

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ивановская государственная медицинская академия»
Министерства здравоохранения России

Е.В.Пчелинцева

СКАЗКА, В КОТОРУЮ ХОЧЕТ ВЕРИТЬ РЕБЕНОК.

Методические рекомендации

Иваново 2013

ББК 74.6
УДК 159.922.7
П 92

Рецензенты:

Рычкова Н.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент
Международной академии наук педагогического образования

Пчелинцева Е.В.

П 92 Сказка , в которую хочет верить ребенок: Методические рекомендации. - Иваново:
ГБОУ ВПО ИвГМА Министерства здравоохранения России, 2013.-53 с.

Материал, рассматриваемый в данном пособии, посвящен проблеме изучения феномена домашнего насилия над детьми дошкольного возраста, преодолению его последствий, в процессе воспитания творческой направленности личности, вовлечения детей в совместную со взрослыми продуктивную деятельность. Рассматривается проблема активизации ребенка в музыкальной, художественно-речевой деятельности. Представлены концептуальные положения воспитания творческой направленности личности детей, переживших домашнее насилие. Пособие рекомендовано педагогам, психологам дошкольных образовательных учреждений, родителям, социальным работникам.

УДК 159.922.7

ББК 74.6

ISBN 978-589095-146-8

@ ГБОУ ВПО «ИвГМА
Минздрав России, 2014

Введение.

В последние годы в условиях трансформации российского общества все чаще наблюдаются кризисные явления в детско-родительских отношениях (обострение семейных конфликтов, увеличение числа неблагополучных семей, их дезорганизация, рост насилия в отношении детей). В настоящее время мировое сообщество признает проблему насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждам детей как одну из самых острых и актуальных проблем современного мира. Всемирная организация здравоохранения и Международное общество по предупреждению насилия над детьми и пренебрежения к их нуждам (ISPCAN) объединяют усилия специалистов для безопасности создания действенной системы защиты детей.

Под насилием понимается в первую очередь принудительное воздействие физического, психологического, экономического или сексуального характера на кого-либо с целью контроля и подчинения собственной власти. В массовом сознании насилие, чаще всего сводится к стереотипу исключительно физического надругательства над личностью [5].

Что касается определения понятия домашнее насилие, то, как указывает в своих исследованиях И.Н. Григович, Н.Г. Павлова, по отношению к ребенку дошкольного возраста, это есть жестокое обращение с детьми, включающее в себя любую форму плохого обращения, допускаемого родителями, опекунами попечителями (другими членами семьи ребенка). Жестокое обращение подразумевает не только побои, пинки, нанесение ран, сексуальные домогательства и другие способы, которыми взрослые люди калечат тело ребенка. Это унижения, издевательства, различные формы насилия над ребенком, ранящие его душу. Различают 4 основные формы жестокого обращения с детьми: физическое, сексуальное, психическое насилие, пренебрежение основными нуждами ребенка.

Физическое насилие – преднамеренное нанесение физических повреждений ребенку.

Сексуальное насилие (или развращение) – вовлечение ребенка с его согласия и без такового в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними удовлетворения или выгоды.

Психическое (эмоциональное) насилие – периодическое, длительное или постоянное психическое воздействие на ребенка, тормозящее развитие личности и приводящее к формированию патологических черт характера. Пренебрежение нуждами ребенка – отсутствие элементарной заботы о ребенке, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью или развитию. Необходимо принимать во внимание, что недостаток заботы о ребенке может быть непредумышленным. Он может быть следствием болезни, безработицы, хронической бедности, неопытности родителей или невежества, следствием стихийных бедствий или социальных потрясений.

Насилие в семье – явление, встречающееся практически во всех слоях и категориях населения независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов [1,5].

Проблеме выявления источников домашнего насилия над детьми, посвящены исследования А. А. Асмолова, Т.А. Марковой, Р. В. Овчаровой, М.И.Лисиной, Т.А.Репиной. Ведущие педагоги, психологи связывают рост домашнего насилия во-первых, с его оправданием, а во-вторых, с неопределенностью ценностных ориентаций, когда люди ушли от норм страха тоталитарного времени, но еще не пришли к нормам совести. «К сожалению, уроки порки не проходят «зря»: ребенок теряет веру в то, что он любим, начинает ожидать следующего удара, проникается желанием отомстить, привыкает к страданиям, боли (позже он может выплеснуть гнев на сверстников, собственных детей)» [1].

Анализ психолого-педагогической литературы, тематики кандидатских и докторских диссертаций с 1980 по 2009 г. свидетельствует о том, что проблема поиска путей и средств преодоления последствий домашнего насилия детьми дошкольного возраста, изучалась недостаточно. Определяя,

сущность образовательной модели преодоления последствий домашнего насилия, с нашей точки зрения, важным является воспитание творческой направленности личности в продуктивной совместной деятельности дошкольников с их родителями.

1. Психолого-педагогические исследования проблемы воспитания творческой направленности личности.

Анализ психолого-педагогических исследований, раскрывающих особенности процесса воспитания творческой направленности личности (Л. И. Божович, С.К.Костюк, А.Е. Петровский, М.З. Неймарк,) раскрывает ее особенности у детей дошкольного возраста. Так, организация совместного продуктивного творчества взрослого и ребенка пережившего насилие, способствует не только изменению процесса восприятия ребенком окружающей действительности, но и формированию устойчивых мотивов поведения, направленного на поиск новых путей освоения окружающей действительности, способов освоения предметной и духовной среды, способов овладения различными видами деятельности, которые, в конечном счете, направлены на формирование у ребенка целостной картины мира, и на реализацию его творческого потенциала.

Понятие «направленность личности» трактуется психологами как «устойчивая доминирующая система мотивов, возникающая в процессе жизни и воспитания, и подчиняющая себе все сферы жизнедеятельности человека» (Л. И. Божович), «как результат возникновения доминирующих мотивов поведения, свойство мотивационно-потребностной сферы» (), «как условие существования любого вида жизнедеятельности человека» (П.М. Якобсон), «как глубинно-личностное образование, формирующееся на основе комплекса мотивов узколичностного удовлетворения, на основе романтизма происходящего, игры» и пр. (С.К.Костюк, А.Е. Петровский). Направленность представляет собой стремления (К.К. Платонов), динамические тенденции (А.А. Ухтомский) личности ребенка, которые обусловлены не только сознательными, но и подсознательными,

бессознательными процессами.

В физиологии направленность рассматривается как природное свойство личности, проявление примитивной биологической формы направленности в виде влечения, четко выражено по своей специфичности, но нечетко по содержанию, и проявляется в качестве смутной потребности в чем-либо (К.К. Платонов). Генетически более ранняя и физиологически более простая эта форма является базисной основой всей структуры личности и проявляется в ее бессознательных процессах, которые ребенок не контролирует.

В психологии направленность определяется, прежде всего, как качество личности (А.Г. Асмолов), как свойство личности, основанное на духовных или материальных потребностях (М.И. Дьяченко), как доминирующее отношение (В.Г. Мясищев), как основная жизненная необходимость (Б.Г. Ананьев), как совокупность устойчивых смыслообразующих мотивов (А.Н. Леонтьев), как стержневая особенность личности, ее динамическая тенденция, обусловленная мотивами человеческой деятельности, которые сами в свою очередь определяются ее целями и задачами (С.Л. Рубинштейн). К.К. Платонов рассматривает направленность как одну из подсистем динамической структуры личности, в чертах которой проявляются, и врожденные задатки (свойство личности), и индивидуально преломленное отражение общественного сознания (качество личности). По мнению автора, направленность как целостное проявление личности, «в свою очередь включает в себя такие подструктуры (формы), как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения. В этих формах направленности личности проявляются и отношения, и моральные качества личности, и различные формы потребностей» [Там же, с. 80-81].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько, направленность детей шестилетнего возраста рассматривают как совокупность мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, устремлениями ребенка к идеалам, создаваемым взрослыми [29]. Особенности эстетической

направленности выделил М.А. Верб, связав их с глубинным осознанием законов прекрасного [32]. Структура, компоненты, педагогические условия формирования эстетической направленности у дошкольников и младших школьников изучены С.А. Козловой, А.Ф. Лобовой. Рассматривая данное качество детской личности, авторы связывают его с эстетическим интересом, эмоциями и чувствами, которые проявляются в эстетических представлениях и характеризуются выразительностью.

