

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»**

С. М. ЗИНИНА

**АРТПСИХОПЕДАГОГИКА:
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИСКУССТВА
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Нижний Новгород

ННГАСУ

2011

ББК 88.4(72)

363

УДК 159.9(072)

Р е ц е н з е н т ы:

Чиркова Т.И. – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета

Кочнева Е. М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессионального развития Волжского государственного инженерно-педагогического университета

Зинина С.М. Артпсихопедагогика: специфика использования средств искусства в деятельности практического психолога [Текст] учебно-методическое пособие / С. М. Зинина; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т.- Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.-с.ISBN

В учебно-методическом пособии находят отражение теоретические, методические и прикладные вопросы артпсихопедагогики как специфического научно-практического направления практической психологии. Изобразительная деятельность, рукоделие, элементы кукольного театра, волшебная сказка рассматриваются как методы эффективного воздействия на личность и средства профессиональной деятельности психолога образования. Пособие содержит обзор теоретических проблем психологии искусства, результаты психолого-педагогических исследований в области артпсихопедагогики, методические разработки по применению средств искусства практическим психологом.

Учебно-методическое пособие адресовано студентам, обучающимся по направлениям «Психология» и «Психология образования», а также практическим психологам и педагогам-психологам образовательных учреждений.

ББК 88.4(72)

ISBN

Зинина С. М., 2011

ННГАСУ, 2011

Введение

Человек есть тайна, её надо разгадать.

*Если будешь её разгадывать всю жизнь,
не говори, что потратил время зря.*

Я занимаюсь этой тайной,

ибо хочу быть человеком

Ф. М. Достоевский

Психология и искусство ... Что объединяет эти две формы общественного сознания? Прежде всего – это формы отражения и освоения человеком действительности, а их продукты являются средствами передачи человеческой культуры. Без сомнения, искусство, рассматриваемое как человеческая деятельность, само становится предметом изучения психологической науки, а точнее, особой отрасли – психологии искусства. В свою очередь, психологическая наука и практика, её пока немногочисленные представители дают пищу для современных деятелей искусства и всё чаще находят свое художественное воплощение в их произведениях. Психология и искусство взаимно отражают и обогащают друг друга. Однако среди множества отраслей научного знания психологию роднит с искусством не только это.

Искусство определяется философским словарем как «одна из форм общественного сознания, составная часть духовной культуры человечества, специфический род *практически-духовного освоения* мира». К искусству традиционно относятся разные виды художественно-творческой деятельности, выступающие как формы специфического *художественно-образного* воспроизведения действительности. Искусство и психику, как предмет психологической науки, объединяет их отражательный характер. Результатом отражения в первом случае будет художественный образ, а во втором – психический образ. И в том и другом случае это «субъективный образ объективного мира». Психология и искусство – это области человекознания, и у них общий предмет познания – человек, его внутренний мир, а вот методы, формы и продукты этого познания отличны.

Психолог и искусство... Имеет ли для представителя психологической науки, профессионального становления его личности какое-то особое значение обращение к произведениям искусства? Мы считаем, что это значение достаточно велико. Уже при изучении психологии студент не может не заметить, что довольно часто авторы учебников по психологии в качестве примеров используют образы героев художественной литературы, обращаются в качестве иллюстрации психологических фактов и закономерностей к произведениям живописи, графики и поэзии. Наглядное доказательство этому – психологический словарь Кондакова Ю.М. [83], в котором почти каждая энциклопедическая статья имеет художественную иллюстрацию. Автор этого словаря на одной из своих открытых лекций обратил внимание студентов на то, что многие представители психологии начинали с изучения узких проблем, с частной психологической практики, а в конечном счете, приходили к необходимости изучения психологии культуры.

Почему у психологии возникает потребность обращения к искусству? Психология как наука познает внутренний мир человека через анализ, опирается на логику, закрепляя результат этого познания в понятиях. Психологию, как любую науку, подстерегает опасность за изучением частных утратить целое – личность человека как интегративное и динамическое психическое образование. Об этой особенности, которая подстерегает процесс любого научного познания действительности, писал ещё И-В. Гёте:

...Живой предмет, желая изучить,
Чтоб ясное о нём познание получить, -
Учёный прежде душу изгоняет.
Затем предмет на части расчленяет
И видит их, но жаль: духовная их связь
Тем временем исчезла, унеслась!

Искусство, познавая внутренний мир человека, сохраняет его целостность, в познании опирается на чувства и интуицию, закрепляет результат познания в форме художественного образа. Вполне очевидно, что эти два пути познания человека (путь психологии как науки и путь искусства) не противоречат, а органично дополняют друг друга.

В настоящее время роль искусства при изучении психологии возрастает. По мнению В. П. Зинченко, современная психология из науки о душе превратилась в науку о психике как свойстве мозга, он считает, что «утрата души для психологии не безобидна. Она расплачивается за неё перманентным кризисом, доминантой которого является неизбывная тоска по целостности психической жизни» [17, С.151]. Обращение психолога к искусству способно, по-нашему мнению, «одушевить» психологическое знание, помочь разглядеть за порой разрозненными психологическими теориями целостного живого человека, прикоснуться к тайне его внутреннего мира, к его душе.

Психологическая практика и искусство... Почему у практикующего психолога возникает необходимость обращения к искусству в процессе работы? Психолога-практика волнует не столько проблема объяснения причин и сути абстрактного психического явления, сколько возможности воздействия, а точнее – взаимодействия с реальной личностью. Поэтому так остро в практической работе психолога встает вопрос методов и средств этого воздействия. В отечественной практической психологии, существующей чуть более двадцати лет, потребность в использовании средств искусства возникла из самой психологической практики. В средствах искусства, как методах работы, психологов привлекла, прежде всего, их эмоциональность, оригинальность и действенность. Применение средств искусства некоторыми психологами-практиками позволило не только изменить стереотипный образ психолога как «человека с тестами», но и обнаружило необходимость более глубокой теоретической и методической подготовки в вопросе использования этих специфических средств профессиональной деятельности. Именно на этой волне интереса к средствам искусства и возникло научно-практическое направление практической психологии – артпсихопедагогика, актуальным проблемам теории, методики и практики которого посвящено данное учебно-методическое пособие.

