, 287]. Звідси й обов'язкова вимога додержуватися принципу реалізму, хоча б у рамках казкового сюжету.

Але ще більше значення рольової гри, що виражає безпосередню реалізацію соціальної ситуації розвитку дошкільника, Д.Б.Ельконін бачить в

орієнтації на норми відносин між людьми: «Норми, що лежать в основі людських взаємин, стають через гру джерелом розвитку моралі самої дитини. У цьому відношенні значення ігри навряд чи може бути переоцінено. Гра є школою моралі, але не моралі в представленні, а моралі в дії» [38, 152].

Звичайно, рольова гра протягом дошкільного дитинства далеко не однорідна. Виростаючи з предметних і рухових ігор, рольова гра в молодших дошкільників власне кажучи не відрізняється від попередніх ігрових форм. Лише поступово до кінця п'ятого року життя з'являється прагнення до найбільш послідовного відтворення норм поведження дорослого, а потім і до послідовного контролю за правильністю цього відтворення. Таким чином, зміст дитячих ігор розвивається від ігор, у яких основним змістом є предметна діяльність людей, до ігор, що відбивають відношення між людьми і, нарешті, до ігор, у яких головним змістом виступає підпорядкування правилам суспільного поведження і суспільних відносин між людьми, — узагальнює Д. Ельконін .

У грі виникає і розвивається здатність співчувати, що виявляється в «емоційній децентрації» і довільних актах, орієнтованих відповідно до емоційного стану партнерів. У значній мірі це забезпечується самим механізмом рольової гри, зокрема створенням «фіктивних точок ідентифікації», а також появою первинної рефлексії в дотриманні рольових правил. Звідси і два інших новотвори – здатність підкоряти свої безпосередні бажання свідомо прийнятими намірами і здатність правильно (зі свідомою оцінкою цієї правильності) відтворювати соціальні норми поведження.

У старшому дошкільному віці одержують подальший розвиток мотиви спілкування в силу яких дитина прагне встановити і розширити контакти з оточуючими людьми. Примітне, що до природної допитливості дітей-дошкільників, їхньої заклопотаності, схваленням з боку дорослих людей у старшому дошкільному дитинстві додаються нові мотиви спілкування — ділові й особисті. Під діловими розуміються мотиви, що спонукають дитину до спілкування з людьми заради рішення якої-небудь задачі, а під особистими — мотиви, зв'язані з хвилюючими дитину внутрішніми проблемами (добре чи

погано він зробив, як до нього відносяться навколишні, яким чином оцінюють його справи і поведження). До цих мотивів спілкування приєднуються мотиви навчання, щостосуються придбання знань, умінь і навичок. Вони приходять на зміну тій природній цікавості, що властиво дітям більш раннього віку. До старшого дошкільного віку в більшості дітей виникає внутрішня, мотиваційно-особистісна готовність до навчання, що складає центральну ланку загальної психологічної готовності до переходу в наступний вік.

Бажання отримати похвалу і схвалення з боку дорослих, установити і зберегти добрі відносини з людьми є для дитини одним з найбільш значимих мотивів міжособистісного поведження в старшому дошкільному віці, не менш важливим мотивом виступає прагнення до самоствердження. У сюжетно-рольових іграх дітей воно реалізується у тому, що дитина прагне взяти на себе головну роль, керувати іншими, не боїться вступити в змагання і будь-що-будь прагне в ньому здобути перемогу. Поряд з мотивами даного типу помітну роль у поведженні дітей дошкільного віку починають грати просоціальні мотиви: співпереживання, прагнення допомогти іншій людині і деякі інші.

Дошкільний вік характеризується тим, що в даному віці діти надають великого значення оцінкам, що дається дорослими людьми. Дитина не чекає такої оцінки, а сама домагається її, прагне одержати похвалу, дуже намагається її заслужити. Усе це свідчить про те, що дитина уже вступила в період розвитку, сензитивний для формування зміцнення в нього мотивації досягнення успіхів і ряду інших життєво корисних особистісних властивостей, що у майбутньому повинні будуть забезпечити успішність його навчального, професійного й іншого видів діяльності. Як же практично йде розвиток мотивації досягнення успіхів і які етапи на шляху проходить дитина в дошкільному дитинстві?

Спочатку — це відноситься до молодшого дошкільного віку — діти вчаться розрізняти задачі за ступенем їхніх труднощів. Потім, коли ця мета досягнута, вони починають судити про свої можливості, причому те й інше звичайно взаємозалежно. Уміння точніше визначати ступінь труднощів

розв'язуваної задачі корелює в дитини з його здатністю правильно оцінювати свої можливості. Аж до три-чотирирічного віку діти, імовірно, ще не цілком здатні оцінити підсумок своєї діяльності як успіх чи невдачу. Але самостійний пошук і вибір ними задач різного ступеня труднощів не залишають сумніву в тому, що вже в даному віці діти в стані розрізняти «градації складності обраних ними задач, практично вирішуючи їх у висхідній чи спадній послідовності розташування за ступенем труднощів.

Багато дітей вже в ранньому віці відзначають свої успіхи чи невдачі в діяльності відповідними емоційними реакціями на них. Більшість дітей цього віку просто констатують досягнутий результат; деякі сприймають успіх чи невдачу, відповідно, з позитивними і негативними емоціями. У цій же віковій групі спостерігаються перші окремі прояви самооцінки, причому в основному лише після успіху в діяльності. Дитина не тільки радіє успіху, але виявляє своєрідне почуття гордості, навмисно і виразно демонструючи свої достоїнства. Однак навіть такі елементарні самооцінні реакції в цьому віці ще вкрай рідкі.

Близько 3,5 років у дітей вже можна спостерігати масові реакції на успіх і невдачу, очевидним образом зв'язані із самооцінкою. Відповідні результати діяльності дитина сприймає як залежні від його здібностей, причому підсумок власної діяльності їм співвідноситься з особистими можливостями і із самооцінкою. Дані, отримані в одному з психологічних експериментів, говорять про те, що в трирічних дітей мається найпростіше представлення про власні можливості. Однак поділ їх на здібності і прикладені зусилля, з'ясування причинно-наслідкових відносин кожним з цих факторів і результатами діяльності для дітей даного віку ще практично недоступно.

Діти чотирирічного віку вже можуть оцінювати свої можливості більш реалістично. Відповідні представлення, що виникають у дитини, диференціюючи, спочатку відіграють роль масштабу, що задається інформацією про успіхи і невдачі при рішенні задач різного ступеня складності, і інформацією про стійкість успіхів. У дітей молодшого віку більше значення, очевидно, має інформація про стійкість успіхів, що досягаються ними, тобто

про поступове і закономірне наростання кількості успіхів при рішенні однотипних задач. Співвідносячи свої успіхи і невдачі з результатами аналогічної діяльності інших людей, дитина навчається правильно оцінювати власні можливості.

Далі в процесі індивідуального розвитку дитини в неї формується представлення про докладене зусилля, внаслідок якого виникає і конкретизується представлення про здібності. Однак задача виявлення й усвідомлення всіх цих факторів як причини досягнутих результатів — успіхів і невдач у діяльності — є, імовірно, ще недоступною для дитини у віці 4-5 років. «Здатність» як поняття і як причина власних успіхів і невдач усвідомлюється дитиною починаючи приблизно з 6 років.

Чотирьох-п'ятилітні діти не в змозі ще сприймати, оцінювати і робити визначені висновки про себе на основі інформації про успішність їхньої діяльності незалежно від того, є ця інформація якісною чи кількісною. Вони не здатні коректувати свої дії і судження на основі зведень, одержуваних від інших людей. У дітей більш старшого віку аж до 11 років інформація про стійкість чи мінливість їхніх досягнень, одержувана з боку, виявляється більш корисною в прогнозах власних успіхів і невдач. Наприклад, при об'єктивній імовірності успіху, що дорівнює 50%, діти до віку 4,5 роки, як правило, на 100% упевнені у своєму успіху. Ознаки сумніву починають з'являтися лише в більш старших за віком дітей. Що ж стосується 11-і 12-літніх, то вони, цілком імовірно, вже в повному обсязі володіють поняттям шансу на успіх і свої особисті пророкування про успіхи і невдачі роблять на основі зваженої оцінки дійсної імовірності того й іншого.

Прямий зв'язок між труднощами розв'язуваної задачі і реакцією на успіх також спостерігається починаючи приблизно з 4,5 років. Навпроти, перші ознаки аналогічної зворотної залежності між труднощами задачі і реакцією на невдачу в цьому віці не відзначаються. Три-чотирирічні діти ще не вбачають позитивної залежності між труднощами задачі і привабливістю успіху. Те ж саме можна сказати і про шестирічних дітей.

Встановлено, що чотирирічні діти не мають адекватного рівня домагань. Вони нерідко ставлять перед собою занадто складні, практично не досяжні цілі. П'яти-шестирічні діти виявляють більше реалізму, однак в цілому також характеризуються завищеним рівнем домагань. Таке відбувається в тому випадку, якщо дитина при рішенні задач одержує лише інформацію про стійкість своїх успіхів і невдач. Якщо одночасно з цим йому надавати інформацію про те, яких результатів він досяг при рішенні тих чи інших конкретних задач, то вже 3,5 – 4,5-літні діти починають виявляти розумну обережність при виборі задач. Остаточне оформлення рівня домагань і становлення тієї його динаміки, що у нормі характеризує зміни у виборах важких і легких задач у залежності від успіхів і невдач, відбувається, імовірно, тільки до десяти років [55].

Для оцінки рівня розвитку мотивації досягнення успіхів у дітей, важливо з'ясувати, чи здатні вони порівняно охарактеризувати той внесок, що у результаті діяльності носять прикладені їй суб'єктом зусилля і його здатності, а враховувати ті обставини, що недостатньо розвинені здібності для досягнення того ж самого результату можна компенсувати за рахунок прикладених зусиль, а при високорозвинених здібностях для одержання того самого ефекту досить прикласти менші зусилля.

Результати проведених досліджень показали, що подібного роду здатність формується в дітей лише до 8-9 років, а остаточно складається, очевидно, на три-чотири роки пізніше. Узагальнюючи результати відповідних досліджень і представляючи їх у віковому зрізі, можна затверджувати, що розуміння дітьми зв'язку, що існує між причиною і досягнутим результатом, виявляється вже у віці чотирьох-п'яти років, причому прикладені зусилля раніше починають розглядати як можливу причину, ніж здібність. До п'яти-шести років діти вже можуть бачити причину досягнутого результату як у своїх здібностях, так і в прикладених ними зусиллях, однак найчастіше одне з пояснень – з боку здібностей чи зусиль – домінує над іншим.

До цього віку виникає визначена супідрядність мотивів, завдяки якій діти

навчаються діяти, виходячи з морально більш високих, значимих мотивів, підкоряючи їм свої дії і опираючись миттєвим бажанням, що суперечать основним мотивам поведіння.

Здатність до самосвідомості в дитини старшого дошкільного віку на відміну від дітей більш раннього віку виходить за межі дійсного часу і стосується оцінки як колишніх, так і майбутніх діянь. Дитина сприймає й оцінює те, що з ним було в минулому, намагається міркувати про те, що трапиться в майбутньому. Про це свідчать дитячі питання типу «Яким я був, коли я був маленький?» чи «Яким я буду, коли виросту?». Міркуючи про майбутнє, діти дошкільного віку прагнуть стати людьми, наділеними визначеними кошовними- ми якостями: сильний, добрий, сміливий, розумний .

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

2.1. Корекційні напрями в арт-терапії

В даний час поняття «арт-терапія» (термін запропонував А. Хілл, 1938) має декілька значень: воно розглядається як сукупність видів мистецтва, використовуваних в лікуванні і корекції; як комплекс арт-терапевтичних методик; як напрям психотерапевтичної і психокорекційної практики; як метод.