Слово «направленность» в бытовом значении нередко понимается как незавершенный процесс, однако данная позиция неправомерна по той причине, что в психологии направленность понимается как ядро, стержень личности (С.Л. Рубинштейн), активная позиция (Г.И. Щукина), жизненная позиция (Т.Е. Конникова). Н.Д. Левитов, характеризуя деятельностьную сторону направленности, подчеркивает, что направленность выражает организующее начало, которое воздействует на поступки, взгляды и деятельность человека. Отсутствие, на его взгляд, направленности создает вакуум и вызывает «интеллектуальный, эстетический, творческий голод». Иными словами, направленность определяется позицией, характеризуется внутренними устремлениями, динамическими тенденциями, доминирующим отношением к отдельным сторонам окружающего мира и различным видам деятельности. При этом направленность у дошкольников проявляется в диффузной, интуитивной, еще неясной форме, обусловленной биологическими и физиологическими потребностями личности, которые можно, при определенных педагогических условиях, «сместить» на социально значимые, духовные интересы, установки, устремления. Поэтому, обращаясь к проблеме преодоления последствий насилия над ребенком, направленность рассматривается с позиции трех взаимосвязанных моментов, которые позволяют толковать данную дефиницию с творческой позиции: 1) предметное содержание (направленность на что-либо); 2) напряжение, активность, которые при этом возникают (направленность на себя); 3) способ взаимодействия ребенка (процесс самовыражения) с

объектом, предметом. Творческая направленность как качество личности, прежде всего, обусловлена социальным опытом, приобретенным и приобретаемым ребенком постоянно в условиях организованной и неорганизованной деятельности, повседневной жизни.

На основе данных подходов рассмотрим направленность во взаимосвязи с такими понятиями, как «отношение», «самовыражение» и «активность». А.Ф. Лосев определяет выразительное бытие как синтез двух планов: внешнего (очевидного) и внутреннего (подразумеваемого, осмысляемого). Выражение же, по Лосеву, представляет собой активную направленность «самопревращения» внутреннего во внешнее .

В развитии творческой личности особую роль играет активность.

Подтверждением тому служат точки зрения ряда философов и психологов. Например, А.Н. Бердяев утверждал, что творец создал человека гениальным, и гениальность он может раскрыть в себе лишь в процессе творческой активности [15, с.40]. Физиологи считают, что развивать творческую активность необходимо даже у новорожденных. Мозг ребенка составляет 25% от мозга взрослого и особенно активно работает в первые месяцы и годы жизни: в девяти месяцам он удваивается, к двум с половиной годам - утраивается, к семи годам составляет уже 90%. Но развитие ребенка определяется не количественным ростом мозга, а количеством связей между клетками мозга. Возникновение таких связей обусловлено «запуском» определенных нервных структур и общей активностью ребенка, его стремлением открыть для себя мир и индивидуально, то есть творчески, его освоить. И чем младше ребенок, тем легче происходит образование связей [1]. Активность охватывает практически все сферы жизнедеятельности ребенка.

А.В. Запорожец Л.А. Венгер, Б.П. Зинченко рассматривают активность как «образы двигательных реакций», которые возникают в процессе выполнения действий, сопоставляют сигналы и ощущения, вследствие чего закрепляют или тормозят активность. Следовательно, успешное выполнение движения зависит от наличия четкого образа предстоящего действия как результата,

цели, на достижение которой и направлено данное действие [6].

Многообразие жизненных проявлений связано с движением, динамикой, преобразованиями, и по мере развития двигательной активности ребенок, при условии сохранения биологической активности и естественности, приобретает все более совершенную телесную свободу.

Л.С. Выготский выделил особую группу внутренних движений, то есть речедвигательных реакций, состоящих из сложных элементов дыхательных, мускульных, вибрационных и звуковых реакций, которые образуют основу культуры человека, «систему внутренней или немой речи» [3]. В условиях данного исследования можно расширить понятие «речедвигательная реакция», дополнив его понятием «певческо-двигательная реакция», которая более активно включает всю систему (дыхательную, мускульную, звуковую), тем самым является сильным «активизатором» деятельности ребенка. То есть пение является природным источником творческой активности.

Рассмотрев составляющие творческой направленности применительно к проблеме преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста определение творческой направленности личности ребенка старшего дошкольного возраста изложено нами в следующих концептуальных положениях.

1. Творческая направленность личности ребенка дошкольного возраста как содержательная форма психической деятельности, способствующая преодолению последствий жестокого обращения, как эвристическая структура его опыта, стремление к познанию нового в окружающей действительности, потребности участвовать в их преобразовании .

Выступая в качестве результата определенного этапа развития личности и показателя возможности выполнять не только репродуктивную деятельность, творческая направленность личности является основой формирования критического, а не конформного типа личности, что обуславливает проявление инициативы, волевого усилия, готовности

отступить от заданной ситуации, образца и «разрушить» инструкции, проявляя оригинальность.

2. Воспитание творческой направленности личности ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается как художественно-педагогический процесс преодоления последствий насилия и как результат определенного этапа развития личности. При построении процесса воспитания творческой направленности личности с использованием творческих заданий в музыкальной, изобразительной, художественно-речевой деятельности содержательно понятных ребенку, находящих эмоциональный отклик у него, необходим учет потребностей и интересов индивида.

Исходным моментом детского творчества является подражание, которое носит глубоко личностный характер.

Творческая деятельность развивающейся личности особенно успешно реализуется в общении с искусством в силу его глубоко-эмоционального воздействия и характеризуется проявлением психологических новообразований и перестройкой уже сложившихся структур (Н.Н. Поддъяков).

3. Воспитание творческой направленности личности детей переживших домашнее насилие в процессе продуктивных видов деятельности, успешно проявляется лишь при воссоздании художественного изобразительного, музыкального образов, а, следовательно, в ее воспитании основное место занимает накопление зрительного, слухового опыта, который слагается из художественных прообразов природы, образов народного и духовного искусства, а также современных звучаний целям воспитания и психологическим особенностям развития детей дошкольного возраста, помогающий преодолеть последствия жестокого обращения.

4. Творческая направленность личности ребенка старшего дошкольного возраста, пережившего домашнее насилие, связана с умением ориентироваться в мире изобразительных образов и музыкальных звучаний. В свою очередь выработка этого умения зависит от увлеченности,

возникновения эмоций эмпатического типа, эмоционально-игрового общения, создания педагогом доступных проблемных ситуаций, постановка творческих заданий, способствующих возникновению самостоятельного поиска в создании музыкально-игровых образов, проявлению инициативности, импровизационных умений, помогающих найти выход из сложившейся ситуации, преодолеть последствия насилия.

5. Творческая направленность личности ребенка старшего дошкольного возраста наиболее успешно воспитывается в условиях приоритетности изобразительной, речевой, музыкально-ритмической деятельности, которая вырабатывает «стереотипы ориентировочных реакций» (А.В. Запорожец), является фактором формирования личности в целом, позволяет устанавливать и воспринимать соотношения отдельных моментов движения, образующих законченное органическое целое. Создавая собственный продукт, ребенок одновременно воспринимает его сюжет, мелодию, открывающую путь, выход преодоления последствий насилия. Это способствует активной слухо-двигательной реакции на характер и форму музыкального произведения, благоприятствует развитию творческих проявлений.

6. Творческая направленность личности детей старшего дошкольного возраста является составляющей любой самостоятельной деятельности и проявляется в выборе способов осуществления замыслов, стремлении преодолеть свою возрастную ограниченность, осознании необходимости и желании получения комплекса знаний, умений и навыков для применения их в своей жизнедеятельности. В продуктивных видах детской деятельности ребенок, проявляя интерес к игровому, изобразительному образу, моделирует свое собственное восприятие окружающей действительности, свои отношения с взрослыми, со сверстниками, старается найти решения на возникающие неразрешенные ситуации, вызывающие тревогу, озабоченность. Так, в рисовании с помощью различных изобразительных материалов (краски, фломастеры, карандаши и др.), ребенку предоставляется

возможность проиграть, пережить, осознать конфликтную ситуацию, создавая при этом изобразительный образ, рисунок, поделку». Эстетическая реакция, возникающая в процессе создания своего продукта, требует от ребенка проявления творческой направленности личности как «устойчивой доминирующей системе мотивов» возникающей в процессе воспитания, и подчиняющая себе все сферы жизнедеятельности человека» (Л.И. Божович).

7. Творческая направленность как качество личности, прежде всего, обусловлена социальным опытом, приобретенным и приобретаемым ребенком постоянно в условиях организованной и неорганизованной деятельности, повседневной жизни.