В первой части учебно-методического пособия «Теоретические основы артпсихопедагогики» рассматриваются вопросы психологии искусства, касающиеся, прежде всего специфики и безопасности воздействия искусства на личность; раскрывается уникальная роль эстетической деятельности для развития личности; че-

рез анализ структуры профессиональной деятельности практического психолога определяется роль, место и специфика использования им средств искусства. Анализ опыта использования средств искусства практическими психологами образования и сравнительный анализ с арт-терапией подводит читателей к определению и сути понятия «артпсихопедагогика».

Во второй части пособия «Методические и прикладные аспекты артпсихопедагогика» читатель найдет материалы, посвященные вопросам использования конкретных видов и жанров искусства в деятельности психолога. Выявление психологических условий и обобщение опыта эффективного применения средств изобразительной деятельности, элементов кукольного театра, рукоделия, литературных произведений дополнены конкретными методическими рекомендациями, прошедшими апробацию на практике. Особое внимание уделено раскрытию возможностей волшебной сказки как средства психологического воздействия на духовно-нравственное развитие личности.

В Приложении содержатся тексты, позволяющие читателю расширить представления о спектре возможностей средств искусства в деятельности практического психолога. Представленная в приложении учебная программа по дисциплине «Артпсихопедагогика» дополнена заданиями для самостоятельной работы студентов и вопросами для самопроверки знаний.

Предлагаемое вниманию читателя учебно-методическое пособие явилось результатом научно-практической деятельности автора в качестве детского практического психолога, преподавателя курсов повышения квалификации для педагогов-психологов в Нижегородском институте развития образования (НИРО) и доцента кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ). Хочется верить, что содержание пособия послужит оптимизации профессиональной подготовки студентов-психологов, обогащению профессиональной деятельности практических психологов и в целом будет способствовать более осмысленному и ответственному использованию психологами средств искусства для решения профессиональных задач, а идеи, содержащиеся в книге, будут стимулом для собственных творческих разработок.

Автор пособия выражает искреннюю признательность своему научному руководителю – Чирковой Тамаре Ивановне, впервые предложившей сам термин «арт-психопедагогика», её идею, основные принципы и доверившей автору их дальнейшую разработку; особая благодарность коллегам по кафедре психологии ННГАСУ, верившим в значимость решения этой проблемы, а также слушателям курсов в НИРО и студентам ННГАСУ, работа с которыми позволила ощутить их неподдельный интерес к теме данного издания.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТПСИХОПЕДАГОГИКИ

1.1. Проблема своеобразия воздействия искусства на личность в свете психологии искусства

Психология как наука намного моложе искусства как явления человеческой жизнедеятельности. Искусство появилось в глубокой древности, когда сформировался тип человека современного биологического вида. Для первобытного человека искусство обладало огромным значением, способствуя сплочению людей между собой, их духовному развитию, осознанию человеком его социальной природы, служило «великому историческому делу очеловечения человека». Существует много теорий, объясняющих причины появления искусства, однако ни одна не признана достаточно убедительной. Очевидным является то, что искусство тесно связано с потребностями человеческой души, и функции искусства в древности мало чем отличались от тех функций, которые оно выполняет в современном обществе. Ещё в древности люди знали о том, что искусство способно влиять на психику человека, оказывать на него как положительное, так и отрицательное воздействие, служить гармонизации личности, быть средством воспитания [46;73; 107; 180].

Мыслители Древней Греции в своих трудах отмечали неоспоримую роль искусства в духовно-нравственном развитии человек. Исторически достоверным является то, что Пифагор воспитывал своих учеников при помощи музыки, определенных мелодий и ритмов, с помощью которых, по его мнению, происходило «врачевание» человеческих нравов и страстей, восстанавливалась гармония душевных способностей. «Существовали те или иные мелодии, созданные против страстей души, против уныния и внутренних язв..., другие - против раздражения, против гнева, против всякой душевной перемены... Пользовался он и танцами. Пользовался он и стихами Гомера и Гесиода, произносимыми для исправления души» [цит. по 199, С.174]. Платон говорил о целостном воздействии искусства, о потребности человека в гармонии и грации. Он считал, что дарами Муз надо пользоваться разумно, что посланы они не ради одного удовольствия, а для приведения души в состояние гармонии. По мнению Платона, в «идеальном государстве» возможно применение

«улучшающего людей» искусства, допускается устройство «хорических» праздников, плясок, но при условии, что они будут гармоничными, возвышенными, будут возбуждать гражданские чувства. Художественное воспитание, по мнению Платона, присуще не первым встречным, а людям наилучшим [6].

В период средневековья выдающийся мыслитель и проповедник Августин Блаженный отмечает действенную силу красоты и искусства. «В своей «Исповеди» он размышляет о том, что сам создатель мира есть красота в себе, живой ритм и чистая духовная форма, т.е. нечто абсолютно прекрасное – «истина всякой красоты». Этот высочайший художник, по Августину, творит образ и красоту мира по своим законам. В своей глубокой сущности красота есть добро и истина, чувственно воспринимаемая в форме созерцания» [199, С.175].

Эстетика Возрождения, смотревшая на человека как на произведение искусства, наделенного внутренней гармонией, подчеркивала огромную роль искусства в духовно-эстетическом воспитании и самовоспитании человека. [73].

В конце XVII в. английский учёный Джон Локк, сформулировавший принцип «чистой доски» в теории развития человеческого разума, считал, что идеальный человек, рассудительный и бережливый, не имеет нужды в искусстве, за исключением танцев, помогающих организовывать свои движения. Однако ученик Локка, А.Э.К.Шефтсбери, утверждает, что эстетическое воспитание необходимо, прежде всего, для становления нравственного облика человека. Анализируя разные формы красоты, наивысшей он считал нравственную красоту [200].

Анализ работ отечественных мыслителей приводит к выводу, что в истории философско-эстетической мысли позитивная роль искусства в воспитании человека не подвергается сомнению, причем акцент в художественном воспитании всегда делается на развитие гармоничной личности, формирования её нравственного облика [11; 99; 100; 107;127;141;150;166].

Искусство является объектом изучения многих наук – философии, эстетики, культурологии, искусствознания, педагогики и, безусловно, психологии. Большим психологическим словарем *психология искусства* определяется как отрасль пси-

хологии, которая изучает закономерности процесса восприятия и понимания людьми произведений искусства, исследует особенности психической деятельности авторов при создании художественных произведений, разрабатывает вопросы художественного воспитания и эстетического развития [17]. Рассмотрение основных проблем, связанных с психологией искусства, представляется непростой задачей, в связи со сложностью и неоднозначностью, как самого искусства, так и предмета психологии искусства. Ещё Л.С.Выготский называл психологию искусства «самой спекулятивной и мистически неясной» областью психологии [30, с.10].