Огляд літературних джерел свідчить про те, що це широке поняття, яке включає безліч різноманітних форм, методів і напрямів. Найчастіше арт-терапію розглядають як «сукупність психокорекційних методик», що мають відмінності і особливості, визначаються як жанровою приналежністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного лікувального застосування (музикотерапія, кінезітерапія, імаготерапія, куклотерапія, ізотерапія і ін.).

Види арт-терапії в медицині і психології диференціюються залежно від лікувальної і коректувальної дії на людину і форми його організації (індивідуальна, групова). Проте основою для всіх видів арт-терапії є художня (творча) діяльність суб'єкта, за допомогою якої здійснюється корекція.

Тим часом в деяких літературних джерелах можна зустріти термін «арт-терапія», що інтерпретується у вузькому значенні, як корекція (лікування) пластичною образотворчою діяльністю з метою виразу людиною свого психоемоційного стану. В цьому випадку арт-терапія ґрунтується на заняттях образотворчого і художньо-прикладного характеру і часто таку діяльність позначають терміном «ізотерапія» або «художня терапія»

Арт-терапія є відносно молодим методом психокорекції, що з'явився в результаті об'єднання досвіду передових лікарів, психіатрів, художників і арт-

педагогів, мистецтвознавців і психоаналітиків. Довгий час арт-терапія розвивалася тільки в рамках медичної моделі, пізніше утворився так званий соціальний її напрям, потім поступово виділилася і відокремилася психологічна і педагогічна моделі арт-терапії. На перший план вийшли задачі розвитку, виховання, корекції і соціалізації особистості. Словосполучення «арт-терапія» в науково-педагогічній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості засобами художньої діяльності. Таким чином, метою арт-терапії є гармонізація психічної сфери людини і її соціальна адаптація [56].

У психотерапевтичній практиці фахівці часто використовують термін «арт-терапевтичні підходи», маючи на увазі під цим застосування деяких елементів, форм, техніки арт-терапії, побудованих на синтезі різних видів мистецтва (музичному, образотворчому, театральному-ігровому) і дозволяючих, за допомогою стимулювання креативних проявів учасників процесу, здійснювати корекцію психоемоційних відхилень в їх особовому розвитку.

Психокорекційний ефект на арт-терапевтичних сесіях досягається завдяки динамічній системі взаємодії між учасником арт-терапевтичного процесу, продуктом його образотворчої творчої діяльності і ведучим (арт-терапевтом) в «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі. Арт-терапевтична техніка виконує регулятивну, катарсичну і комунікативно-рефлексивну функції і сприяють гармонізації психічної сфери людини і її соціальної адаптації, тому арт-терапію визнають одним з найефективніших видів корекції.

У сучасній психологічній науці все частіше з'являються, досліджуються і апробуються нові арт-терапевтичні методики. Зорієнтуватися в цьому широкому різноманітті напрямів нелегко навіть досвідченому фахівцю. У своїй роботі ми орієнтуємося на дослідження Е. Медведевої, Л. Лебедевої.

Арт-терапія є сукупністю психокорекційних методик, що мають відмінності і особливості, які визначаються як жанровою приналежністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного

лікувального застосування [57].

Оскільки арт-терапія забезпечується дією засобами мистецтва, то її систематизації ґрунтуються, перш за все, на специфіці видів мистецтва (музика – музикотерапія; образотворче мистецтво – ізотерапія; театр, образ – імаготерапія; література, книга - бібліотерапія, танець, рух – кінезітерапія або танцювально-рухова терапія). У свою чергу кожен вид арт-терапії підрозділяється на підвиди.

Проте було б невірно розглядати видові відмінності арт-терапії тільки з погляду приналежності до видів мистецтва. Види арт-терапії в медицині і психології диференціюються залежно від лікувальної і корекційної дії на людину і форми його організації (індивідуальна, групова). Проте основою для всіх видів арт-терапії є художня діяльність суб'єкта, за допомогою активізації якої здійснюється корекція тих або інших порушень в розвитку людини.

Арт-терапія є окремою формою терапії творчістю і пов'язана, головним чином, з так званими візуальними мистецтвами (живописом, графікою, фотографією, скульптурою, а також їх різними комбінаціями з іншими формами творчої діяльності). У вітчизняній літературі найближчим західному поняттю арт-терапії є ізотерапія. У групу різних видів терапії творчістю, разом з арт-терапією, входять також музикотерапія, драматерапія, терапія танцем і рухами і т.д. Деякі автори відносять до терапії творчістю (або терапії творчим самовираженням) також і терапію творчим спілкуванням з мистецтвом і наукою, терапію творчим колекціонуванням і інші форми творчої діяльності, що мають психотерапевтичне і психопрофілактичне значення [58].

Арт-терапія має стародавнє походження. У певному значенні її прототипом є різні види сакрального мистецтва, нерідко використовуваного з лікувальною метою і включаючого сугестія-магічний, дидактичний, естетичний і інші компоненти терапевтичної дії. Втративши атрибути сакральності в епоху панування ньютоно-картезіанської наукової парадигми, так звана терапія враженнями або терапія зайнятостю через різні форми творчої активності пацієнтів була досить популярним різновидом гуманної клінічної

психотерапії ще до середини минулого століття. Проте в подальшому, у зв'язку з диференціацією психотерапевтичних підходів, вона була відтіснена на задній план. Нове зростання інтересу до терапії творчістю, зокрема, до арт-терапії, наголошується приблизно з середини ХХ століття, коли вона стала все більш широко використовуватися як різновид терапії зайнятості переважно в психіатричних і загальносоматичних госпіталях. За винятком окремих випадків, вона розглядалася як чинник вторинної психопрофілактики і психотерапії, дозволяючий долати наслідки соціальної ізоляції хворих. При цьому арт-терапія знаходилася під великим впливом біомедичних уявлень. Фахівці, провідні арт-терапевтичного роду, як правило, не мали серйозної академічної підготовки і були нездатні грати скільки або активну роль в лікуванні хворих. Їх основна задача полягала в тому, щоб надати хворим можливість відносно вільно займатися простими видами образотворчої діяльності, в процесі якої вони могли б відволікатися від пов'язаних з хворобою негативних переживань [59].

Виняток становили психодинамічні підходи, представлені послідовниками З. Фрейда і, особливо, К. Юнга, які використовували матеріал образотворчої діяльності своїх клієнтів для аналізу відображеного в ньому різного змісту несвідомого. У нашій країні арт-терапія до останнього часу використовувалася, в основному, в роботі з психічно хворими і знаходилася під великим впливом клінічного мислення. Реорганізація західної психіатричної служби в 50 – 60 роки, пов'язана із закриттям багатьох психіатричних клінік і з розширенням мережі амбулаторних і напівстаціонарних послуг, привела до того, що арт-терапевти стали працювати в тіснішому контакті з психотерапевтами, соціальними працівниками, педагогами і іншими фахівцями, а також з релігійними конгрегаціями і населенням. Це зробило великий вплив на розвиток теорії і практики арт-терапії, збагативши її новими уявленнями у дусі екзистенціально-гуманістичного підходу, одного з найвпливовіших в психології, психотерапії і педагогіці того часу. Арт-терапія значно розширила діапазон своїх емпіричних можливостей, вдало поєднуючись з характерними

для названого підходу установками на розвиток людського потенціалу, самоактуалізацію осіб і інтеграцію різних аспектів психічної діяльності.

У останні два-три десятиліття арт-терапія, синтезувавши в собі досягнення більшості психотерапевтичних підходів, починає оформлятися в самостійний метод з власною методологією і різноманітним, високодиференційованим інструментарієм. Хоча накопичення і узагальнення емпіричних даних, пов'язаних з арт-терапією, декілька випереджає розвиток її теорії, застосування деяких теоретичних уявлень сприяло виходу арт-терапії на рівень самостійного психотерапевтичного методу. Серед цих теоретичних представлень останнім часом найзначущішими є, зокрема, наступні:

- психологія ігрової діяльності, концепції онтогенетичного розвитку різних видів ігрової активності;

- психологія змінених станів свідомості, трактує арт-терапевтичну активність в стані творчого надихання як прогресивний адаптаційний механізм, один з безлічі компонентів цілісної реакції організму, направленої на досягнення динамічної рівноваги;

- сучасні представлення загальної теорії систем, що стосуються психічної діяльності, зокрема, концепція множинності відповідей психіки на стани стресу, хвороби і духовної кризи. Згідно цим уявленням, зцілюючі сили, властиві кожному живому організму і психіці, можуть діяти в двох напрямках. Після порушення організм і психіка можуть повернутися в свій колишній стан унаслідок різних процесів самозбереження. З другого боку, організм і психіку може охопити процес самотрансформації, що включає стадії кризи і переходу і приводить до абсолютно іншого стану рівноваги. Творча активність розглядається при цьому як значущий чинник розвитку адаптивних реакцій даного типу;

- трансперсональна методологія, що розглядає арт-терапію як універсальний метод, сприяючий інтеграції біографічного, перинатального і трансперсонального досвіду.

Музикотерапія – це вид арт-терапії, де музика використовується в

лікувальній або коректувальній меті. В даний час музикотерапія є цілим психокоректувальним напрямом (у медицині і психології), що має в своїй основі два аспекти дії: психосоматичне (в процесі якого здійснюється лікувальна дія на функції організму) і психотерапевтичне (в процесі якого за допомогою музики здійснюється корекція відхилень в особовому розвитку, психоемоційному стані). Саме катарсистічеське (очищаюче) дія музики дозволяє використовувати її в такій якості в коректувальній роботі, особливо з дітьми, що мають проблеми в розвитку.

У багатьох дослідженнях по музикотерапії (У. Бехтерев, С. Корсаков, І. Догель, З. Консторум, Р. Шипулін, Л. Мадель, Л. Брусиловській, І. Тарханов, Р. Кехаушвілі, А. Борисов, Л. Батуріна, І. Темкин, В. Петрушин, В. Шушарджан) як прояви лікувальної і коректувальної дії цього виду арт-терапії виділяються наступні:

- регулювання психовегетативних процесів, фізіологічних функцій організму;
- катарсис, регуляція психоемоційного стану;
- підвищення соціальної активності, придбання нових засобів емоційної експресії;
- полегшення засвоєння нових позитивних установок і форм поведінки, корекція комунікативної функції;
- активізація творчих проявів [60].

Музикотерапія організовується в індивідуальній і груповій формах. Кожна з цих форм може бути представлена в трьох видах: рецептивної, активної, інтеграційної музикотерапії.

Рецептивна (пасивна) музикотерапія характеризується тим, що пацієнт в музикотерапевтичеськом сеансі бере участь відносно активно в безпосередній дії. У рецептивній МТ виділяються два види: музикопсихотерапія, музикосоматотерапія.

Музикопсихотерапія вирішує задачі нормалізації психоемоційного стану. У свою чергу, цей напрям забезпечує психокоректувальну дію в трьох

напрямах: комунікативному (установка контакту психолога з пацієнтом); реактивному (досягнення катарсису, очищення від хворобливих негативних станів, що нашарувалися, в процесі музичного сприйняття): регулятивному (зняття нервово-психічної напруги, релаксація). Нормалізація психоемоційного стану за допомогою сприйняття музики забезпечується шляхом виходу людини з негативних переживань, наповнення його позитивними емоціями, реконструювання його емоційного стану, когнітивної сфери.

Сприйняття музики може виражатися в різних формах. Наприклад, у формі так званих «музичних снів», що є варіантом недирективної медитації. Після прослуховування рівних по характеру музичних творів спільно з пацієнтом проводиться бесіда про зміст того, що «снилося», діаліз образів, що виникли у людини (дитини), може показати його стан, а потім динаміку лікування і корекції психоемоційного стану.

Іншою формою музично-коректувального, лікувального сприйняття може бути музично-образна медитація, заснована на благодійній дії на психоемоційний стан пацієнта слухових образів, що мають різне емоційне забарвлення. В цьому випадку слухач, як вважає В. Петрушин, переносить свої відчуття і думки на образ героя, втіленого композитором, за яким можна бачити конкретну людину. При цьому виникає невербальне діалогічне спілкування, до якого підходить опис методу терапії, центрованої на пацієнта, розробленого в концепції гуманістичного підходу Д. Роджерса.