В практическом плане рассмотренные концептуальные положения воспитания творческой направленности личности ребенка старшего дошкольного возраста, пережившего насилие нашли отражение в разработанных нами как совместной со взрослым, так и в самостоятельной продуктивной деятельности ребенка.

Продуктивные виды деятельности направлены на получение ребенком практического «авторского» результата, будь то рисунок, поделка, танец, песня, сочиненная ребенком сказка, отражающего внутренний мир ребенка, его настроение, чувства, переживания.

1. 2. Использование сказки в коррекционно – развивающей работе по преодолению последствий насилия над ребенком.

Большинство ученых сходятся во мнении, что при оказании помощи детям, пережившим насилие - одним из наиболее эффективных методов работы является творческая деятельность, включающая элементы речевой, художественно – речевой, изобразительной, музыкальной, театрализованной видов деятельности. Сказки, передаваемые «из уст в уста», поднимают важные для детского мировосприятия проблемы. В сказке «Золушка» Г.Х.Андерсена, например, говорится о соперничестве между сестрами. В сказке «Мальчик с пальчик» В.Гримм, рассказывается о беззащитности маленького героя, который оказался в мире, где все подавляет своими разме-

рами, масштабами и мощью. В сказочных сюжетах противопоставляются добро и зло, альтруизм и жадность, смелость и трусость, милосердие и жестокость, упорство и малодушие. Поступки сказочных героев вселяют надежду, уверенность. Их действия формируют не только представления о добре и зле, но и способствуют формированию нравственных понятий, убеждений о том, что если человек не сдастся, даже когда положение кажется безвыходным, если он не изменит своим нравственным принципам, хотя искушение и манит его на каждом шагу, он в конце концов обязательно победит.

Слушая эти рассказы и сказки, дети невольно находят в них отголоски собственной жизни. Они стремятся воспользоваться примером положительного героя в борьбе со своими страхами и проблемами. Кроме того, рассказы и сказки вселяют в ребенка надежду, что чрезвычайно важно для преодоления последствий насилия. Ребенок, лишенный надежды или утративший ее, отказывается от борьбы.

Когда ребенок начинает осознавать себя и исследовать устройство окружающего Мира, у него возникает множество вопросов к взрослым, Многие детские вопросы ставят родителей в тупик. Не так-то просто объяснить ребенку, почему все происходит так, как происходит, и что такое «хорошо, а что такое плохо». Наблюдая за судьбами главных героев, проживая сказочные ситуации, воспринимая язык сказочных образов, ребенок во многом формирует для себя картину Мира и в зависимости от этого воспринимает различные ситуации и действуя различным образом.

По действующим лицам и сюжету сказки можно разделить на несколько групп:

- сказки о животных;
- сказки о взаимоотношениях людей и животных;
- сказки бытовые;
- сказки-притчи,
- сказки - страшилки, истории о нечисти;

- заветные сказки;
- волшебные сказки и др.

У каждой группы сказок есть своя детская и взрослая аудитория. Детям 3-5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и о взаимодействии людей с животными. В этом возрасте дети часто отождествляют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения.

Начиная с 5 лет, ребенок отождествляет себя преимущественно с человеческими персонажами: принцами, царевнами, солдатами и пр. Чем старше ребенок, тем с большим удовольствием он слушает сказки, истории про людей, потому что в них содержится рассказ о том, как человек познает мир. Примерно с 5-6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки.

Различные виды сказок, сочиненных ребенком, проигранных им в игровом сюжете направлены на «конструирование модели межличностных взаимоотношений ребенка».

Обращаясь к нашему исследованию, сказка рассматривается как – интегративный метод, направленный на гармонизацию личности для расширения ее сознания и совершенствования ее взаимодействия с окружающим Миром. При этом процесс взаимного общения с ребенком, совместная деятельность взрослого с ребенком приобретает «сказочную форму», предполагающей творческую импровизацию, перевоплощение в сказочных героев, формирование способов речевых коммуникаций в сообществе сверстников и взрослых.

Рассмотрим некоторые теоретические положения, раскрывающие роль сказки, в процессе коррекционно – развивающей работы по преодолению последствий насилия.

Психолого – педагогические исследования (Ладывир С.А., Лангмейер И., Матейчек З., Мещерякова С., и др.), указывают на непреходящее значение сказки в коррекционной развивающей работе по преодолению последствий насилия над детьми дошкольного возраста. Как отмечают видные педагоги Т. Д. Зинкевич, А.М.Михайлов достоинствами сказочных историй, сочиненных

детьми является: отсутствие в сказках дидактики, нравочений, неопределенность места действия и главного героя, образность сказочного языка, метафоричность языка, победа добра, психологическая защищенность, наличие тайны и волшебства, отсутствие дидактики.

Сказка помогает ребенку выразить свои чувства, желания, надежды через сказочные образы, дополняя сказочный сюжет, выступая «режиссером» сочиненной им сказки(3). Как правило, дети, переживающие насилие стараются идентифицировать себя с образами как живой, так и неживой природы (дождь, облака, большая туча, молния, гроза), что позволяет ребенку в ходе рассуждений, сочинения сказочных сюжетов «проиграть» тревожную для него ситуацию, выбрав при этом собственное решение, приобретая свой жизненный опыт.

Приведем сказочную историю, сочиненную девочкой трех лет, которая после посещения бабушки в деревне, очень тревожно реагировала на расставание с мамой, и старалась привлечь к себе ее внимание.

(в процессе сочинения педагог помогала, вопросами, делая карандашом наброски сказочной ситуации).

«Жил – был серый волк. Он гулял. У него не было друзей.

Однажды он увидел облако, которое было на небе.

«Облако, - обратился волк, ты не знаешь где мой дом?».

«Нет, - ответило облако, «я высоко на небе и мне не видно где твой дом» (девочка замолчала, задумалась).

На вопрос «А кто бы мог помочь волку найти свой дом?»

Девочка ответила, что если на небе будет голубое облако, то оно может подсказать, где найти волку свой дом. Голубое облако – волшебное облако, оно доброе, ласковое, и всегда хочет быть рядом с мамой.

Идентифицировав себя с облаком, девочка попыталась найти выход, создав сказочную ситуацию, введя сказочный образ голубого облака. Образ «волка» при развертывании сказочного сюжета не привлекал внимание ребенка, и уже в конце сказки девочка забыла о нем.

Отождествляя себя со сказочным образом, ребенок старается проиграть тревожные для него ситуации, рассказать о них в сказке, приобретая личный опыт восприятия жизненных ситуаций, выработав индивидуальный путь разрешения конфликта, преодолевая насилие.

Как отмечает в своем исследовании Т.Д.Зинкевич «в сказке никто не учит ребенка жить правильно». События сказочной истории естественно и логично вытекают одно из другого. Таким образом, ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи, существующие в этом мире.

По утверждению Т. Д. Зинкевич, ребенка привлекает в сказке - «неопределенность места действия и главного героя, отсутствие четких персонификаций («в некотором царстве, в некотором государстве»), обобщенный образ сказочного героя, возможность по- своему рассказать сказку, выбрав тех сказочных героев, ту сказочную ситуацию, которая напоминает события, вызывающие тревогу, страх, волнение у ребенка.

Дети, испытывающие насилие, часто сопровождают сочинение сказки игровыми действиями, переставляя расположенные на столе игрушки, сказочные предметы. Организуя игровые действия, взрослый приближает его содержание к знакомому, известному для ребенка сюжету, Так, в игре взрослый часто использует сказочный сюжет. Это не случайно. Сказки, сочиненные истории всегда были эффективным способом общения с детьми.

Педагог может помочь ребенку выбрать героев, напомнить знакомый сюжет сказки, при необходимости начать вместе с ребенком сочинять сказку, либо продолжить сказочный сюжет, направляя его к выработке своего решения, мнения на совершенное взрослыми насилие. Исходя из этого, «рассказывание сказок, историй предполагает как совместное сотворчество взрослого с ребенком, так и сочинение авторской сказки» (5).

В контексте изучаемой нами проблемы исследования, наибольший интерес вызывают авторские технологии (Кузьмина Е.Р., Николаева Е.Н., Осорина

М.В. и др.), рассматривающие следующие направления педагогической работы по преодолению последствий насилия над ребенком:

1. Организация индивидуальной, групповой работы по преодолению последствий насилия с детьми дошкольного возраста.

Ведущими задачами работы с детьми являются – создание безопасного пространства защищающего их от грубого вмешательства извне (взрослого, ребенка, сверстника) и организация совместной деятельности взрослого с ребенком, цель которого заключается в творческом сочинении сказки ее проигрывании, драматизации. Для индивидуальной или групповой работы может быть предложена известная или только что прочитанная, понравившаяся детям сказка.