По мнению К. А. Абульхановой психология искусства в настоящее время одна из самых привлекательных, и вместе с тем мало разработанных областей психологи, имеющая небольшое число глубоких исследований [2].

В.В.Знаков считает, что психология искусства занимает особое и вместе с тем парадоксальное место в отечественной науке: при постоянном интересе к этой теме со стороны учёных, в психологической литературе мало теоретических и экспериментальных исследований по этой проблеме[70].

Г.С. Тарасов называет психологию искусства «новой областью знаний», которая изучает, прежде всего, анализ психологических механизмов и условий воздействия искусства на личность в аспекте её целенаправленного формирования [172;173;174]. Именно эти вопросы и составляют основной предмет интереса практического психолога. Недаром Т. А. Флоренская в своей работе «Диалог в практической психологии» высказывает мысль о том, что психология искусства, выявляющая всеобщие принципы и закономерности влияния искусства на человека, является областью практической психологии [181].

Специфические особенности воздействия искусства на личность, которые определяются своеобразием психологических механизмов данного воздействия и уникальностью его результатов, в психологической науке трактуются разносторонне. Представители психоанализа видят главную функцию искусства в объективизации психопатологических проекций личности. Результат воздействия искусства, по мысли З. Фрейда, состоит в отреагировании и компенсации вытесненных нормами

биологических влечений [151]. К.Г. Юнг считал искусство инструментом реализации самоисцеляющих возможностей психики человека и выражением опыта коллективного бессознательного. Согласно его взглядам, в процессе воздействия искусства происходит контакт с архитипическими энергиями, а результатом становится не только разрешение внутриспсихических конфликтов, развитие личности, но и достижение гармонии и духовного баланса целой эпохи [212].

Психология искусства в отечественной науке импульс для своего развития получила благодаря знаменитой монографии Л.С. Выготского «Психология искусства» [30]. Однако термин «психология искусства» не получил широкого распространения. По мнению Л.Я. Дорфмана, несмотря на то, что в советский период гносеологическая ситуация сделала бессмысленным сочетание «психология искусства», в отечественной психологии появились две психологии искусства, одна – «психологическая», а другая – «искусствоведческая». Объектом изучения первой – «психологической» – являются изменения психики под влиянием произведений искусства. «Искусствоведческая» рассматривает психику человека (автора, исполнителя либо потребителя искусства) во взаимосвязи с произведением искусства, которое становится носителем психоидеальных качеств. Именно это направление, по мнению Л.Я. Дорфмана, возникло и развивалось благодаря культурно-исторической парадигме российской науки [47].

Отечественная психологическая традиция, связанная с именами Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна показала, что психологические события совершаются не только в человеческом сознании, но и в окружающем мире, запечатлеваясь в его предметной среде [30; 31; 96; 152; 153].

Л.С.Выготский считал, что орудия и знаки, созданные человеком, являются ключом к пониманию его психики. Согласно этому, и произведения искусства, будучи сами по себе вещами не психологическими, становятся психологическими как знаки и значения. Л.С.Выготский вывел психологию искусства за пределы индивидуального сознания, согласно его исследованию, аффективно-смысловые параметры, будучи психическими образованиями, начинают существовать отдельно от человека в виде произведения искусства. По мысли Л.С. Выготского, в произведе-

нии искусства объективизировано, вынесено во вне *социальное чувство*. Именно силой этого социального чувства совершается в процессе влияния искусства «переплавка чувств» в душе человека. Поэтому Л.С. Выготский называл искусство «общественной техникой чувства» [30].

А.Н.Леонтьев продолжил и развил идеи своего учителя. Так, по мнению Л.С. Выготского, общественные значения «входят», переливаются в сознание субъекта. А.Н. Леонтьев говорил о наличии диалектических *переходов* между общественным и индивидуальным сознанием, совершаемых благодаря деятельности. Он считал, что в общении искусством происходит передача зрителям личностного смысла автора. Художнику мало иметь глубокие переживания, ему необходимо владение художественными приемами, чтобы закрепить это переживание в продукте искусства и впоследствии творить его в процессе восприятия. По мысли А. Н. Леонтьева, эстетическое переживание – это не потребление, а творческая активность [96].

Особая линия развития психологии искусства представлена работами С.Л.Рубинштейна, разработкой субъектно-деятельностного подхода и идеи о человеческом бытии как единстве психоидеальных и материально-идеальных форм существования [152; 153].

Исследователь в психологии искусства неминуемо подходит к разрыву, когда начинает рассматривать психологию творца и психологию «потребителя» искусства. Следовательно, искусство становится прерогативой первого, а художественное восприятие – второго. Трудно говорить о единой психологии искусства, если само произведение искусства не гарантирует единство психологии творца и психологии воспринимающего произведение искусства. Однако это противоречие снимает и даже предваряется философской категорией *субъекта*, развитой в отечественной психологии С.Л.Рубинштейном. Субъект, по мнению С.Л.Рубинштейна, обладает тремя отношениями к миру: познавательным, деятельным и *созерцанием*, как особым отношением, включающим этическое и эстетическое отношение к миру. Созерцание способно обнаружить, усмотреть сущность в самом явлении, что до С.Л.Рубинштейна в психологии связывалось только с познанием [2].

Категория созерцания позволяет увидеть ценность, самодостаточность в эстетическом восприятии и переживании. Последовательница идей Рубинштейна К.А. Абульханова по этому поводу пишет: «Грубый мир предметности, жесткий мир социальных отношений, в которых должен действовать человек, растрачивая на их проблемы свои переживания, не исчерпывает всего существующего для него мира, где есть обетованная земля искусства и бесценная радость бескорыстного переживания. Это переживание вбирает в себя всю гамму чувств, дарованную данному человеку, его страданий и сомнений и, осуществляясь в нем, очищает и укрепляет, возвышая человеческую душу» [2, С.140].

В отличие от сущности, обнаруживаемой познанием через абстрагирование и обобщения, созерцание обнаруживает сущность в самом явлении. С.Л.Рубинштейн считал, что красота – это сущность, выступившая в непосредственной данности.

В искусстве сущность обретает особые формы существования, как бы застывая во времени, становясь вечной, и при этом она может существовать в настоящем, при его созерцании. «*Существование* произведение искусства *приобретает* и благодаря усилиям, и *таланту творца*, и *таланту восприимчивости субъекта*, встречающегося с его творением» [2, с.129].

