

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Енькова Людмила Павловна

канд. психол. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»

г. Владивосток, Приморский край

Енькова Ирина Игоревна

старший психолог

Межрегиональный отдел по психологической работе

ГУФСИН России по Приморскому краю

г. Владивосток, Приморский край

ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО АРТ-ТЕРАПИИ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрена проблема развития общих способностей детей раннего возраста. Описан и обоснован синтетический подход арт-терапии в работе с детьми раннего возраста. Проведено соотнесение арт-терапевтического подхода и приемов воспитания народной педагогики. Даны общие методические положения программы по развитию детей раннего возраста с использованием арт-терапии.

Ключевые слова: арт-терапия, синтетический подход, общие способности, ранний возраст.

Ранний возраст как сензитивный период к развитию общих способностей.

Определение арт-терапии как игрового пространства.

Соотнесение приемов народной педагогики и арт.

Интегративный подход как создание ритуального поля игры и развития.

Формирование и развитие общих способностей начинается с детства.

Именно в детстве задатки проявляются в деятельности и общении ребенка;

и в организованной развивающей среде с опорой на задатки формируются способности. Опираясь на понимание общей одаренности (в той или иной степени выраженной) как характеристику личности каждого ребенка (Д.Б. Богоявленская), а также на, отраженные в теориях детской и возрастной психологии, положения о периоде раннего детства как времени активного становления игровой деятельности; возрасте интеграции ребенка в культуру; можно охарактеризовать ранний возраст как время проявления общих способностей. Под общими способностями понимается совокупность общих качеств личности, необходимых для успешного овладения многими видами деятельности (умственные способности, развитая память и речь, точность и тонкость ручных движений и др.). Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности.

К причинам, тормозящим проявление способностей, может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также отсутствие/недостаточность предметной деятельности у ребенка. Если возможности среды не используются, то способности не развиваются; если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то возможности к развитию начинают утрачиваться или существенно ограничиваться. По мнению Б.П. Никитина, угасание возможностей к развитию – процесс необратимый. Он назвал это явление НУВЭРС (необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей). Никитин считает, что НУВЭРС особенно негативно влияет на развитие творческих способностей. Но вся художественно-продуктивная деятельность детей раннего возраста носит творческий характер. Специфика их творчества состоит в том, что фокус деятельности на процессе, а не на результате; деятельность носит игровой характер. Не случайно, представители школы объектных отношений (Р. Пикфорд, М. Милнер, Д. Винникотт и др.) относили всю художественно-продуктивную деятельность детей к игровой.

Ребенок в процессе такой игры не просто усваивает культурные способы обращения с предметами окружающего мира, он воспроизводит (осуществляет творческий акт производства нового) смысл Культуры в себе.

Механизм интериоризации (присвоения), описанный Л.С. Выготским как механизм «врастания» ребенка в культуру (точкой отсчета культурного сознания служит появление речи), по мнению А.М. Лобока не может, во-первых, разрешить проблему происхождения культуры в филогенезе. А во-вторых, слишком напоминает идею Локка о сознании как «табула раса», на которой Культура пишет свои письма, отводя ребенку пассивную роль.

Как и в филогенезе, по мнению А.М. Лобока, на основании пракультурных феноменов сознания (как, например, феномен предметной памяти), у ребенка происходит производство, порождение культуры, проходящее, конечно, несколько иначе, чем в филогенезе: ребенок осваивает культурный код предмета, через надделение вещи личным смыслом.

И ранний возраст А.М. Лобок обозначает как период «культурного бунта»: ребенок переходит к этапу вариативного диалога с культурой. Он пробует сделать что-то по-своему, иначе, чем взрослый. Именно в этом возрасте у ребенка начинается бурный всплеск детского творчества, проявляющегося в языке, рисунках, способах поведения. Но только сопровождающий его взрослый помогает ему отделить удачные от неудачных вариантов.

Таким образом, если мы обозначаем ранний возраст как важный этап в развитии общих способностей детей, и относим всю художественно-продуктивную деятельность к деятельности игровой, встает вопрос о выборе адекватного возрасту и цели развития психологическому методу. Таким методом, по нашему мнению, является арт-терапия. При этом, наиболее эффективным будет интегративный подход в арт-терапии; то есть подход, использующий различные виды художественной деятельности, объединенные для детей одной темой занятия. Нами была разработана программа по развитию общих способностей детей ран-

него возраста. Работа была реализована психологами центра «Словечко» г. Владивостока в рамках долгосрочной программы по развитию детей раннего возраста.

Целесообразность выбора метода и выбранного подхода может быть обоснована следующими положениями:

1. Для ребенка как творца, постигающего смысл предметов, материалов и ситуации, важно не решение утилитарных задач, а усвоение культурной схемы. А.М. Лобок пишет: «Деятельность по воспроизведению некоего ритуала является универсальной матрицей воспроизведения ребенком каких угодно культурных образцов», иллюстрируя этот постулат примером того, как полуторогодовалый малыш, научившийся надевать шапочку, готов воспроизводить это действия бесконечное количество раз, охваченный сверхзначимостью для него этого культурного кода, а вовсе не прагматическим значением этого действия (защита головы от холода).