2. Обращение в сказочном сюжете к индивидуальным особенностям ребенка (его внешнему виду, любимым занятиям, желаниям, интересующим его игрушкам). Это необходимо для того, чтобы, рассказывая сказку, педагог наделял главную героиню, героя, характерными чертами самого ребенка, который сталкивается с теми же проблемами.

3. Эмоциональная притягательность сказочного сюжета, достигаемая тем, что сказки, истории содержат элементы волшебства и фантазии. В них главными героями выступают не только принцы, принцессы, короли и королевы, но и знакомые дошкольникам животные, герои мультфильмов, объекты неживой природы (непослушный дождик, шаловливый ветер, игривое солнышко, ласковые лучики и т.д.).

В основе нашей методики работы по преодолению последствий насилия, ведущее место занимают продуктивные виды деятельности, способствующие воспитанию творческой направленности личности. Обращаясь к методике сочинения сказочных историй, рассказывание взрослым сказки по просьбе ребенка, рассмотрим последовательность коррекционно – развивающей работы с детьми переживающих последствия насилия.

Рассматривая отдельные методические приемы работы с детьми по преодолению последствий насилия, приводя примеры из практики, хотелось бы обратиться к теоретическим положениям, которые легли в основу программы *«Сказка, в которую верит ребенок»*.

Введение.

Потенциальные психические возможности ребенка - дошкольника, высокий интерес к волшебству сказочной ситуации, наличие словотворчества в детской субкультуре - все это обращает ученых и практиков к поиску действенного содержания инновационных технологий ориентированных на воспитание творческой направленности личности, как ведущего средства преодоления последствий насилия над ребенком (Л.Е.Журова, Н.С.Пантина, В.В.Репкин, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин и др.). Эффективный подход к преодолению последствий насилия ориентирован на приобщение ребенка к ценностям культуры, на воспроизведение, сохранение в образовательном пространстве, как ценностей культуры, так и ценностей детской субкультуры.

Программа «Сказка, в которую верит ребенок» построена на гуманистическом, гуманитарном и культуросообразном принципах, где основным средством являются воспитание творческой направленности личности, освоение ребенком знаков и символов, вводящие ребенка в мир культуры и человеческой жизнедеятельности. Освоение знаково-символических форм в процессе сочинения сказки, формируют его внутренний мир на основе единой знаково-символической системы, отраженной в искусстве и представляющей модель жизненных ситуаций. Воспитание творческой направленности ребенка пережившего насилие основано на приобщении ребенка к миру искусства (литературное творчество, живопись, музыка). Искусство есть само общение с природным и предметным миром. В процессе общения в искусстве, с искусством и об искусстве происходит «воспитание творческой направленности личности готовой «выплеснуть наружу свои

эмоции, чувства, источником которых являются произведения искусства» (А.Н.Зими́на 2002г.).

Искусство представляет собой, на наш взгляд, универсальное средство развития речевой коммуникации у детей, переживших насилие, при условии продуманной организации взаимодействия ребенка с ним как в процессе специально организованных видов деятельности, так и в условиях самостоятельной жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

Цель программы состоит в разработке технологии воспитания творческой направленности личности в процессе сочинения, драматизации сказки, выступающей ведущим средством преодоления последствий насилия над ребенком.

Задачами выступают:

Формирование важнейших характеристик личности (положительное отношение к себе и окружающему миру).

Создание условий для развития личностных качеств ребенка, его стремление преодолеть последствия насилия, желание созидать, действовать в соответствии с системой ценностей, добиваться результата.

Организация продуктивного совместного со взрослым творчества, способствующего проживанию травмирующей ситуации, формированию «индивидуальной картины мира» ребенка.

Формирование представлений о межличностных взаимоотношениях между людьми, имеющих различную эмоциональную палитру выражения своих чувств, эмоций, настроения посредством речевого общения.

Формирование способов речевых коммуникаций в сообществе сверстников и взрослых.

Развитие представлений об искусстве как носителе знаков и символов речевого общения.

Формирование опыта взаимодействий в различных искусственно созданных и реальных ситуациях.

В построении пространственно-предметной культурно-речевой среды мы ориентировались на **принципы**, предложенные В.А. Петровским, а также дополненные в исследованиях Р.М.Чумичевой:

- принцип активности, стимулирующий исследовательскую и творческую деятельность ребенка;
- принцип стабильности-динамичности развивающей среды, позволяющий ребенку не пребывать в среде, а активно взаимодействовать с ней, преодолевать, "перестраивать", менять ее в зависимости от интересов и потребностей:
- принцип эмоциогенности среды, дающий ребенку ощущение индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия;
- принцип творческо-гуманно и направленности, создающий условия для проявления разнохарактерных отношений (дружеских, гуманных, деловых, партнерских, сотрудничества, сотворчества);
- принцип свободы и самостоятельности, позволяющий ребенку самостоятельно определять свое отношение к среде и дающий ему возможность по мере необходимости преобразовывать среду по своему усмотрению;
- принцип интегративности, определяющий взаимодействие произведений искусства: зрительных, речевых и слуховых, «взрослого» и «детского» искусства, целостности произведений и его частей, содержания и «языка» искусства, восприятия искусства и совместным общением, созидательной художественной деятельностью педагога и ребенка, ребенка со сверстниками, ребенка и произведения;
- принцип диалогично ста, реализующий разнохарактерные и разноуровневые диалоги: диалог культур, диалог искусств, диалог тем и языка разных искусств, диалог ребенка и искусства, аутокоммуникация ребенка (внутренний диалог ребенка со своим "Я");
- гуманитарный принцип, отражающий в содержании среды мир человека, его связи и отношения с окружающим природным,

социальным и предметным миром, помогающий раскрыться сущностным силам ребенка;

- принцип дистанции, позиции общения при взаимодействии ребенка с детьми и взрослыми, позволяющий ребенку чувствовать себя полноценным, активным, интересным партнером.

Условия воспитания творческой направленности личности в процессе сочинения, драматизации сказки.

Условиями воспитания творческой направленности личности в процессе сочинения, драматизации сказки, как действенного средства формирования личностного опыта ребенка, способствующих преодолению последствий насилия являются:

- интегрированные формы организации художественно - коммуникативной деятельности, интегрированные литературные и живописные произведения как педагогическое средство;
- система методов (обучающих, активизирующих, стимулирующих и т.п.);
- организация пространственно – предметной, социокультурной коммуникативной среды.

Программный материал ориентирован на воспитание творческой направленности личности, признание детской субкультуры, ее ценностей, раскрывающейся в доступных для дошкольного возраста видах деятельности: сочинительство, игровое участие, проигрывание событий, направленных на преодоление последствий насилия над ребенком.

Структурной единицей программы выступает сказка, сочиненный ребенком сюжет, сказочный герой (герои), смысловая сущность которого зависит от степени переживаний ребенком тревожной ситуации.

Разделами программы являются:

1 раздел – диагностический;

2 раздел - "Жили- были дети похожие на тебя»:

* художественно – коммуникативный блок занятий;

* социокультурный блок занятий.

1 раздел – диагностический.

Цель: выявление признаков насилия, его особенностей.

Выявление признаков насилия производится при помощи следующих *методов*: наблюдения, беседы, создание проблемной ситуации, тестирования, анализа продуктов детской деятельности.

Особое внимание следует обратить на:

- отсутствие интереса к игровой деятельности, к получению различного рода информации, производству искусства или к собеседнику;

- несвязное, отрывистое высказывание или отказ от общения;

- неадекватная реакция на прослушанную сказку, сказочную историю (лексика, сводимая к неимеющим отношения к конкретной ситуации фактам из личного жизненного опыта);

- отсутствие потребности в речевых коммуникациях, конфликтность, создает постоянно конфликтную ситуацию, способы разрешения - агрессивные.

Диагностическая работа проводится с учетом следующих показателей:

изменения эмоциональной познавательной сферы, поведенческие особенности ребенка, характер межличностных взаимоотношений, речевых коммуникаций детей друг с другом со взрослыми в процессе обсуждения сказки.

Рассмотрим последовательность диагностических заданий, предлагаемых ребенку.

Для создания безопасного пространства для ребенка, педагогу рекомендуется предложить ребенку послушать знакомую сказку, или

посмотреть сказку, разыгранную взрослым. При этом, следует обратить внимание на реакцию ребенка, степень эмоциональной реакции на рассказанную взрослым сказку.