Восприятие произведения искусства в контексте идей С.Л.Рубинштейна мыслится не в узком смысле, а как «способность воспроизведения, воссоздания своими душевными, духовными и эстетически развитыми чувствами и содержания и смысла, и выразительности произведения, которая является духовно-душевным–эстетическим действием (по Гегелю) и дает личности переживание чувства гармонического прекрасного» [2, с.131-132].

Позднее, развивая идеи С.Л.Рубинштейна, Г.С.Тарасов говорил о субъективной природе эстетического как о способе выражения и удовлетворения эстетическими переживаниями духовных потребностей личности [173].

Согласно М.С. Кагану, структура искусства характеризуется сопряжением познавательной, оценочной, созидательной и знаково-коммуникативной граней, благодаря чему оно выступает и средством общения людей, и орудием их просвещения, обогащения знаний о мире и о самих себе, и способом воспитания челове-

ка на основе определенной системы ценностей, и источником эстетических радостей [180]. По его мнению, результатом подобного специфического художественного воздействия искусства на психику человека становится гармонизация идеального и материального, чувственного и сверхчувственного, чувств и разума. Органически-целостное единство возможностей при воздействии искусства связано со специфическим для искусства эффектом художественного воздействия.

Е.П.Крупник выделяет три уровня воздействия искусства на личность:

1) психофизиологический (активизация зрительных, слуховых и других рецепторов с последующим изменением ритмов организма);

2) психологический (воздействие искусства на эмоционально-волевые структуры, способствующие или психологической активности, или, наоборот, психологической разрядке организма, релаксации);

3) социально-психологический (искусство, воздействуя на личность, вызывает в ней катарсическую реакцию, преобразующую и гармонизирующую личность) [91].

Специфика воздействия искусства на человека заключается в эмоциональных реакциях, а одним из механизмов этого воздействия становится эмоциональное переживание. *Высшим проявлением воздействия искусства на эмоциональную сферу человека можно считать феномен катарсиса.*

Идея катарсиса восходит к периоду древнегреческой истории. Аристотель в своих трудах развивал идеи Платона и Пифагора о способах воздействия искусством на внутренний мир человека. Под катарсисом понималось эмоциональное потрясение, состояние внутреннего очищения, освобождения от болезненных аффектов, вызванное у зрителей античной трагедией в результате особого переживания за судьбу героя. Аристотель считал, что во время болезненного переживания, страдания человек отстраняется от общественной жизни, однако в процессе сильного переживания, вызванного произведением искусства, душа человека поднимается от индивидуального до общественного, от единичности до всеобщности, что и нормализует психическую жизнь [6; 181].

По мнению Семенова В.Е., все интерпретации механизмов катарсиса условно делятся на этические как очищение от пороков; эстетико-этические как успокоение аффектов средствами искусства на основе норм нравственности; психофизиологические, при которых происходят органические разрешающие реакции; мистические, объясняющие катарсис через божественное просветление [159].

Л.С.Выготский в своем исследовании «Психология искусства» трактовал катарсис как очищение, прояснение, снятие трагического содержания произведения посредством его художественной формы. Источник эмоционального переживания при восприятии искусства Л. С. Выготский видел, прежде всего, в противоречии формы и содержания художественного произведения (чаще художественного текста). Это противоречие, как правило, не осознаваемое читателем, вызывающее сильное напряжение, разрешается к концу произведения, подобно электрическому короткому замыканию, и является причиной особого эмоционального состояния – катарсиса [30].

Современные теории катарсиса являются продолжением и развитием идей Аристотеля. В свете теории психологического воздействия катарсис может быть примером интенсивного и глубокого воздействия произведения искусства на психику человека. Субъективно это может ощущаться как душевный подъем, чувство просветленности, гармонии, готовности к высоким и добрым поступкам[181].

Преобразование отрицательных эмоций в положительные в момент воздействия достигается благодаря включенности переживаний в более высокую систему ценностей, возвышение над узколичностными человеческими интересами, подъем к высшим общечеловеческим идеалам в душе человека. Таким образом, тема катарсиса как состояния внутренней упорядоченности, душевной гармонии оказывается тесно связанной с проблемой духовного и нравственного развития личности, сочетания в ней индивидуального и всеобщего, включение личности в мир высших человеческих ценностей.

Д.А.Леонтьев связывает состояние катарсиса с процессами смысловой перестройки личности. По мнению Д.А.Леонтьева, при встрече человека с произведением искусства происходит соотнесение смыслового опыта художника со смысло-

вым опытом реципиента, что приводит к трансформации последнего. Таким образом, катарсис «является отражением процесса глубиной смысловой перестройки, диалектического разрешения на новом уровне внутреннего противоречия в смысловой сфере личности» [97, С. 77].

Т.А.Флоренская считает, что термин «катарсис» применим не только при рассмотрении проблем искусства, но и в работе практического психолога, например, он является «сверхзадачей» диалогического консультирования. По мнению Т.А. Флоренской, катарсис – явление не столько эмоциональное и эстетическое, сколько душевно-духовное, связанное с обретением смысла человеческой жизни [181].

Нам импонируют взгляды Семенова В.Е. на катарсис как на системный процесс, включающий следующие компоненты: *эмоциональный*, который выражается в состоянии облегчения, освобождения от тяжелых, мрачных переживаний к положительным просветленным чувствам; *эстетический*, наполненный чувствами гармонии, порядка, красоты; *этический*, вызывающий гуманные чувства, чувства благоговения либо переживания вины, покаяния [159].

Мы предполагаем, что эмоциональная реакция на произведение искусства, сила и знак которой может варьироваться, является результатом удовлетворения или фрустрации экзистенциальной потребности человека в осмысленности жизни.

Рассмотрение сущности катарсиса позволяет сделать вывод том, что при использовании средств искусства в деятельности практического психолога неверно сводить эмоциональные переживания в процессе художественного воздействия только к положительным эмоциям. В такой же степени неверно лишать процесс художественного воздействия эмоциональной привлекательности.

Эстетическая составляющая катарсиса порождается влиянием красоты. Классическое искусство неотделимо от красоты. Красота – вечная и абсолютная ценность. В произведении искусства красота это не столько идеализация и приукрашивание в отражении реальной жизни, сколько идеал, к которому реальная жизнь может стремиться. А.Н. Леонтьев писал: «Кривое зеркало деформирует физический облик человека, делает красивые черты безобразными, стройную фигуру непропор-

циональной, благородное выражение превращает в шутовскую ухмылку. Искусство – это тоже зеркало, но зеркало человеческой души, духовного, а не внешнего облика, и делающее всё как раз наоборот – отражающее человека лучше, чем он есть в данный момент, показывающее, каким он может стать, раскрывающее то в его личности, о чем он сам, быть может, не знает» [95, С.222].