Музикосоматотерапія ставить за мету забезпечувати лікувальну дію безпосередньо на тіло людини. Вона може бути зональною, коли здійснюється дія музикою на певну область, орган тіла; аплікаційно-точковою музикотерапією, направленою на лікування і корекцію функціонального стану змінених меридіальних систем тіла людини. Використовування музикосоматотерапії здійснюється тільки після діагностичного обстеження пацієнта, виявлення функціонального стану певного органу або стану «сигнальних точок» меридіанів, які показують зміну його активності, функціональне порушення.

Музична дія може здійснюватися в процесі прослуховування спеціально створених аудіо музичних програм «антистресова», «Бронхіальна астма» і ін., які допомагають в лікуванні відповідних соматичних захворювань.

При аплікаційно-точковій музикотерапії дія музикою проводиться за допомогою мікронавушників, які відходять від любого звуковоспроизводящего пристрою: магнітофона, музичного центру, плеєра, синтезатора і т.д. Відповідна МТ програма транслюється через навушники, які накладаються на точку акупунктури і закріплюються лейкопластирем. Вибір крапок залежить від задач сеансу.

Активна музикотерапія припускає активне включення пацієнта (дитини) в музикотерапевтичеській процес за допомогою співу (вокалотерапія) або руху (кинезітерапія — танцетерапія, хореотерапія) і гри на музичних інструментах (інструментальна музикотерапія)

Активна участь в музикотерапевтичеськом сеансі самого пацієнта (дитини), одержуючого можливість виразити себе, свій безпосередній емоційний стан співом, рухом, грою на інструменті, приводить до вирішення внутрішнього конфлікту і, як наслідок, до стабілізації психоемоційного стану, до регуляції функцій організму.

Зарубіжні представники даного напряму музикотерапії (Р. Алвін, У. Коффер, Р. Огтф, П. Нордофф, До. Роббінс) відзначають особливу його значущість для використання в лікувальній, коректувальній меті в роботі з дітьми з різними проблемами в розвитку.

Активна музикотерапія у всіх її варіантах допомагає формувати у пацієнта оптимістичне, життєстверджуюче світовідчужання. Активна музична діяльність (спів, рух, гра на музичних інструментах) забезпечує можливість збудувати «Я-концепцію» в музично-творчому прояві.

Позитивний ефект в терапевтичній і коректувальній роботі забезпечується вокалотерапією. У сприятливій дії співу на людину можна виділити два аспекти:

1. корекція психоемоційного стану (Л. Брусиловській, В. Петрушин);

2. лікувально-оздоровча спрямованість співу (У. Шушарджан, А. Попів, Е. Макаров).

Механізм лікувально-оздоровчої дії співу ґрунтується на використуванні системи активного класичного вокального тренінгу, метою якого є підвищення резервних можливостей організму людини, корекції порушених функцій.

Вокальний тренінг, заснований на принципах класичного співу, складається із спеціальних вправ, що здійснюють біоакустичну стимуляцію життєво важливих органів, а також з вправ, що підвищують адаптаційні і інтелектуально-естетичні можливості людини. Підтвердженням величезного впливу класичного співу на організм людини є перелік співаків-довгожителів (І. Козловській, М. Михайлов, З. Лемешев, П. Лісиціан і ін.) [61].

3. Шушарджан, розкриваючи механізми вокалотерапії, відзначає, що в процесі вокалотерапії відбувається стимуляція роботи внутрішніх органів за рахунок активних рухів грудної клітки, діафрагми і м'язів черевного преса, а також вібраційних процесів, що виникають в результаті фонації [62].

Коректувальна лікувальна дія забезпечується і в процесі навчання основам нижнереберно-діафрагмального дихання, як найбільш фізіологічного, яке сприятливо впливає на загальний стан організму людини.

Корекція психоемоційного стану засобами вокалотерапії здійснюється як в індивідуальній (сольний спів), так і груповий (хор, ансамбль) формах. Позитивна реконструкція психоемоційного стану засобами співу проводиться на сеансі вокалотерапії.

Методика В. Петрушина показує, що в зміст занять повинне включатися виконання пісень життєстверджуючого характеру. Для підлітків і дорослих це можуть бути як пісні Е. Колмановського і К. Ваншенкіна «Я люблю тебе життя», Б. Окуджави «Давайте вигукувати» і ін., так і спеціальні вокальні формули самонавіяння, надаючи позитивну дію на світовідчуття людини. Формули пісенного самонавіяння націлені на те, щоб сформувати у людини такі принципи відношення до навколишнього життя, які б сприяли гармонізації

його внутрішнього світу, стійкості при невдачах, формували захист від негативних думок, уміння радіти життю. Спрямованість пісень-формул може бути різноманітною: формула «психологічної стійкості», «розслаблення і заспокоєння», «захисту від занепокоєння і поганих думок», «радості» і т.д. Кожна формула в процесі співу повторюється кілька разів з транспонуванням на півтону вгору і може супроводжуватися вилюсками і притупуваннями.

Крім вокалотерапії, активна музикотерапія може виражатися у формі танцетерапії, хореотерапії, коректувальної ритміки, психогимнастики.

Ці види музично-рухової терапії засновані на єдності музики і рухи, на активній руховій діяльності пацієнта під музику і останніми роками все частіше розглядаються як складові цілого самостійного напрямку – кинезітерапії.

Болгарські вчені Л. Бонев, А. Слинчев, Ст. Банків, що вперше використали термін «кинезітерапія», віднесли її до неспецифічно діючих терапевтичних чинників і визначили, що різні форми і засоби рухів змінюють загальну реактивність організму, підвищують його стійкість, руйнують патологічні динамічні стереотипи, що виникають під час хвороби, і створюють нові, що забезпечують необхідну адаптацію [63].

Форми рухів, вживані в корекції, можуть бути різні. Танець – це особлива форма рухів, це музично-пластичне мистецтво, що відображає життя в рухових образах.

Танцетерапія заснована на виразі пластикою тіла певних відчуттів і переживань. Як головний засіб виразу цих станів в танці є пантоміміка, жести, які складають особливу виразну мову, що передає внутрішній стан людини. Завдяки своєрідності мови танець (згідно концепції К. Юнга) здатний з сфери несвідомого витягувати пригнічені ваблення, бажання і конфлікти людини і робити їх доступними для усвідомлення і катарсическої розрядки.

Позитивний ефект використання танцетерапії, рухових ритмічних вправ в корекції психоемоційних станів і інших порушень підтверджується рядом авторів (У. Бехтерев, А. Бернштейн, В. Гиляровській, В. Грінер, Д. Озерецкий, Р. Волкова і ін.).

У основі застосування танцетерапії лежить зняття через танець м'язової напруги, що з'явилася в результаті стресу. Факт взаємодії емоційних проявів із зміною м'язово-фізіологічного тонузу відзначав в своїх дослідженнях ще відомий фізіолог В. Сеченов.

Використовування рухів в корекції психоемоційних станів пацієнта ґрунтується на принципі тісного взаємозв'язку емоційних переживань і тілесної напруги, теорії тілесної терапії В. Райха і А. Лоуена. Суть цієї теорії полягає у тому, що психічні травми, одержувані людиною протягом свого життя, полягають в так званому м'язовому панцирі, гальмуючому імпульс і вільний вираз емоцій.

Є сім основних сегментів м'язів: на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота і тазу, в яких «закупорені» різні негативні емоції – страх, гнів, образа. Зняття такої фізичної напруги в танці або в спеціальних ритмічних вправах створює умову для виразу відчуттів, думок і емоцій людини. Гнучке розгальмоване тіло виявляється здібнішим до широкого спектру емоційних переживань і виходу негативних емоцій.

Усвідомлення можливостей свого тіла у виконанні тих або інших поз, рухів, жестів означає разом з тим і усвідомлення своїх відчуттів.

На методі фізичних дій будується також система К. Станіславського. Актор може викликати різні емоційні стани, якщо він скоює необхідні фізичні дії. Рухи під музику забезпечують також корекцію порушень комунікативної сфери, допомагають встановити контакт в груповому танці.

Коректувальна ритміка — це вид активної музичної терапії і кинезітерапії, в основі якої лежить синтез музико-ритмо-рухової дії [64].

Засновником методу ритмічної гімнастики є швейцарський педагог, композитор Е. Жак-Далькроз, який виділив музичну ритміку в окрему галузь музичної педагогіки. А пізніше, в 1926 р., в Росії на її основі створюється лікувальна ритміка. Регулятором рухів Е. Жак-Далькроз зробив музику, оскільки саме в ній є ідеальний зразок організованого руху. Музыка регулює рух і дає чіткі представлення співвідношень між часом, простором і рухом.

Саме ця широта проявів ритму лежить в основі багатьох напрямів використання ритміки. Ритм виступає як універсальна космічна категорія. Відчуття ритму в своїй основі має активну природу, завжди супроводжується моторними реакціями. Суть моторних реакцій полягає у тому, що сприйняття ритму викликає різноманіття кінестетичеських відчуттів. Це м'язове скорочення мови, м'язів голови, щелеп, пальців ніг; напруга, що виникає в гортані, голові, грудній клітці і кінцівках; одночасна стимуляція м'язів-антагоністів, що викликає зміну фаз напруги і розслаблення без зміни просторового положення органу.

Вітчизняні учені, лікарі (Р. Шипулін, В. Гиляровській) звертали увагу на благотворний вплив коректувальної ритміки, при цьому відзначали, що ритмічні вправи надають позитивну дію особливо на дитячий колектив з підвищеною збудливістю. Піонером введення ритміки в систему лікування дорослих і дітей в нервово-психіатричній клініці з'явився професор В. Гиляровській [64].

Він відзначав, що коректувальна ритміка робить вплив на загальний тонус, моторику загальний психоемоційний стан, тренування рухливості процесів центральної нервової системи, активізацію діяльності лімбічеської системи.

Використовування колективного початку занять ритмікою в системі коректувальної роботи з психічнохворими і дітьми з порушенням мови вдалося В. Грінер.

Особливістю коректувально-ритмічної терапії є наявність музики, яка розглядається навіть без зв'язку з рухом як лікувальний чинник. Її дія буде ефективнішим, як відзначали В. Грінер, І. Самойленко, Н. Власова, А. Флоренська, Е. Конорова, Е. Чайнова і ін., якщо ритм як організуючий елемент музики покласти в основу рухових систем, метою яких є регулювання рухів.

Ритміка розвиває психічні функції — такі, як увага (концентрацію, об'єм, стійкість, розподіл), пам'ять (зорову, слухову, моторну). Саме тому

коректувальна ритміка дуже широко використовується не тільки в психоневрологічних клініках, але і в реабілітаційних центрах, а також в спеціальних освітніх установах для дітей з різними проблемами в розвитку вже з дошкільного віку.

Однією з сучасних методик, що відносяться до кинезотерапії, є психогимнастика (М. Чистякова). Вона включає деякі ігрові варіанти психотерапії, сугестії (засновані на навіюванні), тренувальні, роз'яснюючі, активізуючі психомоторіку, етюди, вправи, ігри, направлені на розвиток різних сторін психіки дитини. Психогимнастика по задачах і змісті близька до програми раціонально-емоційного виховання в США (А. Верон). Основна мета психогимнастики — навчити дитину справлятися з життєвими труднощами. Дитина повинна усвідомити, що між думками, відчуттями і поведінкою існує зв'язок і що емоційні проблеми викликаються не тільки ситуаціями, але і їх невірним сприйняттям.

В ході раціонально-емоційного виховання, як і в процесі занять психогимнастикою, діти вивчають різні емоції, можливість ними управляти.

Таким чином, психогимнастика примикає до психокоррекційних методик, задачею яких є збереження психічного здоров'я і попередження емоційних розладів у дітей.

Інтеграційна музикотерапія (ІТМ) – це вид музикотерапії, поєднуючий в своїй методології підходи рецептивного і активного МТ.