Эмоциональное восприятие сказочной истории.



- Педагог обязательно должен учитывать, что, читая или слушая сказку, ребенок «вживляется в повествование». Он может идентифицировать себя не только с главным героем, но и с другими одушевленными персонажами. Особое внимание следует обратить на эмоциональное восприятие сюжета сказки. Эмоциональная палитра чувств помогает

формированию личностного опыта сопереживания, сочувствия, достижению гармонизации межличностных отношений.

- Дети, переживающие домашнее насилие могут проявлять индивидуальные особенности эмоционального поведения при прослушивании разных частей сказки. Так, педагог отмечает следующие реакции ребенка:

- сопровождается ли слушание сказки внешними изменениями позы ребенка(замиранием), двигательным беспокойством, неосознанными (положил локоть на плечо товарища и оба не замечают этого) или неожиданными действиями (девочка внезапно громко хлопает в ладоши в неподходящий момент и сама вздрагивает от произведенного звука);

***наблюдается ли сопереживание,** соответствующее состоянию персонажей, превращающееся иногда в копирование их действий (так, например, мальчик делает глоток воображаемой воды точно так же, как гусь Мартин (сказка «Приключение Нильса и диких гусей»); у девочки, когда Нильс плачет, уголки губ опускаются, глаза наполняются слезами, лицо страдающее; девочка прижимает ладони к лицу, как мать Нильса в момент отчаяния);

*** сопровождается ли слушание сказки, необходимостью общаться друг с другом,** делиться своими переживаниями и оценками (понимающие переглядывания, взаимные подталкивания, общий смех; восклицания, относящиеся к конкретным персонажам, ситуациям и соседям-зрителям, типа «Зачем, ну зачем гуси туда полетели?»).

*** отражается ли на лицах детей, например, гримаса плачущего, когда плачет персонаж,** которому сопереживают, а заметно выражение жалости, т.е. и слезы, и теплое отношение одновременно; появляются улыбки в ответ на удачное разрешение персонажем драматических ситуаций; облегченные вздохи, когда они избегают опасности, и т.д.

На I этапе метод наблюдения используется с целью выявления:

- наличия изменений в поведении ребенка переживающего ситуацию насилия;

- особенности общения, речевых коммуникаций в самостоятельном общении детей и способы их взаимодействия. Детям предлагается обменяться мнениями на тему «Что тебе разрешают делать» нарисовать и рассказать об этом. Вопросами для анализа являются: содержание травмирующей ситуации, эмоционально - ценностное отношение друг к другу (на материале беседы и рисунка). Беседы, проблемные ситуации, вопросы –задания творческого характера способствуют воспитанию творческой направленности личности, как индивидуальной личностной характеристики ребенка имеющего доминирующие мотивы «разрушить инструкцию, творчески преобразовать ее содержание». Творческая деятельность развивающейся личности особенно успешно реализуется в общении с искусством в силу его глубоко-эмоционального воздействия и характеризуется проявлением психологических новообразований и перестройкой уже сложившихся структур (Н.Н. Поддъяков).

Так беседа «Мои чувства и желания», проблемная ситуация, игра- задание «Маски» и др., способствуют развитию творческой деятельности ребенка, ориентированной на формирование у ребенка самостоятельности в выборе своих действий.

Беседа на тему «Мои чувства и желания».

Цель: определить существенные отличия общения, характер речевой коммуникации в процессе общения со взрослыми и в частности чувств и желаний детей. Вопросы беседы:

Из-за чего ты можешь разозлиться?

Что ты можешь сделать, чтобы тебе стало лучше?

Когда ты чувствуешь в себе смелость и решаешь что-нибудь сделать?

Когда ты боишься, кто тебе может помочь?

Что ты делаешь, когда чувствуешь себя одиноким?

Что ты делаешь, когда тебя никто не любит?

Что ты делаешь, когда у тебя нет друзей? Как ты можешь найти их?

Что ты считаешь красивым (безобразным, интересным, скучным, вкусным, ужасным, важным, обычным, странным, хорошим, плохим)?,

Что думают об этом другие?

Какими знаками человек проявляет свое внимание (заботу, доброжелательность и т.п.)?

Проблемная ситуация.

Цель - определить наличие вербальных и невербальных знаков в речевой коммуникации детей и уровень уверенности в себе. Детям задаются две ситуации: «Разыграть этюд «Я испугался» и «Встреча друзей». Объектами анализа выступают коммуникативные проявления ребенка - предложения - простые, распространенные, повествовательные, восклицательные, суждения причинно-следственного типа, наличие сравнений, синонимов, антонимов, интонационная окрашенность, характер движений, поз, жестов, соотношенность их со словесной информацией.

Тест "Маски".

Цель: выявить характер речевой коммуникации в зависимости от образа, принимаемого ребенком, способности понять свои желания и другого. Детям предлагается набор масок: Буратино, Мальвина, Карабас - Барабас, Пьеро, Чиполлино, Красная Шапочка, Волк и др., определяется задание:

Расскажи от лица героя, чью маску ты взял, о том, что ему нравится и что не нравится.

Расскажи, что тебе нравится и что не нравится.

В качестве проблемной ситуации предлагаемой ребенку, также рекомендуется использовать методику **А. Д. Кошелевой** «Изучение влияния художественной литературы на эмоциональный опыт дошкольников», (1985.).

Рассмотрим ее особенности. В качестве художественного произведения, автором была предложена сказка «Звездный мальчик» Оскара Уайльда.



Прежде чем начать рассказывать сказку, педагогу рекомендуется создать «сказочное пространство», настроить детей на ее восприятие, и подготовиться к выразительному чтению сказки О. Уайльда «Звездный мальчик».



- Рассказывание сказки необходимо иллюстрировать, обращая внимание на следующие кульминационные моменты сказочного сюжета.

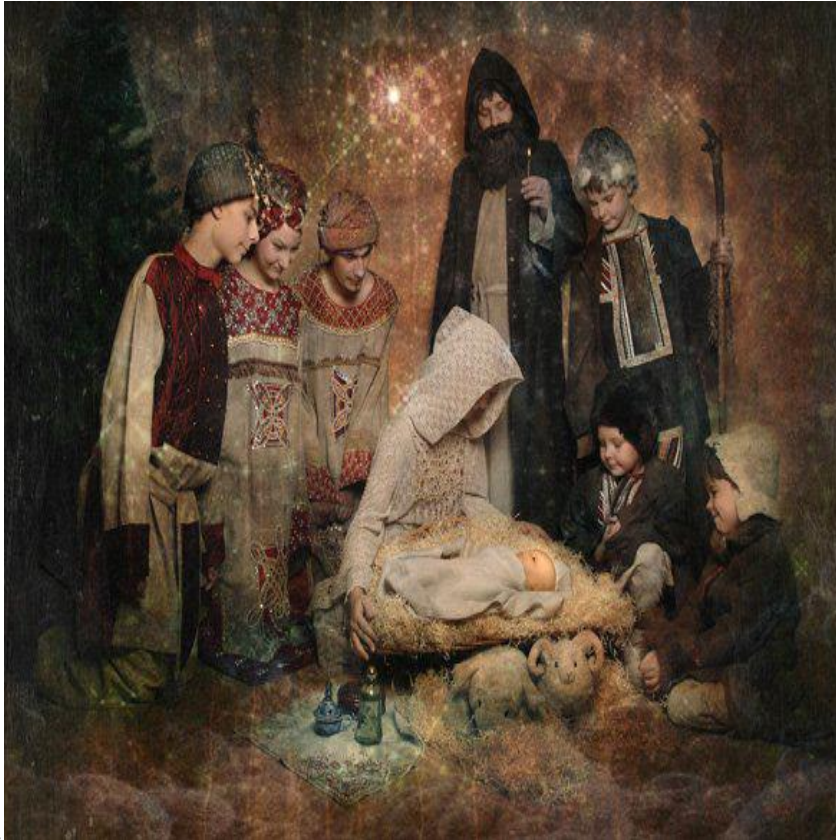
1. «Яркая красивая Звезда сорвалась со своего места, и покатилась на землю»



2. «Бережно взял он ребенка на руки и закутал его в плащ, чтобы жестокий Холод не дохнул ему на личико».



1. "Это звездный мальчик", -- ответил муж, и рассказал ей странную историю своей находки.



Рассказывание сказки «звездный мальчик» следует остановить на том месте, когда сын прогоняет родную мать.

4. Смотрите! – крикнул он своим приятелям.

-- Под этим благородным каштаном уселась какая-то грязная нищенка.