Нам созвучны идеи русских философов XIX – XX вв., видевших в подлинной красоте *воплощение* в пространстве и времени, в цвете, свете и звуках положительной духовности. Н.О. Лосский писал: «Красота есть великая абсолютная ценность, завершающая остальные абсолютные ценности, святость, нравственное добро, истину, мощь и полноту жизни, когда они достигают совершенного конкретного выражения вовне. Через красоту открывается ценность всех остальных видов добра в особенно увлекательной форме. Поэтому, влияя без приказаний, без заповедей, без нарушения свободы, красота может преодолеть не только обыденный эгоизм, но и титаническую гордыню: она может побудить человека забыть своё самлюбивое я и самоотверженно служить добру» [100, с.127]. По мнению русских философов, красота есть проявление добра и истины, и «она ведёт на путь добра без нарушения свободы» [100].

Восприятие красивого вызывает чувство эстетического наслаждения. Эстетическая функция искусства называется еще гедонистической (гедонизм – стремление к наслаждению). Однако было бы большой опасностью сводить значение искусства только к услаждению души. Гюго Мюнстерберг в своем труде «Психология и учитель» [112] пытается противопоставить в образовании ценностям удовольствия и наслаждения (негласно направляющим жизнь не только во времена Мюнстерберга, но и сейчас) истинные ценности жизни - Истину, Добро и Красоту. Если сводить назначение искусства только к получению удовольствия, то оно потеряет свою ценность в человеческом обществе. Рассуждая о недопустимости этого, Гюго Мюнстерберг писал: «Женщина, наслаждающаяся сокровищами литературы, получает от этого не больше удовольствия, чем другая, все радости которой сводятся к вкусовым ощущениям» [112, С. 44]. Настоящий педагог, по его мнению, должен сделать ребенка сотрудником в достижении идеальных целей жизни: Добра, Истины и

Красоты. Искусство здесь выступает как надежное средство. Подобное отношение меняет внутреннюю позицию педагога, такого педагога Г. Мюнстерберг называет «жрецом человечества» и считает, что это придает педагогическому труду воодушевленный характер. В противоположность этому педагог, признающий ценности удовольствия, становится «слугой людей, эта позиция унижает его, превращает труд в нечто тягостное и монотонное» [112, С.65].

Г. Мюнстерберг ценит гармонизирующее воздействие произведений искусства. Гармония, целостность – вот что, по его мнению, отличает искусство. Будучи само по себе проявлением гармонии, искусство призвано привести в состояние гармонии духовный мир человека, соразмерно уравновесить природное и социальное, коллективное и личное, смешное и страшное, возвышенное и низменное, то есть то, что реально существует в мире людей, но всегда очень сложно переплетено. Воздействие искусства отличается целостностью, затрагивает все стороны психической жизни, уравнивает чувства и разум, эмоциональное и рациональное. В этом его огромная воспитательная функция [112].

Таким образом, в истории философской и психологической мысли традиционно признается неисчерпаемое воспитательное, гармонизирующее влияние искусства на личность, как средства морального воздействия и духовно-нравственного сближения людей. В свете культурно-исторической парадигмы искусство выступает способом приобщения человека к опыту духовной жизни людей прошлых поколений, обладая неисчерпаемым потенциалом для психического и личностного развития.

До настоящего времени при рассмотрении вопросов воздействия искусства мы априори все искусство считали высокохудожественным. Проанализированные нами примеры воздействия искусства имели, как следствие, позитивный, благотворный характер. Однако в рассуждениях о психологическом воздействии, в том числе и искусства, нельзя забывать об опасности, таящейся в этом воздействии.

В истории философской мысли вопрос о благотворном влиянии искусства не всегда решался однозначно. Уже в Древней Греции в искусстве видели не только

благо. Так, Платон решает не допускать в свое «идеальное государство» «сладостную» Музу, которая, по его мнению, способствует «ухудшению» людей [6].

В период раннего средневековья подобные взгляды получают широкое развитие. Греческий «отец церкви» Василий Великий считает, что человек, обучающийся искусству, «и высокомерен, и своенравен, и неверен», а от его познаний возникают «страсти — порождение рабства и низости». Иоанн Златоуст в трактате «О воспитании детей» протестует против обучения детей искусствам. Отрицательно, в духе христианского аскетизма, к искусству относится и Боэций [199]. Подобное отношение к искусству сохраняется до тех пор, пока искусство не начинает воплощать христианские ценности.

Красота, придающая искусству особую силу воздействия, может являться воплощением различных ценностей и придавать воздействию разную направленность. «Мир спасет красота» – эта ставшая крылатой мысль принадлежит не только князю Мышкину («Идиот»), но и, как известно, самому Ф.М. Достоевскому. Однако другой его герой высказывает мысль не менее волновавшую писателя. Дмитрий Карамазов («Братья Карамазовы») в одном из диалогов говорит: «Красота – это страшная и ужасная вещь! Страшная, потому что неопределимая, а определить нельзя потому, что Бог задал одни загадки. Тут берега вместе сходятся, тут все противоречия вместе живут... Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей» [50, С.112].

Традиционно в философии говорят о Красоте истинной и ложной. Подделки под Красоту соблазнительны и тем особо опасны. Однако чуткое сердце способно распознать подделку, такая красота как будто лишена жизни, кажется мертвой, застывшей маской. Необычайно наглядно эти различия отражены в сроках стихотворения Н. Заболотского [60, С.210]:

...А если это так, то что есть красота
И почему её обожествляют люди?
Сосуд она, в котором пустота,
Или огонь, мерцающий в сосуде?

Штайнер Р., основатель антропософии, считал, что красота в чистом её виде создаётся люциферическими силами, особыми силами зла, которые стремятся спи-

ритуализировать человека и лишить его «земного» влияния, нарушить гармонию между чувствами и разумом, увести в мир чистых иллюзий [204]. Исследователь русской культуры Бондарев Г., стоящий на антропософских позициях, приводит в качестве примера творчество русских академистов XIX в., которые, следуя канонам чистой красоты, создавали необыкновенно изысканные, графически точные, произведения, но совершенно лишённые жизненности. Живописные образы их кажутся холодными и отвлечёнными. «Художник всегда пользуется инспирациями Люцифера, творя прекрасное, но при этом искусство надо христианизировать», – пишет Бондарев Г. [18, С. 328].