Основною метою інтеграційної музикотерапії є корекція як психофізіологічних і психоемоційних порушень, так і підвищення резервних можливостей організму в цілому.

Корекція психофізіологічних процесів заснована на використуванні сучасних музикотерапевтичних методів і технологій музикосоматотерапії: рефлексомузикотерапії, аплікаційно-точкової музикотерапії.

В цьому випадку здійснюється інтеграція фізіології, рефлексотерапії, музикознавства. Це напрям достатньо широко використовується в клінічній практиці, а в системі допомоги дітям з проблемами вона робить перші кроки.

Корекція психоемоційних порушень здійснюється при ІТМ на основі синтезу музичного і зорового сприйняття: музикоцветотерапія (сприйняття музики в поєднанні з кольором), музикоїзотерапія (сприйняття витворів образотворчого мистецтва, картин природи, а також «зображення» музики в малюнку).

Музичне сприйняття в поєднанні з активізацією зорових образів (проглядання відеозаписів красивих картин природи, шедеврів світового живопису на фоні музики) забезпечує моделювання, реконструкцію психоемоційного стану; надає сильну психотерапевтичну дію на людину, допомагає йому вийти з конфліктної ситуації, потрясінь. Такі сеанси відволікають пацієнта від травмуючих його переживань, допомагають побачити красу миру, яка за переживаннями залишається тією, що не помічається.

Розкриваючи технологію музично-зорово-образного сприйняття на занятті по МТ, В. Петрушин відзначає, що, як у феномені акторського перевтілення, психолог, музикотерапевт може запропонувати залишити на якийсь час свої проблеми і зробити крок всередину уїдених картин, намальованих художником, опинитися серед прекрасної природи і людей, спробувати пережити їх відчуття, емоційні стани. Музика, супроводжувана прогляданням творів живопису або картин природи, заглиблює увагу пацієнта і будить відчуття любові до життя, любов до себе, реконструює в позитивну сторону його емоційний стан. Органічне з'єднання двох способів невербальної комунікації по силі дії — ефект окремо взятого виду мистецтва.

Музикоцветотерапія — це вигляд ІТМ, який сприяє відновленню первинної властивої людському організму енергетичної рівноваги, порушеної хворобливим станом, за допомогою синтезу музики і кольори.

Останніми роками лікарями, психологами, психотерапевтами все більше вивчається зв'язок між психічними і фізіологічними процесами, що приводить до вражаючих відкриттів, що говорять про позитивні зміни в організмі під впливом музики і кольору, сміху, позитивних емоцій. Раціональне використання кольору забезпечує корекцію психофізіологічного і психоемоційного стану. У поєднанні з музикою ця дія посилюється.

Дослідження Е. Рабіна дозволяють встановити діапазон оптимальних кольорів, що найсприятливіше впливають на людину: це зелений, жовто-зелений, зелено-блакитний кольори. Крім фізичних властивостей кольору, тобто довжини хвилі, необхідно враховувати його якість і естетичне значення. У кожної особи є стійкі переваги, що становлять «особисту колірну шкалу» як один з проявів індивідуальності.

У. Лобзон і М. Решетников пропонують враховувати дію кольору на психоемоційний стан людини при проведенні сеансу музикоцветотерапії.

Арт-терапія, заснована на дії мистецтва, багатоманітна в напрямках так само, як багатоманітні види мистецтва.

Імаготерапія (від лат. *imago* — образ) займає особливе місце серед видів арт-терапії. Її основою є театралізування психотерапевтичного процесу (І. Е. Вольпер, Н. З. Говоров). Імаготерапія спирається на теоретичні положення про образ, а також про єдність особи і образу. Відповідно до цього задачами імаготерапії є:

- зміцнення і збагачення емоційних ресурсів і комунікативних можливостей;
- виховання здатності адекватне реагувати на виникнення несприятливих ситуацій, а також здатність виконувати роль, відповідну перебігу подій, — приймати адекватний образ і «йти» таким шляхом від деформованого образу свого «Я»;
- розвиток здібності до творчого відтворення спеціально показаного «лікувального» образу, що придбаває самостійне значення в оздоровленні особи;
- тренування здібності до мобілізації життєвого досвіду в потрібний момент, виховання вольових якостей, здібностей до саморегуляції;
- створення в процесі імаготерапії певного творчого інтересу, що збагатить життя новим змістом.

Досягнення психокоректувального ефекту в індивідуальній і груповій імаготерапії забезпечується шляхом розвитку і збагачення особи. Для цього

використовується (у різному ступені і на різних етапах імаготерапії) творча активність особи [65].

По своїй організації імаготерапія може проводитися в різних формах:

- індивідуальної (використовування переказу прозаїчного твору; перехід розповіді в наперед запланований психологом діалог, який за своїм змістом може відобразити і розвивати висловлену ситуацію, імпровізаційний діалог по заданій ситуації в «режисерській грі» з персонажами в «театрі» на столі або на ширмі);

- груповий (драматизація народної, авторської казки, де пацієнт виконує «лікувальний» образ персонажа, театралізування спеціально складеної для нього розповіді, інсценування фрагмента класичної або сучасної п'єси).

Імаготерапія має різні підвиди: куклотерапію, образно-ролеву драмтерапію, психодраму.

Куклотерапія використовується в роботі з дітьми і заснована на ідентифікації з образом улюбленого героя (казки, мультфільму, іграшки). Використовується дана методика при різних порушеннях поведінки, страхах, труднощах в розвитку комунікативної сфери і т.д. Технологія проведення куклотерапії полягає у тому, що з дорогим для дитини персонажем розігрується в особах в «режисерській грі» історія, пов'язана з травмуючою його ситуацією.

Необхідно в ході гри добитися того, щоб інсценування розповіді захопило дитину і він, співчуваючи герою, ідентифікувався з ним. У міру розвертання сюжету емоційна напруга дитини повинна зростати. Для цього сюжет будується по наростаючій», з «розвертанням» конфлікту в кінці, досягнувши максимуму, змінюється бурхливими емоційними реакціями (плачем, сміхом), зняттям напруги. Після завершення «спектаклю» дитина повинна відчувати полегшення. Дуже важливо, щоб в дії, що театралізується, був початок, кульмінація (коли герою загрожує що-небудь) і розв'язка (герой перемагає). Кінець повинен бути завжди позитивним.

Таким чином, технологія куклотерапії виражається в посиленні емоційної напруги, яку постійно випробовує дитина, до такого ступеня, щоб воно могло

перейти в нову форму — розслаблення, катарсис.

У груповій формі імаготерапії виділяється — образно-ролева драматерапія (розігрування по ролях і драматизація сюжету), де здійснюється «реконструкція поведінкової реакції». Роль — «лікувальний образ» — підбирається з урахуванням індивідуальних, конструктивних форм спілкування. Програвання ролей направлене на руйнування старих патологічних комунікативно-поведінкових стереотипів. Правильний підбір образів забезпечує попередня психолого-педагогічна діагностика.

Образно-ролева драматерапія допомагає вирішувати різні проблемні ситуації. Наприклад, при корекції пониженої учбової мотивації у дітей може використовуватися гра в «школу звірів», де діти виконують ролі учнів і вчителя. У складі репертуару можуть бути як спеціально складені сюжети, так і відомі казки А. Пушкіна, А. Товстого, Е. Шварца і ін.

Іншим видом театралізування психотерапевтичного процесу є психодрама. Її засновником є відомий психолог, психотерапевт Дж. Моренно. Суть психодрами: полягає у тому, що «актеры»-пацієнти грають не готові ролі, а вільно під керівництвом психолога, психотерапевта розігрують імпровізацію на тему проблемної, що травмує ситуації. При цьому «актори» і «глядачі» міняються місцями в процесі повторення імпровізації. Результатом психодрами є катарсис, емоційне потрясіння і внутрішнє очищення, переробка травмуючої ситуації, при цьому катарсис розповсюджується як на «акторів», так і на «глядачів» психодрами.

Одним з найпоширеніших видів арт-терапії є ізотерапія (малюнок, ліплення) — лікувальна дія, корекція за допомогою образотворчої діяльності.

Ізотерапія за формою організації може бути індивідуальною і груповою. У сучасній зарубіжній і вітчизняній ізотерапії (У. Фолке, Т. Келлер; Р. Хайкин, М. Бурхливо) виділяють напрями цього методу:

- використання вже існуючих витворів образотворчого мистецтва шляхом їх аналізу і інтерпретації пацієнтами;
- спонука до самостійних творчих проявів в образотворчій діяльності.

Ізотерапія широко використовується в психокоректувальній практиці як в різних областях медицини: психіатрії, терапії, так і в медичній і спеціальній психології. Застосування ізотерапії в медицині обумовлене лікувально-реабілітаційними задачами, а в психології — в більшій мірі коректувально-профілактичними. Ізотерапія дає позитивні результати в роботі з дітьми з різними проблемами — затримкою психічного розвитку, мовними труднощами, порушенням слуху, розумовою відсталістю, при аутизмі, де вербальний контакт утруднений. У багатьох випадках рісуночная терапія виконує психотерапевтичну функцію, допомагаючи дитині справитися з своїми психологічними проблемами [65].

Образотворчо-ігровий простір, матеріал, образ в малюнку є для таких дітей засобом психологічного захисту яке допомагає у важких обставинах.

Рісуночная терапія, як указує О. Карабанова, розглядається, в першу чергу, як проєкція особи дитини, як символічний вираз його відношення до світу.

У зв'язку з цим важливою і відповідальною задачею для психолога, провідного ізотерапію, є задача розділення в дитячому малюнку тих його особливостей, які відображають рівень розумового розвитку дитини і ступінь оволодіння їм технікою малювання, з одного боку, і особливостями малюнка, що відображають особові характеристики, з іншою.

Характеризуючи коректувальну спрямованість рісуночної терапії, використовуваної в роботі з дітьми, О. Карабанова визначає три принципових її відмінностях від учбових уроків малювання [66].

Перше пов'язане з метою і задачами рісуночної терапії: ізотерапія - це самовираження в малюнку і моделювання конфліктної ситуації, а на уроках малювання — оволодіння засобами і технікою зображення.

Друга відмінність торкається продуктів образотворчої діяльності: у терапії образотворчою діяльністю якість малюнка не виступає важливим критерієм його оцінки (малюнок володіє власною цінністю, пов'язаною з послідовністю етапів дозволу особових проблем дитини). На учбових заняттях

основним при аналізі малюнка є міра і якість оволодіння дитиною системою образотворчих засобів.

Третя відмінність полягає у відмінності функцій дорослого в учбовому (дидактичному) і терапевтичному малюванні. На учбових заняттях ці функції зводяться до передачі дитині нових способів і засобів зображення і організації процесу їх засвоєння дитиною. У ізотерапії психолог допомагає дітям усвідомити і вирішити проблемну ситуацію, зовні її виразити в малюнку (ліпленню) і визначити вихід з неї.

До видів арт-терапії, заснованим на лікувальній коректувальній дії читанням, відносяться лібропсихотерапія (лікувальне читання, метод запропонований В. Бехтеревим) і бібліотерапія (терапія через книгу, запропонована В. Мясіщевим).

Бібліотерапія почала уживатися як в Росії, так і в США в 20-е рр. ХХ сторіччя, де була створена Асоціація лікарняних бібліотек.

У основі цього виду арт-терапії лежить використання спеціально підбраного для читання літературного матеріалу як терапевтичного засобу з метою рішення особових проблем через ідентифікацію з образом художнього твору за допомогою направленою читання.

Художнім матеріалом для читання можуть бути твори різних літературних жанрів: проза (розповіді, повісті, романи, казки і т.д.), поезія (вірші, поеми).