Пошли, прогоним ее отсюда – она портит такой великолепный вид.



- При этом, педагог обращая внимание на настроения детей, невербальные способы реагирования на сказочные ситуации, через некоторое время предлагает еще раз встретиться с теми же персонажами. Обсуждая поступки главного героя, вспоминая некоторые сказочные эпизоды, дети приобретают эмоциональный опыт межличностных отношений, преодолевая ситуацию насилия, формируя личностный опыт взаимоотношений с окружающими.

Затем, педагог создает сказочную ситуацию, в которой сказочные герои желают подарить детям что-то на память.

Детям напоминают, что подарки обычно принимают от тех, кто нам нравится и дорог. Каждый должен принять подарок только от одного персонажа. Ребенок, принимая подарок от лучшего, по его мнению, героя, должен обосновать свой выбор.

При этом, очень важно наблюдать за внешними эмоциональными проявлениями, о которых свидетельствуют застывшие позы, вскрикивания, вопросы, заданные взволнованными голосами, мимика.

По итогам выбора во второй серии эксперимента судят о содержательной стороне переживаний каждого ребенка и о направленности этих переживаний. Отмечают эмоциональные проявления, степень уверенности или сомнения в процессе выбора.

Ситуация, дает возможность проверить глубину и устойчивость чувств.

Популярной диагностической методикой в коррекционной развивающей работе по преодолению последствий насилия является *методика «Осознание себя и других в отношениях с другими» (авт. Непомнящая Н.И., 1992).*

Ребенку предлагается посмотреть на иллюстрацию и высказать свое мнение, ответив на вопросы.

Как ты считаешь, изображенная девочка добрая или нет?

- Ты добрый мальчик (девочка)? Почему?
- Что такое добрый человек?
- Что такое злой человек?
- Тебя хвалят? Кто? За что?
- Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда?
- Почему?



- **После беседы и ответов на вопросы взрослый** просит ребенка вообразить ситуации, аналогичные тем, которые имели место при сотрудничестве с другими детьми.
- Ребенку напоминает о том, как он помогал малышу убрать и помыть детали «Конструктора».
- Затем ему говорится: «Если тебя спросят, ты хочешь помочь малышам или...».

При этом перечисляются дела в порядке усиления их значимости для ребенка.

Раздел 2 "Жили- были дети похожие на тебя».

Программный материал данного раздела представлен **двумя** взаимодополняющими этапами. Как первый, так и второй этапы имеют **цель** – воспитание творческой направленности личности посредством взаимодействия ребенка пережившего насилия с искусством.

Первый этап раздела представлен двумя блоками.

Реализация цели осуществляется благодаря специально организованным интегрированным видам художественно-коммуникативной деятельности, которые состоят из двух взаимосвязанных и последовательных *блоков занятий: художественно - коммуникативные и социокультурные*. В *художественно - коммуникативном блоке занятий* дети познают культурные способы речевой коммуникации, их знаково-символическую основу в процессе общения с произведениями искусства. В *социокультурном блоке занятий* у детей формируются социокультурные навыки, способы взаимодействия и поведения в реальных и моделируемых ситуациях. В неделю проводится одно занятие из художественно - коммуникативного блока и одно - из социокультурного.

Художественно – коммуникативный блок занятий ориентирован на воспитание творческой направленности личности ребенка пережившего насилия, на основе совместно - организованной со взрослым коммуникативной деятельности.

Содержание данного раздела программы включает беседы- диалоги «Можно ли обратиться к тебе?», «Давай поговорим!», «Давай подумаем», «Можешь ли ты рассказать мне об этом?», «Попробуй поделиться мыслями со мной», ориентированные на формирование доверительных отношений педагога с ребенком. При этом желательно привлечь ребенка к сочинению, или игровому проигрыванию знакомой сказки, выбранной самим ребенком. В ситуации выбора ребенком сказки, необходимо помочь ему выбрать

сказочных героев, определив их эмоциональное состояние - умный, веселый, радостный, заботливый и т.п., отношений - доброжелательные, понимающие, отвергающие, не согласованные и т.п., и их поступки, действия, включенные в сказочный сюжет.

Сочиняя сказку, ребенок усваивает связь между поступками героев и отношением к ним.

После того, как сказка рассказана ребенком, эффективными приемами будут:

- **беседы- диалоги информационного характера**, ориентировано на познание ребенком поступков героев, их действий, такие как: «Какие главные сказочные герои?», «Какие поступки героев наиболее привлекают тебя?», «Расскажи об этом своими словами кратко»;

- **беседы - диалоги оценочного характера** «Как, по твоему мнению?». «Что ты скажешь по поводу этого?», «Сравни мое суждение и свое», «Что для тебя наиболее интересно в сказке?», «Как ты думаешь, существует ли другое мнение об этом?»;

- **беседы- диалоги рефлексивного характера**: «Каковы твои мысли об этом?», «Как бы ты поступил, если бы это произошло с тобой?», «Что бы ты хотел изменить в себе?», «Почему ты поступил именно так?», «Если бы ты сравнил себя с другим (человеком, животным, предметом), как бы ты себя чувствовал (повел бы) в ситуации?»;

- **беседы- диалоги регулирующего характера**; «Давай подумаем вместе», «Что нам нужно сделать, чтобы изменить то, что случилось?», '»Давай обсудим это вместе», «Скажи вначале ты, потом я», «Послушай меня, а потом я послушаю тебя», «Давай договоримся о правилах», «Как нам выйти из этой ситуации?», «Я готов пойти навстречу твоему мнению»;

- **беседы - диалоги проективного характера**: «А что мы будем делать?», «Давай обсудим, как мы будем действовать», «Какая будет последовательность наших действий», «О чем нам нужно помнить, чтобы не произошло с нами неприятностей?».

Социокультурный блок занятий ориентирован на формирование социокультурных навыков, способов взаимодействия и поведения в реальных и моделируемых ситуациях.

Использование предлагаемых бесед-диалогов, способствует формированию личного социального опыта, реализуемого ребенком в сказочном сюжете.

При этом, сказка сочиненная, или продолженная ребенком есть способ самовыражения его мыслей, желаний, интересов, состояний, а также способ, помогающий понять другого и регулировать отношения с ним, вступать во взаимодействие, предупреждать конфликты.

Эффективным методом работы является – создание сказочной ситуации «Придумай продолжение сказки....», сопровождающееся иллюстрированием.

Рассмотрим на примере, методику данного задания.

Придумай продолжение сказки....



- «Жила-была в одном городе бедная девочка. Дома у нее не было, теплой одежды тоже. Приютом для жилья служил ей чердак одного заброшенного дома...

«Как часто ей приходилось стоять на улице и просить милостыню. Богатые отворачивались, либо проходили и не замечали»



«И вот накануне Рождества, когда в каждом доме, в каждой семье готовились к встрече Рождественского сочельника, девочке очень захотелось посмотреть, в окна, где яркими огнями горела зеленая красавица. Но ей было холодно стоять и..»



«Она пошла посмотреть великолепную красавицу-елку, ту, что стояла в центре города. Но и там ее никто не встретил. И тогда....»



Она пошла по улице и вдруг видит, как в одном из домов дети веселятся, в прятки играют. Как ей захотелось быть рядом с ними, также веселиться, играть.



Что будет с девочкой, если она постучится в дверь этого дома, как вы, думаете? А может быть, что девочка устанет?



Дополняющими методическими приемами на данном этапе преодоления последствий насилия, рекомендуется предложить ребенку придумать продолжение сказочных ситуаций.

Например: 1. «Решил добрый молодец обхитрить царя-батюшку и жениться на прекрасной царевне. Три дня и три ночи думал он, какую хитрость совершить, да так, чтобы и царь был доволен и царевна замуж за него пошла. - Как вы думаете, что придумал добрый молодец?».....

2. «Жила-была в одном городе бедная девочка. Дома у нее не было, теплой одежды тоже. Приютом для жилья служил ей чердак одного заброшенного дома. Накануне Рождества, пошла девочка посмотреть великолепную красавицу-елку, ту, что стояла в центре города. Шла-шла она по улице и друг видит, как в одном из домов дети веселятся, в прятки играют. Как ей

захотелось быть рядом с ними, также веселиться, играть. - Что будет с девочкой, если она постучится в дверь этого дома, как вы, думаете?»

3. Далеко-далеко у одного необитаемого острова стоит красивый корабль. Никто не знает, как он там появился. Только идет в народе молва, будто бы в те далекие времена, когда бесстрашные мореплаватели, бороздили морские дали, к одному необитаемому острову корабль причалил, да так и стоит он у берегов вот такой красивый, величественный.