Каждое арт-терапевтическое занятие выстроено как единый ритуал: от момента входа в занятие до прощания (встреча начинается с хоровода, в котором, называя каждого участника, песней здороваются с ним; так же построен ритуал прощания, когда с каждым участником прощаются в песне-хороводе). Каждое занятие выстроено как «путешествие» от одного вида деятельности к другому, объединенными одной темой (например: путешествие по лесу; день рождения мишки; путешествие по весеннему городу; в путешествие за подарками маме; чаепитие у зайки; садим сад и огород; зоопарк и т.д.). Темы занятий повторяются для лучшего освоения детьми целостной игровой ситуации; но, при этом, берутся другие материалы и/или другие виды деятельности. Кабинет зонирован в соответствии с каждым видом деятельности; переход от одного вида работы к другому обыгран как путешествие на поезде (дети садятся на выстроенные в ряд стульчики и «едут» к следующей «станции»). На занятиях детям дается возможность различными способами выполнить одинаковые по теме работы; а впоследствии и выбирать способ выполнения работы (например: осенние листья на шаблон дерева можно нанести гуашью и кисточкой или пальчиковыми красками,

можно кусочками пластилина, можно кусочками бумаги; на дерево также различными способами наносятся фрукты и т.п.).

Принципы и приемы развития способностей детей, выработанные в народной педагогике, соотносимы с приемами арт-терапии и реализуются в программе. Ключевым принципом, объединяющим арт-терапевтическую практику и практику педагогического опыта народа, является принцип трансформации предмета (образа), перекомбинировании наличной ситуации. В арт-терапевтическом процессе для ребенка возможно из одного и того же куска глины, например, слепить шар, сделать лепешку, скатать «колбаску», из которой при скручивании получается улитка. Капли краски или отпечатки детской ладошки «превращаются» в капли дождя или изображение курочки. Примерами приемов перекомбинирования наличной ситуации в народной педагогике являются, например, такие, как повязывание лоскутка морковке как платочка (укачивание и другие игровые действия с куклой-морковкой). В арт-терапии и народной педагогике показывают ребенку игровые возможности неигровых предметов; например, создание «бус» из деревянных катушек из-под ниток. Важным здесь является превращение нейтрального предмета в интересную игрушку, в ходе изготовления которой взрослый демонстрирует в материальной форме изменение образа. Изменение образа достигается и тем, что предмету придают несвойственное ему значение посредством необычного действия и названия (кольцо пирамиды – «окошечко»; мячик – «арбуз»).

Важным игровым приемом и того и другого подходов является одушевление предметов. Например, взрослые разговаривают с игрушкой, которую надо найти.

2. Еще Л.С. Выготский придавал большое значение средствам искусства и отмечал необходимость участия детей в разных видах художественно-творческой деятельности.

Каждое занятие включает от 4 до 6 видов деятельности с привлечением различных материалов. В занятиях использовались такие материалы, как пальчиковые краски, гуашь, акварель, боди-краски, песочницы с песком, цветной песок,

глина, сыпучие и мелкие объекты (манка, фасоль, крупы, камешки и пр.), вода, тесто, игрушки, бусы, кусочки ткани и др. «неигровые» материалы. На «станции» дети, осваивая новый материал, играли с ним (возможности материала показывались взрослыми), а лишь затем переходили к предложенному заданию.

Вместилищем наших чувств и нашего опыта является тело. Помимо использования различных материалов и разнообразных действий с ними – что уже является чувственно-телесным опытом для ребенка, в программу включены игры, в которых ребенок использовал свое тело как инструмент игры (показ детьми походки и движений разных животных, например).

3. В качестве методического принципа, как и в народной педагогике, принцип вербального сопровождения каждого действия ребенка, помогающего ему достроить ситуацию до целого с помощью слова. А также активное использование ритмических народных потешек, стихов (соотносящихся с игровыми действиями детей), использование которых придает обрядовость и ритуальность простым действиям.

4. Стимуляция ролевого поведения ребенка через драматизации, прием также объединяющий народную педагогику и арт-терапию.

Продуктивность занятия обеспечивало строгое зонирование кабинета в соответствии с видами деятельности (стол для рисования, стол для лепки, стол с маленькими игрушками, зона работы с песочницами, стол с емкостями с водой). Была также выделена и зона для свободной игры, в которой дети по желанию играли после занятия. Общая длительность занятия составляла 2,5 часа (из которых от 15 минут до получаса составляла свободная игра детей). Проводятся занятия два раза в неделю.

Наряду с детской группой проводится группа для родителей. Одной из задач школы для родителей было ознакомление с особенностями игровой деятельности детей раннего возраста; знакомство с приемами совместной игры. До начала встреч и после проведенных пяти встреч родителям предлагалось в свободной форме описать особенности игры, поведения и эмоционального реагирования на

различные ситуации взаимодействия с детьми и взрослыми у их ребенка. Сравнительный анализ, проведенный с применением контент-анализа, во-первых, показал незначительное снижение негативных оценок по всем критериям, а во-вторых, выявил наибольший удельный вес по критерию «игровая деятельность» относительно других, что указывает на значимость для родителей игры как показателя развития ребенка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – 2-е изд. – 1957.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, системы занятий. – СПб: Речь, 2008.
4. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997.
5. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.
6. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. – 2001.
7. Михайленко Н.Я. Взаимодействие взрослых с детьми в игре / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2003. – С. 18–23.