Вітчизняний фахівець з бібліотерапії А. Міллер виділяє три основні напрями розробки проблеми бібліотерапії:

- бібліоведчеськоє, представники якого вважають, що бібліотека повинна виконувати роль чинника, тільки відволікаючого від думок про хворобу, проблеми, але не ставити перед собою цілей керівництва читанням конкретного читача або групи читателів;

- психотерапевтичне, представники в Німеччині стверджують, що бібліотерапія є компонентом психотерапевтичного лікування хворих і повинна здійснюватися лікарем-психотерапевтом без участі бібліотекаря;

- психокоректувальний допоміжний напрям, в якому беруть участь і лікар, і бібліотекар. Використовується цей напрям в комплексі з іншими засобами корекції як рівноправна частина лікувального процесу [67].

Бібліотерапевтичеській ефект, по А. Міллеру, може бути досягнутий, якщо враховуються наступні принципи:

- адекватність змісту книги характеру проблеми, захворювання, цілям психокоректувальної дії;
- доступність змісту і викладу твору для читача, пацієнта;
- максимальна схожість описаної в книзі проблеми, ситуації з травмуючою ситуацією, в якій знаходиться хворий;
- позитивне завершення сюжету, показуюче вихід з складної для читача ситуації, позначаюче шлях рішення особової проблеми, виниклого конфлікту і забезпечуюче позитивну підтримку, зміцнення віри пацієнта в себе.

Бібліотерапія може застосовуватися як в індивідуальній, так і груповий формах (групове читання). При індивідуальному варіанті читання здійснюється по складеному бібліотерапевтом плану з подальшим розбором прочитаного з читачем або аналізом щоденника, який ведеться в процесі читання.

При груповому обов'язково враховується підбір її членів по характеру наявних проблем, зросту. Після читання «лікувального» твору проводиться обговорення, в результаті якого може вимальовуватися структура міжособових відносин його учасників, робляться етичні висновки на підставі прочитаного. Бесіди можуть записуватися на магнітофон для подальшого аналізу з лікарем, психотерапевтом. Бібліотерапія є також і лікувально-педагогічним методом, оскільки вирішує задачі перевиховання.

На думку Ю. Некрасової, бібліотерапія може виконувати декілька функцій:

- діагностичну (аналіз літературних художніх творів пацієнтом, індивідуальна бесіда про прочитаний, щоденник);
- комунікативну (діалог між пацієнтом і психологом, побудований за принципом резонансу станів: бажання висловитися, вислухати, пояснити,

зрозуміти, установка на допомогу);

- моделюючи (передбачення успіху, подолання психотравмуючої ситуації, формування віри в наявність засобів, які допоможуть вирішити конфлікт); психотерапевтичну (зміна особового відношення до своєї проблеми пацієнта, забезпечення виходу з травмуючої ситуації) [68].

За словами Д. Ліхачева, співучасть читача в творчому процесі — істотна сторона художнього твору. Автор як би примушує читача самого приходити до потрібного висновку. Відбувається свого роду сугестія, коли автор твору виступає в ролі психотерапевта і носія певних цінностей. При цьому факт сугестії може мати як опосередкований (тобто через образ, вчинки героя, композицію, основну ідею твору), так і безпосередній характер (через прямі вислови, думки, афоризми автора) [68].

Кульмінацією бібліотерапевтичного дії є творча активізація пацієнта, в ході якої він готовий стати автором власного твору, в якому опосередковано висловлює свої переживання, особову проблему, тим самим виходячи з неї.

Останніми роками з'явилася самостійна методика, що відноситься до бібліотерапії – казкотерапія, в основі якої також лежить психокорекція засобами літературного твору — казки (Д. Соколов, 1997, Е. Петрова і ін.).

Цей вид бібліотерапії більш прийнятний для роботи як із старшими дошкільниками і молодшими школярами, що мають проблеми в розвитку, так і для роботи з дорослими (Т. Вохмяніна, Т. Зінкевіч-Евстігнеєва).

За допомогою сказкотерапії можна надати допомоги дітям з проблемами (агресивним, невпевненим, соромливим, з проблемами ухвалення своїх відчуттів, а також з різного роду психосоматичними захворюваннями).

Ефективність використання сказкотерапії в період дошкільного і шкільного дитинства забезпечується специфікою діяльності дитини в цьому віці, а також привабливою силою цього літературного жанру, що дозволяє вільно мріяти і фантазувати.

Казка дозволяє розсовувати рамки звичного життя, стикатися з складними явищами і відчуттями і в доступній формі осягати мир відчуттів і

переживань. Вона дає можливість дитині ідентифікувати себе з близьким для нього персонажем, порівнювати себе з героєм, зрозуміти, що у нього є такі ж проблеми, як у героя казки. За допомогою казкових образів, їх дій, дитина може знайти вихід з різних складних ситуацій, побачити шляхи рішення виниклих конфліктів, засвоїти моральні норми і цінності, розрізнати добро і зло.

Психокорекція за допомогою різних видів арт-терапії пов'язана з народженням у людини нових креативних потреб і способів їх задоволення. Процес створення будь-якого творчого продукту базується на таких психологічних функціях, як активне сприйняття, продуктивна уява, фантазія і символізування (К. Юнг). Символічний вираз різних функцій предмету і явища дозволяє побачити його в новому ракурсі, в інших відносинах з світом, встановити його нове значення і просунути у напрямі позитивного дозволу конфліктної ситуації. У основі створення продуктів діяльності в процесі арт-терапії лежить система спонук, де основним є:

- вираз суб'єктом своїх відчуттів, переживань в зовнішній формі;
- прагнення зрозуміти і розібратися у тому, що відбувається в своєму внутрішньому світі;
- задоволення потреби в спілкуванні з іншими людьми через продукт своєї діяльності;
- пізнання навколишнього світу через символізування його в особливій формі, конструювання миру (у вигляді малюнків, історій, казок, виробів).

Різні види арт-терапії надають можливість самовираження, самопізнання і дозволяють особи піднятися на вищий ступінь свого розвитку.

2.2. Корекційні механізми арт-терапії

У арт-терапії прийнято виділяти 4-ре основних підхода:

1. Використовування вже існуючих витворів мистецтва шляхом їх аналізу, інтерпретації асоціативного сприйняття учасниками арт-

терапевтичного процесу (так звана пасивна арт-терапія).

2. Спонука учасників арт-терапевтичного процесу до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний психокоректувальний чинник (активна арт-терапія)

3. Одночасне використання першого і другого принципів

4. Акцентування ролі ведучого, його взаємодії з учасниками в творчому процесі.

У світовій літературі існують різні погляди на коректувальний механізм арт-терапії. Р.Б.Хайкин в своїй книзі «Художня творчість – очима лікаря» кажучи про адаптуючий механізм арт-терапії, приводить класифікацію, де виділяє декілька його рівнів:

1) Соціально-особовий рівень адаптації: у основі адаптуючої дії лежить неусвідомлювана творча гармонізація, інтегруюча сила, якогось естетичного і творчого початку, закладеного в мистецтві.

Сюди можна віднести креативістичеськіє уявлення (засновані на гуманістичних моделях розвитку особи К. Роджерса і А. Маслоу). Коректувальний ефект арт-терапії розглядається у зв'язку з самою суттю мистецтва, а також з творчим потенціалом людини, який можна звільнити, мобілізувати для полегшення самореалізації особи, направити їх на її соціальну і індивідуальну інтеграцію [69].

У гуманістичному напрямі прийнято виділяти два основні механізми психологічної коректувальної дії арт-терапії.

Перший механізм полягає у тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її дозвіл через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта.

Другий механізм пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію «афекту від болісного, до приносячого насолоду». (катарсис) (Л. Виготській, «Психологія мистецтва») Вітчизняні психологи (Л. Виготській, Б. Неменській, Ю. Огородников, К. Станіславській, Т. Флоренська) в

ефекті катарсису убачають головний підсумок дії мистецтва на особу, а в потребі катарсису – одну з основних психологічних установок відносно мистецтва.

2) Особово-асоціативний рівень адаптації: полегшення і компенсація досягаються за рахунок не стільки естетичної дії, скільки унаслідок зниження напруги.

До цього рівня можна віднести уявлення про коректувальний механізм арт-терапії – як особливій форміотреагирования і сублімації (уявлення виникло в контексті теоретичних ідей психоаналізу З. Фрейда, К. Юнга) [70]. Як вважають прихильники цієї концепції, творчість як одна і форм сублімації дозволяє проявляти, усвідомлювати, а також виражати і тим самим відреагувати в мистецтві різні інстинктивні імпульси і емоційні стани (пригніченість, страх, гнів, незадоволеність і ін.).

Таким чином, знижується небезпека зовнішніх проявів вказаних переживань в соціально небажаній діяльності. Творчість розглядається як засіб максимального самовираження (і як засіб зняття напруги) за рахунок повернення до примітивних форм функціонування і задоволення несвідомих бажань. Це відбувається в процесі сублімації через вираз в символічному виді внутрішніх конфліктів і неусвідомлених прагнень.

Це особливо важливо для тих, хто не може «виговоритися», виразити свої фантазії в творчості легше, ніж розповісти про них. Фантазії, які зображені на папері або виконані в глині, нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. В процесі роботи ліквідується або знижується захист, який є при вербальному, звичному контакті. Творчість, як і сновидіння, знімає бар'єр «эго-цензури», що утрудняє словесний вираз конфліктних несвідомих елементів.

3) Асоціативно-комунікативний рівень адаптації: лікувальна дія арт-терапії досягається підключенням інтелектуальних операцій (проекції, обговорення і усвідомлення конфлікту), полегшенням доступу психолога до обтяжливих переживань, що не вимагають естетичного

компоненту, бо результат досягається навіть при простому проєктивному зображенні проблем.

Проєктивний механізм арт-терапії полягає у тому, що арт-терапія розуміється в рамках «перенесення» відносин між ведучим арт-терапевтичного процесу і його учасниками. В ході проєктивної арт-терапії повинна стимулюватися демонстрація відчуттів, відносин, станів для того, щоб людина визнала, зрозумів всі ці відчуття і подолав їх в собі. В ході такого арт-терапевтичного процесу упор робиться на інтерпретацію діагностичного матеріалу.

4) Соціально-комунікативний рівень адаптації: як адаптація використовуються прикладні можливості творчості, арт-терапія розглядається спрощено, як один з видів зайнятості, варіант організації і проведення часу, принципово не відмінного від інших аналогічних методів.

У цьому розгляді складаються уявлення про коректувальний механізм арт-терапії – як діяльності, що каталізує, комунікативної, де творчий процес відволікає людину від хворобливих переживань. Особливе значення надається комунікативному характеру занять арт-терапії, який сприяє розумінню людиною своєї ролі в суспільстві, свого творчого потенціалу і подоланню труднощів самовираження. Сумісна творчість об'єднує людей, що полегшує соціальну адаптацію.

5) Фізіологічний рівень адаптації: враховується фізичний, фізіологічний і координаційно-кінетичний вплив пластичного зображення, творчості на організм і психіку. Творчість сприяє відновленню і тоншому диференціюванню ідеомоторних актів. Безпосередню дію на організм надають кольори, лінії, форми (доведена залежність швидкості кровообігу і сили мускульних скорочень від кольору і освітлення в роботах ДеФере).

Кожен рівень допускає використання мистецтва і в експресивному творчому варіанті, коли творять самі учасники арт-терапевтичного процесу, і коли використовується сприйняття вже готового твору образотворчої творчості.

Багато арт-терапевтичної техніки можуть бути використані в корекції тривожності, агресивності, депресії, соціальної дезадаптації, неадекватної самооцінки, складних станів, оскільки виконують наступні функції:

1. Катарсичну (очищаючи, звільняючи від негативних емоцій)
2. Регулятивну (зняття нервово-психічної напруги, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану)
3. Комунікативно-рефлексію (забезпечуючу корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособової поведінки, самооцінки).

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Методика проведення дослідження

Наше дослідження проводилося в двох (експериментальній і контрольній) групах дитячої установи санаторного типу. Вибірку склали 56 чоловік (експериментальна група – 28 дітей, контрольна – 28 дітей). Вік дітей 6-7 років. Слід зазначити, що більшість дітей, що знаходяться на санаторному лікуванні з неблагополучних родин. У багатьох спостерігається підвищена тривожність, безпричинні страхи, стан фрустрації.