- А как вы думаете, кто сейчас на этом корабле? Что происходит на палубе?

Сказочная ситуация, которая задается ребенку, должна отвечать определенным требованиям:

- не должна содержать готового ответа (принцип свободы выбора);
- должна содержать актуальную для ребенка проблему, "зашифрованную" в образном ряду сказки. Например, преодоление препятствия (особенно, если у ребенка обозначились нерешительность, страх проявить себя), взаимопомощь, взаимодействие (особенно, если ребенку свойственен непроработанный эгоцентризм), самоорганизация и прогнозирование своих действий в случае, если ребенок недостаточно внимателен, и организован, и т.д.;
- ситуация и вопрос должны быть выстроены так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и прослеживать причинно-следственные связи (откуда и почему это взялось, как происходит, зачем).

В качестве результативных приемов коррекционной работы с детьми переживших насилие, можно порекомендовать использование следующих приемов.

Задание 1.

Одной маленькой девочке предложили выбрать из трех желаний только одно.

А это, были вот, какие желания-предложения:

1. На Новый Год Дед Мороз может принести тебе игрушку.
2. Может помочь тебе найти хороших друзей.

3. Может принести тебе много сладостей. Как ты думаешь, что выберет девочка?

При выборе предложений, идущих от Деда Мороза, ребенок ставит себя на место девочки, и тем самым многое зависит от опыта ребенка, от его предпочтений. Критерии выбора того или иного предложения отражают наиболее понятные и результативные для ребенка способы взаимодействия с миром. Для таких занятий полезно иметь фишки, жетоны, которые можно выдавать тем, кто назовет больше всего аргументов.

Задание 2.

Много принцев старались рассмешить принцессу. Да только, как ни старались, ничего у них не выходило. Принцесса была молчалива и грустна. И вот однажды шел мимо дворца пастушок, видит, на дверях дворца надпись: "Кто рассмешит принцессу, полцарства от царя получит". Вот и решился пастушок войти во дворец.

- А что же было дальше?

Задание 3.

Жила-была белочка-хвастунишка. Всем в лесу было известно о ее хвастовстве. То шубка у нее рыжая, а то серая. Пушистый мех, да и запасов много: грибов, орехов. Но вот однажды случился в лесу пожар, и белочка осталась без жилья и запасов. Шубка подпалилась. Огорчилась белочка-хвастунишка, не до хвастовства ей теперь было.

- Как можно помочь белочке? Что бы вы сделали на месте белочки?

Задание 4.

Жил-был суслик. Жадный был. Никому ничего не дает. Только все сам ел, да запасы свои подсчитывал.

- Придумайте дальше историю про суслика.

Задание 5.

Однажды у одного царя на службе солдат служил'. Смекалистый был солдат, умный. Вот когда пришло время сражений, то с вражеской стороны царь получает послание, в котором говорится, что если царь придумает три

загадки, а ответ на них невозможно найти будет, враг не пойдет сражаться, и все закончится миром. Какие загадки придумать царю? не знает. Вот и обратился он к солдату.

- Как вы думаете, какие загадки загадал солдат? Сочините их! Загадайте! Используя приведенные выше задания, рекомендуем воспитателям, психологам обратить внимание на следующие моменты:

- Какой герой?

- Как помочь ему?

Это поможет детям сочинить сказку, продолжить ее содержание. Ведь сказки могут быть о дружбе, о взаимопомощи, об одиночестве и т.д. Очевидно, отвечая на эти вопросы, мы можем понять, что в данный момент, на данном этапе развития волнует ребенка, какая тема является для него наиболее важной, о чем ребенок сейчас размышляет.

Для лучшей интерпретации сказки полезно будет выделить такие моменты:

- Как ребенок относится к главному герою, какие поступки главного героя больше всего ему нравятся?

- Как преодолевает трудности главный герой, какой путь преодоления препятствий, по-твоему, наиболее успешный?

Взрослый выслушивает ответы детей, постепенно намечает пути коррекционной работы с ними, опираясь при этом на положительные качества воспитанника, вселяя уверенность в его собственные силы. Интересы, желания, способности, которыми обладает герой, могут отражать те качества, которыми обладает сам автор. Эпитеты, метафоры, применяемые при описании главного героя, описывают эмоциональное отношение автора к самому себе.

Часто в сказках прослеживается смена поведения героя в зависимости от конкретной ситуации. При этом важно обратить внимание на возникшее недоумение как самого автора, так и главного героя, обосновать свои поступки, желания.

Как показывает практика, дети испытывают разные настроения, разные чувства, которые возникают под влиянием окружающей обстановки.

Сочинительство - очень продуктивный творческий процесс, захватывающий личность ребенка, помогающий ему в развитии, преодолении последствий стрессовых ситуаций.

Далее педагог отмечает позитивную динамику настроения детей, предлагая взять краски, карандаши, фломастеры, пластилин и выразить через изобразительный образ, свои чувства, дополняя свои впечатления от только что прослушанной сказки.

При этом взрослый использует следующие методы:

- дорисовывание цветных пятен и их озвучивание (детям предлагается воспользоваться изображенным цветным пятном на листке бумаги и завершить его до воображаемого образа, затем рассказать об изображаемом);
- изображение своего настроения после прослушивания сказки, используя прием по изобразительной технике "монотипия".

Для индивидуальной или групповой работы направленной на преодоления последствий насилия над ребенком, может быть предложена известная или только что прочитанная, понравившаяся детям сказка. При обсуждении сказки, возможно, задавать детям следующие вопросы:

- Как вы думаете, о чем (про кого, про что) эта сказка?
- Мне нравится больше всего... Угадайте, кто?
- Кто помог, а кто мешал главному герою?
- На кого похож главный герой?
- Вычеркни отрицательных героев (детям предлагается рисунок с изображениями героев сказки).
- Придумай новое название сказки.
- Как по-другому назвать сказку?

Эффективным видом занятий с детьми может быть проблемная ситуация, решение которой способствует воспитанию творческой направленности

детей, поиску оригинального решения предъявленной ребенку иллюстрации.

При этом, следует помнить, что сказочная ситуация:

- не должна содержать готового ответа (принцип свободы выбора);
- должна содержать актуальную для ребенка проблему, "зашифрованную" в образном ряду сказки
- ситуация и вопрос должны быть выстроены так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и прослеживать причинно-следственные связи (откуда и почему это взялось, как происходит, зачем).

А что это может быть?



Сказка в маленьком домике.



Сказка нам расскажет...



О чем разговаривают дети?



Показателями положительной динамики поведения, способов общения ребенка с окружающими, будут:

- проявление творческой направленности личности, в продуктивных видах детской деятельности;
- проявление ребенком интереса к игровому, изобразительному образу, моделирование своего собственного восприятия окружающей действительности, своих отношений с взрослыми, со сверстниками, желание найти решения на возникающие неразрешенные ситуации, вызывающие тревогу, озабоченность.

Второй этап ориентирован на воспитание творческой направленности личности детей переживших насилие в процессе активизации речевых коммуникаций на основе интеграции различных видов искусств. В основу

интеграции положены два вида искусства - живопись (пейзажная) и литература (поэзия). Интеграция этих двух видов искусства осуществляется на основании следующих принципов:

- диалогичности, суть которого состоит в обеспечении диалог двух видов искусства по содержанию, по цветовому и композиционному решению, по сочетанию или противопоставлению образов, но эмоциональной окрашенности, включающих ребенка в диалог с искусством;
- тематичности, который обеспечивает интеграцию произведений искусств и обуславливает серии тем;
- активности, который предполагает выбор произведений литературы и живописи, характеризующихся яркой эмоциональной окрашенностью, динамизмом и стимулирующих речевую активность.

Познакомить детей с тем, что изобразительное искусство сопричастно настроению, чувствам ребенка. В его содержании отражается индивидуальность автора, его настроение, чувства, эмоциональное восприятие окружающих событий, сопричастное эмоциональным переживаниям ребенка.

Благодаря речевой коммуникации, можно не только выразить свое отношение, но и позволяет вступать во взаимодействие с произведениями искусства, знакомиться и открывать его знаки и символы (цвет, ритм, линия, мелодия, колорит и т.д.). В процессе ознакомления дошкольников с произведениями искусства используются следующие модели общения: ребенок <-> живописное произведение (диалог с искусством); ребенок <-> живописное произведение <-> ребенок (совместный диалог об искусстве); ребенок <-> произведение искусства <-> взрослый (диалог с искусством через посредника); ребенок <-> взаимодействующие литературные и живописные произведения (самостоятельный диалог с искусствами).