В зависимости от методологии, антропософские идеи можно понимать буквально, а можно как метафору. Очевидно то, что благотворное, гармонизирующее влияние красоты может даровать, если связана с ценностями Добра. В противном случае она способна породить такие явления социальной жизни, как эстетство и богема.

В русском языке отличие между подлинной и ложной красотой отражается в смысловой и этимологической разнице слов «прекрасно» и «прелестно». «Прелесть» – это не только характеристика внешнего облика, но и разновидность обмана, прикрытого лицеприятной формой.

В современный период, когда широкое распространение получает массовое и «протестное» искусство, приходится говорить о дифференциации эмоциональных состояний в результате воздействия искусства. Спектр эмоционального воздействия искусства на человека может варьироваться от позитивного эмоционального состояния, определяемого как катарсис, до негативного. Центром данного спектра является «безэмоциональное» пространство как следствие того, что произведение искусства не оказывает на человека эмоционального влияния.

Негативное воздействие искусства на психику человека, определяется

В. Е. Семеновым как антикатарсис. «В эмоциональном аспекте — это состояние угнетённости, униженности, страха либо ненависти, агрессивности. В эстетическом аспекте антикатарсис выражает чувство дисгармонии, хаоса, безобразия. В

этическом плане антикатарсис порождает антигуманные чувства, отчужденность, агрессивность, презрение к жизни»[159, С.117-118].

Особенностью современного массового искусства становится дегуманизация, «расчеловечивание», при которой образ человека превращается в демонический либо комический, приобретает черты животного или бездушного механизма, стирает границу между мужским и женским.

Психологические исследования, доказывающие пагубность воздействия на личность низкохудожественного, безнравственного искусства, проведенные под руководством В.Е.Семенова, многочисленные выступления и публикации ведущих ученых и мыслителей XX века, Н. Бердяева, В.Розанова, Э. Фромма, В. Фракла, А. Солженицина демонстрируют для практического психолога актуальность задачи профилактики негативного воздействия массового, низко художественного искусства. Это создает *проблему безопасности в использовании средств искусства* практическим психологом, где под психологической безопасностью понимается «состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующие нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации), функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, группы, общества в целом)»[76, С.24].

1.2. Психологический анализ функций и роли искусства в жизнедеятельности человека

*Человек – живое объединение всех искусств.
Их отдельные формы рождаются
из потребностей его души*

Элизабет Кох

Согласно М.С.Кагану, подобно человеческой жизнедеятельности, складывающейся из взаимодействия четырёх основных компонентов - труда, познания, ценностной ориентации и общения, *искусство, будучи органически целостным явлением, перенимает данную структуру человеческой жизнедеятельности* [77].

Опираясь на классификацию человеческой деятельности, М.С.Каган выделяют ос-

новные функции искусства в человеческом обществе: познавательную, коммуникативную, созидательную, ценностно-ориентационную.

Познавательная функция искусства. Важной потребностью человека является познание окружающего мира и себя в этом мире. К настоящему времени человечество выработало два способа познания мира: научный и художественный. Если в своем познании наука опирается на разум и логику, то искусство – на чувство и интуицию[46].

Познание окружающего мира связано с выделением в его объектах существенных признаков, абстрагированием и закреплением их. Общественно значимые признаки предметов и явлений могут закрепляться в произведениях искусства. По мнению А.А. Леонтьева, содержанием искусства является человек, те свойства его деятельности и общественные отношения, «которые не получают отражения в застывших понятийных формах, не являются «положительным» знанием, не могут быть однозначно выражены при помощи языковых средств» [95,С.217]. Именно «познание самого себя как общественного человека», согласно А.А. Леонтьеву, является ключом к пониманию психологической сущности искусства.

Чувства и эмоции, представляемые в произведении искусства как личные, преобразуются искусством, возвышаются, обобщаются, становятся общественными. А.Н. Леонтьев писал: «смысл и функция стихотворения о грусти вовсе не том, чтобы передать грусть автора..., а в том, чтобы претворять эту грусть так, чтобы человеку что-то открылось по-новому – в более высокой, более человеческой жизненной правде» [95, С.219].

Человек – главный предмет искусства, а человекознание – точка соприкосновения психологии и искусства. Психологи традиционно считают, что познание человеком себя и других происходит в общении, когда он «смотрится в других людей как в свое отражение». Но этого оказывается мало. «Необходим особый способ вынесения интересующего нас предмета вовне для более подробного и тщательного рассмотрения. Эту возможность наряду с наукой, моралью, религией дает искусство»[176, С.14]. В этой попытке ответить на вопрос “Кто я?” искусство обречено на вечное существование. Пока существует человек, его будет волновать

этот вопрос, и глубина постижения не знает предела. Необыкновенно пронизательно и современно звучит мысль, высказанная в письме к брату восемнадцатилетним Ф. М. Достоевским: «Человек есть *тайна*, её надо разгадать. Если будешь её разгадывать всю жизнь, не говори, что потратил время зря. Я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком».

Коммуникативная функция искусства. Искусство говорит языком образов, языком понятным без перевода, связывая между собой представителей разных национальных культур, прошлые и будущие поколения. Образы искусства способны запечатлеть, сохранить и донести то, что в реальной жизни едва уловимо и быстро течёт – порывы человеческой души. Искусство – средство общения между людьми разных эпох и культур.

Широко известное явление катарсиса как особого эмоционального состояния, возникающего при общении с произведениями искусства, современными авторами интерпретируется как социально-психологическое явление. В узком значении оно понимается как эмоциональное состояние, объединяющее аудиторию или отдельного человека в сопереживании с героем или содержанием произведения, а широко – как преодоление одиночества и отчужденности и обретение человеческой солидарности [159].

Исследователь проблем психологии искусства на современном этапе, Д.А.Леонтьев, предлагает говорить не о воздействии искусством, а о *взаимодействии* человека и искусства. Продуктивная встреча с искусством определяется им как общение, по аналогии с человеческим общением, когда происходит встреча двух смысловых видений мира. «Общаясь» с произведением искусства, встречаются смыслы автора и читателя; как и любая встреча, это может быть диалогом, в котором обе стороны раскрывают свою сущность или поверхностным контактом без способности к глубинному проникновению [97].