Дослідження проводилось в присутності вихователів, що постійно займаються з дітьми (діти їх добре знають) у присутності психолога, в обох групах одночасно. При проведенні нами було враховано, що емоційна сфера дітей потребує корекції.

Несприятливі функціональні стани, недостатньо добра атмосфера знижують результати необхідних психологічних особливостей. Щоб уникнути факторів приведених вище, було мінімізовано мотивацію досягнення успіху (похвали з боку дорослого, що значимо для дітей у цьому віці) досліджуваних зорієнтували на прояв прихованих можливостей. З цією метою дітям не повідомили, що результати будуть оцінюватися, а проводили дослідження у формі гри.

Розроблена програма передбачає різні форми організації занять, сполучення інноваційних методів і засобів, дидактичних ігор і вправ, як традиційних так і з елементами арт-терапії.

Перспективно-тематичний план занять ґрунтувався на принципах систематичності, доступності, послідовності і диференціації навчання з обліком періодично мінливого контингенту дітей, а саме – повернення до

ключових тематик у різній формі з метою ознайомити знову прибулих із вже знайомим матеріалом.

Методи і прийоми арт-терапії, її корекційної властивості застосовувалися в практиці навчання дошкільників образотворчої діяльності. Різні форми проведення занять, графічні вправи, техніка виконання робіт арт-терапії використовувалися на тематично орієнтованих заняттях [71].

Основу корекції складав танцювальний тренінг.

Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокоректувальних і повчальних методів, направлених на розвиток навиків самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь.

При різноманітності тренінгових груп і відмінностей в їх теоретичній базі можна виділити деякі основні прийоми: основні методи ролевої гри і групової дискусії можуть доповнюватися варіаціями вправ невербальної комунікації, тренінгами певних навиків і т.д.

Основна задача танцювально-рухової терапії – отримання відчуття і усвідомленості власного «Я». Люди звертаються до танцетерапевту тому що вони, будучи відчужені від тіла, не відчують себе інтегрованими.

Танцетерапевт виявляє і розвиває поточні емоційні і психологічні теми, співвідносивши їх з особистою історією кожного. Одна з головних тем групової роботи є «Як бути собою, знаходячись у контакті з іншими людьми.»

Цілями терапії є: активізація тіла для того, щоб допомогти пацієнту знайти повністю напруги і конфлікти, розвинути більше можливостей тіла для отримання досвіду відчуття тілесної інтеграції і координації.

Організація танцювально-рухового тренінгу може проводитися за такою програмою.

День перший. Заняття перше.

Знайомство і входження в світ танцю і жестів, а також розуміння основних паралелей між відчуттями і жестами.

На початку тренінгу учасники по черзі представляються будь-яким ім'ям і

рухом, а весь круг відображає рухи кожного учасника. Далі проводиться вправа на розуміння учасниками невербальної мови. Ведучий показує 5 жестів (значення яких неочевидне), що відображають, наприклад, хвилювання, недовір'я, незгоду, агресію, залучення. Учасникам необхідно дати їх інтерпретацію.

Слід зазначити, що від провідного танцювального тренінгу потрібне уміння танцювати і бути умілим демонстратором ідей, що висувуються і ілюстрованих. Після знайомства і ввідної частини тренінгу ведучий виконує перший танець в стилі фламенко з введеними в нього жестами упевненості (під музику в нормальному темпі). Перед учасниками ставиться задача — розпізнати психологічний стан, який виражає танець, на основі використовуваних жестів і музики. Після цього всі учасники стають в круг і повторюють за ведучим кожен рух, запам'ятовуючи його значення, розкриване учасниками групи і ведучим. Танець повторюється двічі в повільному темпі, без музики. Потім один раз в повільному темпі з музикою. І нарешті, в нормальному темпі і з музикою. Як правило, в такому режимі навчання всі учасники встигають засвоїти жести танцю і їх значення. Іноді для закріплення навичку або підвищення упевненості учасникам пропонується станцевати фламенко без ведучого.

Психологічна розминка є наступною вправою: у центр круга викликаються 6 учасників, які розбиваються на пари. Ведучий додає відносинам в кожній парі певне психологічне значення за допомогою жестів, поз і принципів проксемики. Решта учасників повинна відповісти на питання: «До якої пари краще підійти для бесіди?», тим самим освоюються жести і пози безпечної комунікації.

Ведучий виконує другий танець під назвою «Танець брехні» (звучить регтайм). Перед учасниками стоїть та ж задача — розкрити психологічне значення танцю по використовуваних солістом жестах і мелодії. Після обговорення ведучий називає танець і розказує про значення його основних невербальних елементів. Всі учасники стають в круг і повторюють за ведучим

кожен рух танцю спочатку в повільному темпі без музики, потім в нормальному темпі і з музикою.

На закінчення дня всі учасники стають в круг для останнього, третього танцю — «Танцю згуртованості». Ведучий говорить декілька слів про історико-культурне і психологічне значення кругових танців, звертаючи увагу на використовувані в них рухи, сприяючі підвищенню згуртованості і спільності людей.

День другий. Заняття друге.

Мета: віддзеркалення і усвідомлення учасниками групи психологічних станів, пов'язаних з невпевненістю і недовір'ям один до одного партнерів по спілкуванню; закріплення позитивних емоцій і станів учасників групи, що досягається наданням можливості кожному бути солістом і вести в танці за собою групу а також повторним «протанцюванням» жестів упевненості у середині зустрічі і виконанням «Танцю згуртованості» на закінчення.

На початку зустрічі проводиться груповий обмін враженнями і думками щодо першого дня занять. Для підвищення працездатності групи і закріплення пройденого матеріалу в попередній день проводиться розминка «Ведучий і відомі». Учасники стають півколом, крайній справа виходить в цент. Звучить короткий музичний фрагмент – учасник, що знаходиться в центі, - ведучий танцює, вся група повторює його рухи. Коли починає звучати інша мелодія, виходить наступний учасник, і так далі. На підставі зібраних думок учасників групи ведучий підкреслює значення характеру рухів людини для його сприйняття оточуючими.

Пройдений матеріал закріплюється, коли вся група танцює два танці першого дня — «Танець упевненості» (фламенко) і «Танець брехні» (регтайм).

Відеолекція торкається акцентування уваги на жестах невпевненості і недовір'я, що виявляється у героїв відеофрагментів, що закріплюється потім на прикладі четвертого танцю – «Танцю невпевненості». Ведучий виконує танець з відповідними жестами під повільну мінорну російську народну мелодію. Задача учасників групи — виявити і назвати якомога більше жестів, що

виражають невпевненість. Після обговорення вся група встає в круг і повторює рухи ведучого спочатку в повільному темпі без музики, потім в нормальному і з музикою.

Психологічна розминка «Чий статус вища?» указує на значення жестів і поз в соціальних відносинах. У круг виходять два учасники. Ведучий додає їм положення, відповідне психологічному значенню учбової ситуації. По невербальних ознаках група повинна визначити особливості соціальної взаємодії партнерів.

П'ятий танець — «Танець недовір'я». Ведучий виконує його під мелодію «Сім-сорок» з введеними жестами недовір'я/незгоди. Після обговорення і пояснень ведучого група працює в крузі по прийнятій схемі.

На закінчення дня всі учасники танцюють круговий «Танець згуртованості».

День третій. Заняття третє.

Мета: виділення і вивчення характерних невербальних ознак нервозності і переваги.

Заняття починається з обговорення вражень від другого дня. Наступна за цим розминка «Гра образів» акцентує увагу на тісному зв'язку типу руху і самовідчуття, дозволяє швидко пережити різні психологічні образи. Учасники утворюють великий круг, який стуляється до центру під час вправи. Ведучий називає образи і показує тип руху. Всі учасники повторюють за ним, рухаючись до центру круга.

Відеолекція представляє учасникам групи невербальні ознаки нервозності і переваги. Окрім відеофрагментів з популярних фільмів і передач, представлені авторські відеозаписи чоловічого і жіночого варіантів використання жестів переваги і нервозності.

Після цього ведучий виконує шостий танець – «Танець нервозності». Звучить «Циганочка». Задача учасників групи – відстежити якомога більше жестів нервозності, використовуваних ведучим в танці. Після обговорення аналізованих жестів, група стає в круг і повторює за ведучим всі рухи танцю.

Як розминка пропонується «Гра в гляделки». Група розбивається навпіл – на дві протистоячі шеренги або по парах. Задача кожного учасника – витримати погляд, «переглянути» свого партнера. Вправа акцентує увагу на важливості контакту очей в процесі спілкування і дає уявлення про індивідуальні психологічні характеристики учасників.

Сьомий танець – «Танець переваги». Звучить «Калина». Ведучий танцює, а потім аналізує спільно з учасниками всі використовувані їм жести. Значення жестів закріплюється в загальному танці. Укладає загальну роботу третього дня «Танець згуртованості».

День четвертий. Заняття четверте.

Мета. Підведення підсумків і настроїв учасників тренінгу на подальше, ще глибше вивчення мови жестів, танцювальної психології і танцю.

На початку дня відбувається обмін думками за підсумками роботи в попередні дні, а також проводиться розминка «Застигаюча фігура», за допомогою якої тренером діагностується, наскільки легко і різноманітно рухається група і якою мірою використовуються вже вивчені жести і пози. Група стає в круг. Кожен учасник по черзі показує рух, який повторює і доповнює група.

Восьмий танець – «Танець залучення». Ведучий під східну (турецьку, арабську) мелодію виконує танець з невербальними елементами залучення. Задача групи — виділити ці елементи і закріпити їх по схемі тренінгу.

Відеофрагменти, що коментуються групою і тренером, сприяють закріпленню матеріалу і постановці нових цілей і задач танцювального тренінгу.

У розробленій програмі вони передбачалися в процесі індивідуальної роботи як з відстаючими, так і з обдарованими дітьми, поза заняттями з групами дітей, а також як елементи занять чи узятими за основний мотив заняттями. З огляду на те, що арт-терапія припускає застосування нетрадиційних матеріалів і виконання робіт у різній техніці, у програмі планувалася самостійна образотворча діяльність поза заняттями, у процесі якої

пропонувався той чи інший матеріал для індивідуальної творчості.

Окрема увага в програмі приділялася розмаїтості форм проведення занять і їхньої організації. Для того щоб вирішити поставлені задачі, необхідна організація занять, заснована на зміні, чергуванні видів сприйняття, розглядання, слухання, виконання різних ігрових дій.

Не можна нав'язувати дитині процес малювання, треба потягнути його цим видом діяльності і цьому в чималому ступені повинні сприяти різні форми проведення занять. Тому в процесі образотворчої діяльності застосовувалися заняття - гри, заняття з ігровою мотивацією, заняття з різними елементами різних видів ігор, заняття з комплексу дидактичних ігор, графічних і художніх вправ, заняття з елементами театру, заняття з використанням художнього слова і музики, заняття-бесіди. Використання таких форм занять допомагало дітям розкріпачитися, настроїтися на творчу діяльність, сприяло розвитку уяви і фантазії.

Застосування таких форм занять обумовлювало можливість реконструктивного, психотерапевтичного впливу, що спирається на самоцілювальні тенденції дитячої психіки, що за допомогою реорганізації ігрового простору прагне «творчо відповісти» на хворобу чи наявні в дитини проблеми.

У програмі враховували, що ігровий простір, образотворчий матеріал і образ є для дитини засобом психічного захисту, до якого він прибігає у важких для себе обставинах.

Рольова пластичність дитини, жвавість і багатство фантазії, природна схильність до ігрової діяльності допомагали дітям у розробках казкових, сюжетних і фантастичних пейзажів і образів, що були основними компонентами творчого малювання.

Ще однієї з форм роботи з образотворчої діяльності поза заняттями були вечори розваг, що сприяли закріпленню вивченого матеріалу в ігровій формі.