Так, например, воспитанию творческой направленности у ребенка пережившего насилие помогут диалоги по типу: «ребенок <-> живописное произведение (диалог с искусством)» (например, «Куда плывет корабль?»),

«Почему здесь столько желтого цвета?»), «ребенок <-> живописное произведение <-> ребенок (совместный диалог об искусстве)» (например, «Как ты думаешь, какое настроение у этой картины?» - «Мне думается...», «Мне кажется...», «Такое же, как у меня...» ит.п.), «ребенок <-> взрослый <-> произведение искусства (диалог с искусством через посредника)» (например, «О чем бы ты хотел узнать?»- «Я хотел бы узнать...», «Мне интересно знать об ...»; «Давай обменяемся с тобой мнением (суждением) об...», «Мне думается, что Вы не...», «Я согласен с Вами потому, что...», «У меня есть другое мнение...» ит.п.); «ребенок <-> взаимодействующие литературные и живописные произведения (самостоятельный диалог с искусствами)» (например, «Эти произведения похожи (не похожи) потому, что...»).

Ведущим методом воспитания творческой направленности личности детей переживших насилие на данном этапе является наблюдения.

Цель метода наблюдения состоит в изучении особенностей поведения, характера общения ребенка пережившего насилие, определение индивидуальной модели общения для ребенка в зависимости от типа взаимодействия его с произведениями искусства. Метод наблюдения модифицируется в зависимости от типа взаимодействия.

Первый тип взаимодействия, наблюдаемый нами. – «ребенок <-> живописное произведение»¹ (диалог с искусством). Суть данного метода заключается в том, что ребенку предлагается посетить «выставку картин», где его вниманию представлены три пейзажных произведения, различающиеся по пяти параметрам: стилю, содержанию, настроению, ритму и колориту (И.И.Шишкин "Цветы на опушке леса", П.П.Джогги "Закат солнца", И.И.Левитан "Весна. Большая вода"). Объектом наблюдения выступает процесс самостоятельного художественного восприятия ребенком живописных произведений и его эмоциональное реагирование, речевые проявления.

Детям предлагается: «Ты хотел бы побывать на выставке картин? У тебя есть сейчас такая возможность?» В случае согласия ребенка на посещение

«выставки», ему представляется возможность самостоятельно познакомиться с картинами. В заключение дается вопрос: «Скажи, пожалуйста, почему ты пришел на выставку?» Данный вопрос помогает прояснить мотивы поведения детей в процессе их «диалога» с живописными произведениями. Тип взаимодействия "ребенок <-> живописное произведение<-> ребенок" (совместный диалог об искусстве). Объектом наблюдения выступает момент приглашения и собственно сам процесс совместного восприятия, а также характер и содержание речевых коммуникаций детей при этом. Суть заключается в предоставлении ребенку свободы выбора сверстников в качестве партнера по посещению «выставки». Фиксируется момент приглашения к совместному посещению и ведется наблюдение за процессом художественного восприятия и речевыми коммуникациями детей.

Инструкция: «Ты хотел бы пойти на «выставку» с кем-нибудь из своих друзей? Пригласи его (их) пойти вместе с собой.» В конце посещения детьми выставки даются вопросы : «Почему ты пригласил с собою друга (друзей)? Почему именно его (их) ? А почему ты согласился пойти на «выставку»?» Ответы на поставленные вопросы позволяют выяснить наличие у ребенка самостоятельности и свободы выбора субъекта и субъектно-ориентированного объекта речевой коммуникации, установки на партнерские отношения.

Очередной тип взаимодействия, наблюдаемый нами, представляет собой диалог ребенка с искусством через посредника, в роли которого выступает взрослый («ребенок <-> произведение искусства <-> взрослый»). Объектом наблюдения является стиль и содержание речевого взаимодействия между ребенком и взрослым в процессе совместного художественного восприятия живописных произведений. Суть данного метода состоит в предоставлении ребенку права выбирать себе партнера по посещению «выставки» из среды взрослых, исходя из собственных симпатий. При этом наблюдаются речевые и поведенческие реакции, как ребенка, так и взрослого в процессе приглашения к совместному походу на выставку и в процессе восприятия

картин. Инструкция: предварительно ребенку задается вопрос «Ты хотел бы показать «выставку» кому-то из знакомых тебе взрослых? Почему именно ему?» с целью выяснения мотивов выбора, определения личностной позиции ребенка. Затем ребенку предлагается: «Пригласи выбранного тобою взрослого с собой на «выставку»'. Это позволяет выявить наличие у детей инициативы в установлении речевого контакта со взрослым.

Следующий тип наблюдаемого взаимодействия – «ребенок <-> взаимодействующие литературные и живописные произведения» (самостоятельный диалог с искусствами). Объектом наблюдения являются особенности самостоятельного художественного восприятия ребенка на уровне взаимодействия искусств, содержание и характер его речевых проявлений. Суть метода заключается в том, что вниманию дошкольника предлагается два пейзажа и два отрывка из поэтических произведений, сходных с картинами по содержанию, настроению и колориту, без каких либо установок. При этом наблюдается и фиксируется способность ребенка к синестезии, вербальные и невербальные проявления в процессе художественного восприятия.

Позитивными **показателями** характеризующих процесс преодоления последствий насилия над детьми являются: хороший конец, что способствует формированию у ребенка чувства психологической защищенности, точное, полное, содержательное, аргументированное, логически выстроенное высказывание, адекватное произведению искусства или конкретной ситуации лексика;

эмоционально - личностная: интонационно окрашенная образная речь, подкрепленная мимическими движениями и жестами, дополняющими речевое высказывание, потребность в речевых коммуникациях, способность к сочувствию, сопереживанию, инициативность в установлении речевых контактов.

Культурно - речевой эталон: самостоятельное использование речевых эталонов, самостоятельная, творческая оригинальная конструкция речевой коммуникации.

Социокультурные навыки: умение предупреждать конфликты, вести диалог в проблемной ситуации, анализировать ситуацию, уступать, находить способы выхода из конфликтной ситуаций - диалог, уступка, отстранение, сотрудничество, соглашение.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Второй раздел данной программы реализовывался на основе следующих произведений. Живописные произведения: Б.Щербаков "Ранний октябрь", И.Остроухое "Золотая осень", И.Левитан "Золотая осень", И.Левитан "Луг на опушке леса", И.Шишкин "Дубы", И.Габарь "Рябинка", Б.Щербаков "Подмосковные просторы", К.Моне "Сток сена в Жевеверни", Б.Зверьков "Луг цветет", А.Кушц-жп "Лунная ночь на Днепре", А.Куинджи "Березовая роща", В.Поленов "Смирно", И.Левитан "Цветущие яблони", И Левитан "Цветущие яблони", И.Левитан "Март", А.Саврасов "Грачи прилетели", И.Левитан "Осенний день. Сокольники". Литературные произведения: И.Бунин "Листопад", А.Толстой "Осень...Осыпается весь наш бедный сад", А.Пушкин "Унылая пора...", А. С. Пушкин "Вечер", М. Лермонтов "Тучка", М.Лермонтов "Парус,", С.Есенин "Воздух прозрачный п синий", С.Есенин "Отговорила роща золотая", С.Есенин "Выткался над озером...", С.Есенин "Белая береза", Н.Заболоцкий "Одинокий дуб".

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. В школу - с шести лет. - М., 1986.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. -М., 1988.
3. Бучилова И.А. Экспериментальное исследование педагогических стереотипов // Психология ненасильственного взаимодействия. - Череповец, 1999. - С. 13-20.
4. Зеленова М.Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия // Психологическая наука и образование. - М.,1999. - С. 5-10.
5. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В.Давыдова, В.А.Петровского. - М., 1988.
6. Маралов В.Г. Психология ненасильственного взаимодействия как предмет психологического исследования // Психология ненасильственного взаимодействия. - Череповец, 1999. - С. 3-8.
7. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми.-М., 1992. ••с'
8. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов/Подред.В.А.Петровского. - М., 1995.
9. Романюк Л.В. Проблема гуманизма в русской педагогике второй половины XIX века: Автореф. канд. дис. - М., 1997.
10. Самофал Р.А. Индивидуально-типические особенности дифференциации отношений педагогов к учащимся младших классов: Автореф.дис...канд. психол. наук. - Курск, 1999. . . , ч ,
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. - Волгоград, 1994.