Идея взаимодействия как общения с искусством может найти новые грани своего развития из теории А.А.Ухтомского о «доминанте». А.А.Ухтомский писал: «Человек видит реальность такую, каковы его доминанты, т.е. главенствующие направления его деятельности. Человек видит в мире и в людях predeterminedное

своею деятельностью, т. е. так или иначе, самого себя» [178]. В связи с этим, в общении приходится говорить о собственной проекции на мир и другого человека, определённом эгоцентризме, когда партнёр по общению выступает не собеседником, а собственным «двойником». Общение с искусством может происходить как общение с «двойником» или как с «собеседником». Это может определяться как самим человеком, так и особенностями художественного произведения. А.А.Ухтомский считал, что человеку необходимо освободиться от своего «двойника», иначе он будет «бредить сам с собой», однако это нелёгкая задача по самовоспитанию, по избавлению от эгоцентрической доминанты.

Развивая идеи А.А.Ухтомского по отношению к искусству, А.В.Толстых писал: «Искусство по самой природе своей – идеальный тип Собеседника, общение с которым бесценно для любой личности, именно как способ борьбы с Двойником в себе» [178, с.152]. В данном случае речь идет о подлинном искусстве, способном обогатить человека, возвысить его, способствовать обретению новых смыслов. Однако искусство может быть непритязательным, доступным, доходчивым, несущим готовые, расхожие истины. Массовое искусство, по мнению А.В.Толстых, становится «Двойником».

А. А. Леонтьев предлагал считать искусство особой формой общения. В его понимании произведение искусства – это «застывший продукт деятельности искусства», с помощью которого и осуществляется специфический вид общения искусством. Знаковые системы искусства подобны «мертвому материалу», и их анализ не имеет ничего общего с психологической спецификой искусства. Закрепляя живое чувство человека, искусство передает само это чувство, а не «бледную тень переживания, отмеченную мертвой печатью слова». Для этого, по мнению А.А. Леонтьева, существует единственный путь: «законсервировать ситуацию общения и искусством, заставить человека снова и снова создавать, творить переживание, а не воспроизводить его по готовому эталону» [95, с.220].

Для общения с искусством традиционно предполагается изъятие человека из привычной среды, что делает его более внушаемым. Такого рода общение требует интимно-камерной или массово-зрелищной атмосферы.

Созидательная функция искусства. Искусство способствует самовыражению человека, внутренний мир которого способен проявить себя в художественном образе, продукте художественного творчества. Благодаря продуктам творческой деятельности создается ещё одна, отличная от природы реальность культуры.

Но художественное творчество – это деятельность, преобразующая не только внешний мир, но самого человека. Г.С. Тарасов пишет: «Искусство превращается в социальное творчество в тот момент, когда оно творит человека: создает идеал нравственного и гармоничного человека, показывает его новые возможности и способности...» [172, С. 115].

Ценностно-ориентационная функция искусства. Искусство содержит неисчерпаемые возможности для становления и развития ценностно-ориентационной деятельности. Сознание психологически здорового, духовно развитого человека ориентировано на абсолютные ценности Истины, Добра, Красоты, его общение и деятельность реализуют эти ценности. Приобщение к истинному искусству, несущему в самом себе эти абсолютные ценности, способствует утверждению их в душе человека, создавая фундамент для его психологического здоровья.

По словам современников, лекции по эстетике Оскар Уайльд начинал с провокационной фразы: «Каждое искусства бесполезно...». Результаты воздействия искусства – это ценностные ориентации отдельной личности, социальной группы или народа. Они идеальны, но, в конечном счёте, именно эти составляющие направленности личности определяют реальную, материальную жизнь людей.

Однако сведение функций искусства только к познанию, общению, созиданию и ценностно-ориентационной деятельности не способно выявить его специфическую роль, так как для каждой из этих функций в человеческом обществе существуют особая деятельность: обучение, непосредственное общение, труд и воспитание соответственно.

При рассмотрении вопроса специфики воздействия искусства на личность и *специфической роли эстетической (художественно-творческой) деятельности* особого внимания заслуживает концепция А. Н. Леонтьева. Постараемся проследить основную логику его рассуждений.

Согласно теории деятельности, результатом любой деятельности является продукт. В эстетической деятельности он материально-идеален: произведение искусства существует в материальных формах, но никем не воспринимаемое оно не способно оказать своего воздействия, обнаружить своё идеальное содержание. Следовательно, любой продукт искусства предназначен для воздействия на людей: искусство по своей природе коммуникативно.

Выдвигая идею о коммуникативной сущности искусства, автор противопоставляет её идеи о сущности художественно-творческой деятельности как самовыражения. По мнению А. Н. Леонтьева, не существует искусства для себя, главная задача эстетической деятельности – не столько выразить что-то, имеющее отношение к внутреннему миру художника, сколько передать это другому. Адресат искусства может быть узок или широк, близок или далёк, но он всегда подразумевается. Им может быть сам автор, но изменившийся во времени. В этом, скорее всего, тайна хранения личных дневников – это сохранение своих чувств мыслей для себя будущего.

Если искусство – это форма общения, то, что тогда передается в процессе общения искусством? В чем особая тайна искусства? «Может быть, она в познании эмоций, чувств и переживаний человека?» – задает А. Н. Леонтьев читателям вопрос, и сам же на него отвечает: «Эмоции человек познает и процессе непосредственного общения и в любовном или гневном письме. Тем более, что в произведении искусства это эмоции особого рода».

А. Н. Леонтьев раскрывает тайну искусства, его исключительную, незаменимую специфическую функцию через анализ структуры *сознания*.

Сознание, как высшая форма психического отражения отражает не только значение этих объектов, но и личностное отношение к ним. В значении отражен общественно-исторический опыт человечества, а в отношении – личный опыт человека, личностный смысл отражаемого явления.

Основная идея А. Н. Леонтьева применительно в эстетической деятельности: её специфический продукт – это открытие, выражение и передача другим не значения, а личностного смысла явление. И так как все люди нуждаются в определении

отношения к действительности, художник, открыв этот смысл, отношение в жизни или явлению для себя, передает его другим, способствуя обретению этого смысла другими. Чем больше отношение художника соответствует общечеловеческим, тем больше у его произведения достойных зрителей. Здесь познавательная и коммуникативная функции искусства, по мнению А. А. Леонтьева, пересекаются.