Для створення атмосфери успішності по закінченні творчої діяльності дітей у всіх видах художньо-освітньої роботи і для одержання дитиною

позитивних емоцій від результатів своєї праці велике значення має підведення підсумків. Тому оцінка праці дошкільниками була безсумнівно позитивною. Однак необхідно відмітити, що найбільш значний терапевтичний і психологічний ефект досягався лише в результаті обговорення роботи разом з її автором - дитиною.

При проведенні ефективності танцювального тренінгу нами використовувалась методика проба О. Д'яченко «Художник» (див. Додаток А), і методика визначення особистісної тривожності Л. Співаковської.

Особливості проведення методики «Художник».

Дітям роздали аркуші паперу з намальованими на них фігурками (колами, квадратами, трикутниками, різноманітними лініями і т.д.). У всіх дітей, в обох групах, набори фігурок були однаковими. Експеримент продовжувався 10 хвилин, за цей час діти повинні були домалювати до фігурок усе, що завгодно так, щоб вийшли предметні зображення.

Перед початком дослідження було перевірено зрозуміння дітьми даного завдання. Для цього пропонувалося кілька простих пробних завдань. Якщо виникали труднощі у рішенні задач, застосовувалися засоби по вирішенні кількості таких задач, ілюструючи процес роботи.

Діти малюють у різному темпі, тому закінчували роботу в різний час. Коли дитина здавала роботу, було запропоновано дати назву кожному з восьми малюнків і підписати під кожною картинкою її назву. Багато дітей викликалися самі написати назви до своїх малюнків.

Виконання завдання оцінювалося в балах:

0 балів – дитина нічого не намалювала (наявність негативного емоційного стану);

1 бал – стереотипні, примітивні малюнки, труднощі вербалізації при називанні малюнка (наявність мінливого настрою, тривожності);

2 бали – прості, стандартні малюнки з повторами, ускладненнями при підборі назв до деяких малюнків (наявність замкненості, спокою);

3 бали – складні. Оригінальні малюнки, гарна вербалізація (наявність

позитивного емоційного стану).

Методика Л. Співаковської надає уявлення про особистісну тривожність дошкільників як рису особистості. Результати опитування оцінюються в градаціях: до 30 балів – низька; 31-45 балів – середня; 46 балів і більше – висока тривожність.

3.2 Аналіз результатів дослідження

До проведення корекційної програми нами була проведена методика «Художник». Мета проведення встановлення емоційного стану дітей.

У результаті дослідження були отримані наступні результати:

Експериментальна група.

Таблиця 3.1

Показники експериментальної групи

Кількість балів	Число дітей	% - е відношення
0 балів	1 дитина	3,6 %
1 бал	10 дітей	35,7 %
2 бал	17 дітей	60,7 %
3 бали	0	0 %

З приведених даних випливає, що рівень емоційної сфери однаковий.

Таблиця 3.2

Показники контрольної групи

Кількість балів	Кількість дітей	%-е відношення
0 балів	1 дитина	3.6 %
1 бал	12 дітей	42.8 %
2 бал	13 дітей	46.4 %
3 бала	2 дитини	7,2 %

Протягом двох місяців в експериментальній групі нами проводилися заняття з корекції емоційного стану дітей засобами арт-терапії. У контрольній групі дану програму не використовували.

По закінченні курсу корекційної програми провели контрольні дослідження.

У результаті контрольного дослідження були отримані наступні результати.

Таблиця 3.3

Результати дітей експериментальної групи за пробою О. Д'яченко «Художник» після проведення корекційної програми

Кількість балів	Кількість дітей	% - е відношення
0 балів	0	0%
1 бал	1 дитина	3,6 %
2 бал	16 чоловік	57,1 %
3 бали	11 чоловік	39.5 %

Отже, спостерігаємо, що в експериментальній групі з'явилися діти, які намалювали на 3 бали (39,5%) замість 0%. Це свідчить про появу позитивного емоційного стану. Підтверджено це також тим, що зменшилась кількість дітей, які мали 1 бал з 35,7% до 3,6%.

Таблиця 3.4

Результати дітей контрольної групи за пробою О. Д'яченко «Художник» після проведення корекційної програми

Кількість балів	Число дітей	% - е відношення
0 балів	1 дитина	3,6 %
1 бал	13 чоловік	46.4 %
2 бал	12 чоловік	42,8 %
3 бали	2 дитини	7,2 %

Отже, за показниками в контрольній групі тільки спостерігалися зміни у

дітей, які набрали 1 чи 2 бали. Це свідчить про те, що емоційний стан дітей не змінився.

Аналіз результатів за методикою Л. Співаковської. Отримані в ході дослідження до проведення корекційних заходів і після проведення корекційних заходів результати встановлення рівнів особистісної тривожності ми звели в таблицю 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні особистісної тривожності

Рівні	До		Після	
	контрол. г.	експерим. г.	контрол. г.	експерим. г.
Високий	54%	50%	54%	11%
Середній	30%	28%	32%	58%
Низький	16%	22%	18%	31%

Отже, спостерігаємо, що показники рівнів тривожності в контрольній групі майже не змінилися, а в експериментальній групі показник високого рівня знизився на 39% (7 дошкільників), показник середнього рівня підвищився на 30% і показник низького рівня підвищився на 9%. Це підтверджує ефективність корекції арттерапевтичними методами.

Аналіз отриманих даних проведених досліджень дозволяють зробити наступний висновок, що запропонована нами корекційна програма сприяє розвитку емоційної сфери дітей, що у свою чергу оптимізує процес творчості у дітей 6-7 років.

У процесі експерименту були розроблені методичні рекомендації техніки обговорення роботи, спроектовані на основі методики арт-терапії:

1. Дати дитині розповісти про свою роботу так, як він цього хоче.
2. Попросити дитину прокоментувати ті чи інші частини малюнка, пояснити їхнє значення, описати предмети і персонажі.

3. Попросити дитину описати роботу від першої особи і можливо зробити це для кожного з елементів зображення. Дитина може побудувати діалоги між

окремими частинами роботи.

4. Фахівцю іноді можна давати варіанти пояснень зображень, однак варто запитувати дитини, наскільки це пояснення є правильним. Вірність інтерпретації перевіряється як за вербальними, так і за невербальними реакціями.

5. Спонукувати дітей фокусувати увагу на квітах: про що вони йому говорять. Фокусуючись на кольори, дитина може щось усвідомити. Варто враховувати, однак, що кольори можуть використовуватися в різний час по-різному: в деяких випадках вони відбивають властивості об'єктів, в інших - відношення до них автора.

6. Звернути увагу дітей на відсутні частини зображення і порожні простори в малюнку.

7. Запитати в дитини про те, що він почував у процесі створення роботи, до початку, а також після завершення,

8. Слід враховувати стан дитини в процесі творчої діяльності і цікавитися рівнем не комфортності під час роботи.

9. Дати, по можливості, дитині працювати в зручному темпі.

У процесі роботи було виявлено, що в окремих випадках діти, що погано володіють елементарною технікою малювання, негативно оцінювали результати отриманого зображення, якщо воно не відповідало художньому задуму. І тільки опанувавши визначеними технічними навичками, дитина почувала себе на занятті більш упевненою і вмілою, тим самим відчуваючи атмосферу успішності. А навчившись різноманітним засобам зображення предметів, освоївши різну техніку виконання, одержавши знання по побудові композиції, міг надалі їх застосувати у творчому малюванні, що розвиває уяву, фантазію і має терапевтичний ефект.

Таким чином, у роботі з ознайомлення дошкільників з танцями, мистецтвом, у навчанні малюванню таяться багаті можливості для естетичного виховання дітей. Дитина пізнає такі якості предметів і явищ, як стрункість форми, гармонійність фарб, доцільність будівлі. Ці властивості – елементи

прекрасного. Вони додають зображенню виразність, а процесу зображення – емоційну насиченість.

Робота з образотворчої діяльності є однією з граней цілісної освітньої системи в санаторній дошкільній установі для дітей дошкільного віку. У процесі роботи здійснювався тісний взаємозв'язок між всіма учасниками реабілітаційного процесу.

ВИСНОКИ

Теоретичний аналіз психологічної літератури з вивчення емоційної сфери дошкільників дозволяє визначити, що емоції відіграють важливу роль у житті дітей: допомагають сприймати і реагувати на неї. Виявляючись у поведженні, вони інформують дорослого про те, що дитині подобається, чи сердить засмучує його. Особливо це актуально в дитинстві, коли вербальне спілкування не доступне

Все, що характерно для тривожних дорослих, можна віднести і до тривожних дітей. Звичайно, це дуже невпевнені в собі діти, з хитливою самооцінкою. Постійно випробовуване ними почуття страху перед невідомим приводить до того, що вони вкрай рідко виявляють ініціативу.

Дошкільний період є унікальною, неповторною фазою емоційного розвитку людської особистості. Почуття і переживання дитини стають складнішими, більш диференційованими. Емоційна сфера дошкільників завжди потребує корекційних впливів.

В дослідженні розглянуто й обгрунтовано корекційні напрями та механізми арт-терапії. Під арт-терапією розуміють сукупністю психокорекційних методик, що мають відмінності і особливості, які визначаються як жанровою приналежністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного лікувального застосування. До основних напрямів арт-терапевтичних впливів відносять: музикотерапію, вокалотерапію, танцетерапію, кінезотерапію, куклотерапію і маготерапію, казкотерапію, ізотерапію, бібліотерапію.

Експериментальна частина дослідження присвячена вивченню ефективності корекційних арт-терапевтичних заходів.

Наше дослідження проводилося в двох (експериментальній і контрольній) групах дитячої установи санаторного типу. Вибірку склали 56 чоловік (експериментальна група – 28 дітей, контрольна – 28 дітей). Вік дітей 6-7 років.

Слід зазначити, що більшість дітей, що знаходяться на санаторному лікуванні з неблагополучних родин. У багатьох спостерігається підвищена тривожність, безпричинні страхи, стан фрустрації.

Розроблена програма передбачає різні форми організації занять, сполучення інноваційних методів і засобів, дидактичних ігор і вправ, як традиційних так і з елементами арт-терапії. Танцювальний тренінг містить чотири заняття.

Перевірка ефективності здійснювалася завдяки методики «Художник». Після проведення корекції спостерігалася, що в контрольній групі кількість дітей, яка покращила свій емоційний стан підвищелась з 0% до 39,5%. В контрольній групі ці показники майже не змінилися. Отже, це свідчить про ефективність корекційних заходів. За методикою Л. Співаковської ефективність проведених корекційних заходів також підтвердилась: високий рівень особистісної тривожності знизився на 39%.

Таким чином, гіпотеза дослідження про те, що здійснення корекції емоційної сфери дітей дошкільного віку буде більш ефективним завдяки використанню форми методів арт-терапії підтвердилась.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. Москва : Просвещение, 1983. 274 с.
2. Донцов А. И. Психология коллектива. Москва : Изд-во Московского Университета, 1984. 174 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 613 с.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва : Просвещение, 1993. 256 с.
6. Драгунова Т. В., Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва : Просвещение, 1967. 156 с.
7. Организация и методика художественной массовой работы. / под ред. Д. М. Ченкина. Москва : Прогресс, 1987. 116 с.
8. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. Москва : ВЛАДОС, 2000. Кн.1 : Общие основы психологии. 688 с.
9. Основы психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 3-є вид., стереотип. Київ : Либідь, 1997. 631с.
10. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1985. 272 с.
11. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. Москва, 1983. 80 с.
12. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1996. 208 с.
13. Курс общий, возрастной и педагогической психологии. / М. В. Гамезо и др. Москва : Просвещение, 1982. 176 с.
14. Николаева Е. И., Купчик В. П., Сафонова А. И. Зависимость эмоциональных реакций человека от негативных переживаний в детстве. *Психологический журнал*. 1996. № 3. С. 92-98.

15. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский и др. Москва : Педагогика, 1987. 238 с.
16. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учебное пособие. Москва : АСТ, 1999. 672 с.
17. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1986. 147с.
18. Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б., Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
19. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Просвещение, 1984. Т. 3. 374 с.
20. Гельгорн Э. й Луфборроу. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиол.исследования. Москва : «Мир» 1966. 672 с.
21. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : кн. для учителя и родителей. Москва : Просвещение, 1987. 205 с.
22. Деркач А. А., Лазаренко В. С. Психология развития личности: развитие познавательных способностей. Луганск : «Шлях», 1998. 383с.
23. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов. Москва : Просвещение, 1999. 240 с.
24. Психологическая наука и педагогическая практика / рецензенти: Н. Ф. Талызина, А. К. Маркова. Киев : Рад. школа, 1983. 236 с.
25. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 174 с.
26. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості : посіб. для студ. пед. ін-тів, учителів, вихователів дошкільних установ. Київ : Вища школа, 1978. 264 с.
27. Клепиков О. І., Кучерявий Т. Г. Основи творчості особи : навч.посібн. Київ, 1996. 289 с.
28. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : Норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 140 с.

29. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1972. 211 с.
30. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Знание, 1982. 179 с.
31. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
32. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва : Просвещение, 1995. 352 с.
33. Коробов Е. Т. Роль чувств и эмоций в обучении. *Среднее специальное образование*. 1989. № 3. С. 31-33
34. Психология формирования и развития личности : сборник статей / отв. ред. Л. И. Анцыферова. Москва : Наука, 1981. 365 с.
35. Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов : республиканский межведомственный научный сборник / ред. кол. : Б. А. Бенедиктов, Р. И. Водейко, Л. Н. Дичковская, Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинский. Минск : Народная Асвета, 1987. 80 с.
36. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1965. 295 с.
37. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. Москва : Просвещение, 1964. 351 с.
38. Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. Москва : Учпедгиз, 1960. 328 с.
39. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец др. Москва : Просвещение, 1985. 175 с.
40. Петровский А. В., Абраменкова В. В. Социальная психология : учебное пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1987. 147 с.
41. Психолог в детском дошкольном учреждении : метод. реком. практ. деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. Москва : Новая школа, 1996. 144 с.

42. Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада : учеб. пособие для пед. ин-тов. Минск : Вышгэйш. шк., 1986. 156 с.
43. Дубровина И. В., Лисина М. И. Возрастные особенности психического развития детей. Москва : АПН СССР, 1982. 164 с.
44. Кондратьева С. В. Практическая психология : учебно-методическое пособие. Минск : Университетское, 1997. 212 с.
45. Психология человека от рождения до смерти / под. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
46. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Знание, 1982. 179 с.
47. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 1996. 529 с.
48. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / под ред. Г. Филонова. Москва : Педагогика, 1983. 256 с.
49. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы : сб. науч. тр. / ред. А. В. Петровский и др. Москва : АПН СССР, 1989. 72 с.
50. Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы : материалы семинара / ред. Е. Ф. Тарасов и др. Москва, 1978. 124 с.
51. Шаховский В. И. О роли эмоций в речи. *Вопросы психологии*. 1991. № 6. С. 111-116.
52. Изард К. Эмоции человека. Москва : Изд-во Моск.ун-та, 1980. 440 с.
53. Белоусова З. И., Мищик Л. И., Бойко В. З. Психолого-педагогические проблемы развития личности : учебное пособие. Запорожье, 1994. 216 с.
54. Фанч Ф. Пути преобразования : учебник по прак.техникам содействия личностным изменениям. Киев : Ника - Центр, 1997. 368 с.
55. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Изд-во Московского Университета, 1980. 195 с.
56. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ : Лібра, 1996. 182 с.

57. Копытин А. И. Основы арт-терапии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 282 с.
58. Фрид Ю. И. Путь к театру. Москва : Знание, 1980. 186 с.
59. Копытин А. И. Диагностика в арт-терапии. Метод «мандала». Санкт-Петербург : Питер, 2002. 117 с.
60. Чечеткин А. Й. Основы драматургии театральных представлений. Москва, 1981. 93 с.
61. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 320 с.
62. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1984. 222 с.
63. Копець З. А. Драматичне мистецтво в школі. Київ : Рад. школа, 1965. 151 с.
64. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. Москва : Медицина, 1989. 148 с.
65. Бурно А. А., Бурно М. Е. Краткосрочная терапия творческим рисунком. Москва : Просвещение, 1993. 182 с.
66. Гройсман А. Л., Орлов Ю. М. Целительное рисование. Психотерапия для себя. Москва : Импринт-Гольфстрим, 1997. 32 с.
67. Романенко А. Й. Методические указания по режиссуре театрального тематического вечера. Москва : Педагогика, 1980. 179 с. .
68. Рубина Ю., Завадская Т., Шевелев Н. Театральная самодеятельность школьников : пособие для учителей и руководителей театральных коллективов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1983. 176 с.
69. Бурно М. Е., Зуйкова Н. Л. Творческое самовыражение при психотерапии психопатических личностей : пособие для врачей. Москва : РМАПО, 1997. 21 с.
70. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Москва : АСТ-ЛТД., 1998. 232 с.
71. Шароев И. Режиссура массовых театрализованных представлений : учебник для театральных вузов. Москва : ГИТИС, 1992. 433 с
72. Копытин А. И. Тест «нарисуй историю». Санкт-Петербург : Речь, 2003.

80 с.

73. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4-6.
74. Національна програма «Діти України»: психолого-педагогічні умови реалізації. *Педагогічна газета*. 1996. № 8. С. 14.
75. Петровский В. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива : учебное пособие для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1978. 117 с.
76. Столярченко Л. Д. Основы психологии. Ростов на Дону : Феникс, 1997. 214 с.
77. Туманов Й. Н. Режиссура массового праздника й театрального концерта. Москва : Просвещение, 1976. 88 с.

Додаток А

Проба О. Д'яченко «Художник»

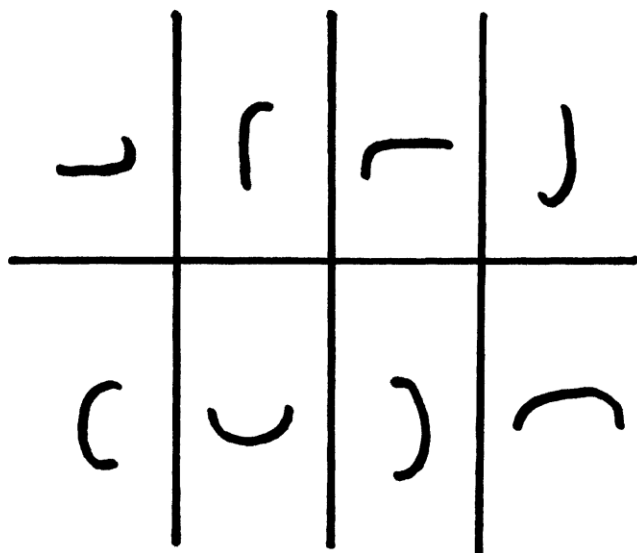


Рисунок А.1. Проба О. Д'яченко «Художник»

Додаток Б

Вправи з психогімнастики

1. «Я-сонце!»

Я - маленьке сонце. Я просипаюся, вмиваюся. Я розчісую свої промені і піднімаюся вільно й урочисто.

Я - велика куля. В мені багато тепла і світла. Я - велике сонце. Я дарую своє тепло усім: небу, хмарам, рікам, полям, людям. Я видихаю тепло.

Я перетворююся в тоненьке сонячне проміннячко. Я лечу на Землю і поринаю в м'які зелені листи, я купаюся в блакитних хвилях моря, я граю в білій піні.

2. «Я - хмарина!»

Я - хмарина. Я велике, м'яке, пухнате. Моєму тілу приємно бути хмариною. Мені легко і вільно. Я пливу в блакитному небі. Мої руки легені, вони допомагають мені рухатися.

Я піднімаю нагору ока і вдихаю світло усім своїм тілом. Я наповняюся світлом. Я стаю світліше, добріше, гарніше.

Я відчуваю в собі дощ. Я переповняюся дощем. Я можу подарувати свій дощ землі. Я видихаю дощ. І він потоком дрібних крапель пускається в шлях.

3. «Я - дощ!»

Я - дощ. Я випливаю з великої хмари і лечу на землю. Я маленька прозора крапелька дощу. Мені приємно кружляти в повітрі серед інших крапель дощу.

Я - дощ. Я опускаюся на землю і кричу їй: «Здрастуй!» Мене підхоплює легкий вітерець і я печу йому: «Здра-а-вству-у-й!»

Я умиваю красиву квіточку, торкаючи його губами, руками, усім своїм тілом. Я мою її і стаю зовсім маленькою крапелькою. Я м'яко опускаюся в обійма теплої землі, і вона з полегшенням зітхає.

4. «Я - квітка!»

Я - квітка. Я зовсім легкий. Я повільно расту, піднімаюся. Я просипаюся

від чудесного сну. Я розкриваю свої тоненькі ніжні пелюстки. Я вмиваю пелюстками обличчя.

Я - квітка. Мої пелюстки грають з вітром. Вони танцюють з ним кружляються у вальсі. Я танцюю і дарую свій аромат небу, сонцю, землі і людям.

5. «Я-дерево!»

Я - дерево. Я стою у весняному лісі в густій м'якій траві. Мої ноги перетворюються в корені. Вони опущені в приємну прохолодну землю. Моє тіло перетворюється в стовбур дерева, Мої руки стають його гілками.

Вони піднімаються долонями до неба. Я відчуваю небозвід. Я відчуваю сонячне тепло. Я вдихаю його в себе, і воно розливається по всьому моєму тілу.

Я - дерево. Я люблю грати з вітром. З легким вітерцем грають мої самі маленькі гілочки. Грайливий вітер розгойдує великі товсті гілки. Сильний вітер погойдує мій стовбур. Я умиваюся краплями дощу, розправляю галузі - всміхаюсь теплому дощу.

6. «Я-вітер!»

Я - вітер. Я легкий, ніжний, теплий. Я граю з квітами, ніжно торкаю їхні пелюстки. Я ховаюся в гілках дерев і шаруджу їхніми листочками. Я вдихаю в себе чисте повітря полів, лісів і сильнішаю.

Мої крила великі і легені. Я лечу над морем, і від мого подиху на воді утворюються хвилі. Я піднімаюся високо в гори і печу у весь голос: «Я - ві-ііі - тер». Я найшвидший, найдужчий!»

7. «Я - вогонь!»

Я - тоненький струмок диму. Я повільно піднімаюся нагору, легкий вітерець погойдує мене. Я вдихаю в себе волю і вона насичує все моє тіло. У моїх ногах народжується тепло. Воно повільно піднімається по всьому тілу. Моїм рукам пекуче. Вони перетворюються в язички полум'я. Я відчуваю приємне тепло на щоках. У мене багато тепла.

Я - вогонь. Я вдихаю тепло і піднімаюся разом з ним високо над землею. Я вільний. Я відчуваю політ.

8. «Я - ріка!» (струмочок, озеро, море, океан).

Я - ріка. Я тепла ріка. Моє тіло - вода. Мої ноги - приємне м'яке тепле дно. Вони повільно і легко похитуються. Мої руки легкі і вільні. Вони повільно спливають. Мої руки перетворюються в хвилі.

Я - ріка. Я глибоко вдихаю прохолодь і відчуваю, як вона харчує все моє тіло. Я - ріка. Вода наповняє мене здоров'ям, добротою, силою, красою. Я легко торкаю берег і говорю йому: «Здрастуй!»

9. «Я - звук!»

Я - звук. Я легкий, вільний. Я народжуюся від легенького дотику тоненьким смичком ніжних струн тендітної скрипки. Я злітаю нагору і зависаю в повітрі, немов птах. Мені легко і вільно, радісно і спокійно. Я закриваю очі і відчуваю свій рух.

Я бачу багато інших звуків: золотавих, рожевих, блакитних, Вони усі наближаються до мене. Я обіймаю всі ці звуки. Я вдихаю їх у себе. Я стаю добріше, гарніше, сильніше. Я перетворююся у великий білий звук і розчиняюся в потоці сонячного світла.