Потребность в открытии личностных смыслов может быть причиной неоднократного обращения к художественному произведению, каждая встреча с которым будет эмоционально окрашена. Искусство как процесс восприятия или создания художественного произведения всегда эмоционально, так как «открытие и переживание личностного смысла есть акт высшего эмоционального напряжения». Способность искусства побуждать к действию связана с его эмоциональностью. А. Н. Леонтьев утверждает, что регулятором действия является не значение, а отношение к объектам реальности, их личностный смысл.

Согласно А.Н.Леонтьеву специфической функцией искусства, его особой ролью является раскрытие смыслов в значениях. В своём дневнике он записал: «Ведь значения не знают субъекта, индивида, личности. Они принадлежат обществу, а не личности ...искусство борется против утраты смысла в значениях. Его задача не дать человеку потеряться в мире вещей. Искусство – за человека, оно за человеческое в жизни людей (и познании мира). Искусство заставляет человека жить в истине жизни, а не истине окружающих его вещей» [95, С.147].

Удивительно органично вышесказанному звучат слова А. М. Горького, посвященные книгам. «Чем больше я читал, - писал он, - тем более книги роднили меня с миром, тем ярче, значительнее становилась для меня жизнь...И в душе моей росло внимание к человеку – ко всякому, кто бы он ни был, скоплялось уважение к его труду, любовь к его беспокойному духу. Жить становилось легче, радостнее: жизнь наполнялась великим смыслом».

Развивая идеи А. Н. Леонтьева об искусстве как эстетической деятельности, можно утверждать, что цель этой деятельности – познание и передача личностного смысла отражаемого явления или жизни в целом. Это требует напряжение духовных сил человека, может являться по своему механизму открытием или творчест-

вом. Следовательно, художественная деятельность – это: общение по своей форме, познание, точнее человекознание по предмету, творчество по механизму, и ценностно-ориентационная деятельность – по сути. Здесь точка пересечения взглядов А. Н. Леонтьева и М. С. Кагана.

Таким образом, специфика воздействия искусства на личность состоит в многоуровневом, целостном, гармонизирующем характере данного воздействия, в котором познавательные, коммуникативные, созидательные и ценностно-ориентационные функции тесно взаимосвязаны, так как эстетическая деятельность – это открытие и передача личностного смысла отражаемого явления.

Восприятие произведений искусства – это своеобразная художественно-творческая деятельность, требующая активности, напряжения всех душевно-духовных сил человека.

Своеобразие процесса воздействия искусства на личность – в эмоциональности данного воздействия, которая, однако, является не самоцелью, а содействует и сопровождает процессы психологических изменений личности, прежде всего связанных с открытием личностного смысла явления. Эстетический компонент художественного воздействия способен усилить характер данного воздействия, но обладает ценностью только тогда, когда связан с решением этических задач воздействия искусства на личность. Уникальность воздействия искусства на личность состоит и в том, что результатом его становится гармонизация внутреннего мира личности, духовно-нравственное её развитие, обретение личностных смыслов жизнедеятельности через ориентацию на вечные общечеловеческие ценности Истины, Добра и Красоты.

Особая роль продуктивной художественно-творческой деятельности в жизнедеятельности человека может быть раскрыта и в свете *психологии творчества*.

Творчество – проблема скорее философии, в которой оно рассматривается как ценность современной цивилизации, восходящая к идее сотворения Богом Мира и Человека; фундаментальная и универсальная грань бытия; высшая форма и ступень проявления человеческой активности; важнейшая сторона проявления сугубо человеческого в человеке; сугубо человеческий способ отношения к окружающей действ-

вительности, как то, в чём человек становится подобен Творцу. В обыденном сознании и нередко в психолого-педагогической практике творчество считают синонимом художественной деятельности, забывая при этом и существовании разнообразных видов творчества: научного, материально-технического, социального и художественного в том числе. Большой психологический словарь указывает на многозначность самого понятия творчества: от максимально широкого, как неотъемлемого свойства материи, до узкого, как человеческой деятельности, в результате которой создается что-то новое, никогда ранее не существовавшее и имеющее общественно-историческую ценность. Основным критерием творчества является новизна. Эта новизна может быть относительной, значимой только для субъекта или абсолютной, имеющей не только личную, но и общественно-историческую значимость.

Творчество – это возникновение или создание нечто нового, которое является *необходимым*. Необходимость творчества может быть социальной, а может быть личностной, переживаемой как личностный смысл творчества. Социальная необходимость творческой деятельности связана с важнейшей ролью творчества в сохранении самого человеческого общества. Через раскрытие этой роли через действие так называемых «законов жизни» обосновывает Л. Б. Ермолаева-Томина жизненно важную необходимость творчества. По её мнению, человек, как любой живой организм, вынужден адаптироваться к окружающей среде и изменениям в ней. Однако, обладая самосознанием, он выделяет себя из среды и противопоставляет себя ей. Зависимость от окружающей среды и стремление стать от неё независимым – это основные тенденции человека в отношениях с природной средой. Всё материально-техническое творчество человечества исходит из необходимости стать более независимым от влияния окружающей среды [58].

Общественная значимость творчества, которая в современный период приобретает характер социального заказа, также связана, по мнению В. Н. Маркова, с проблемой экономного использования всё более ограниченного количества природных ресурсов необходимого для удовлетворения потребностей человечества. В настоящее время не само наличие природных ресурсов, а передовые технологии их применения обеспечивают конкурентоспособность экономики, поэтому именно се-

годня главным ресурсом, обеспечивающим процветание государства, являются не столько его природные и материальные ресурсы, сколько сами люди, обладающие творческим потенциалом. Как следствие этого растёт и интерес к проблеме психологии творчества [101].

Для сохранения человеческого общества необходимо постоянное воспроизводство не только физической, социальной, но и духовной формы жизни. Предметы материального творчества являются средствами передачи определённого уровня развития науки, техники, то есть материальной культуры. Продукты художественного творчества – произведения искусства – служат средствами передачи системы отношений к предметам, явлениям или жизни в целом, то есть средствами передачи духовной культуры общества. Эта роль предметов, орудий, произведений искусства была блистательно показана Л. С. Выготским в его культурно-исторической концепции психического развития ребёнка.

Для того чтобы человеческое общество выжило, необходимо объединение его членов. Недаром социальные потребности в общении, принятии другими, в социальном статусе и др. являются достаточно сильными. «Человек неизлечимо социален» - так шутят психологи. Родовые, сословные, семейные, экономические связи всегда прочно удерживали человека в системе социальных связей, давали ему чувство общности и единения с другими. По мнению Эриха Фромма, в капиталистическом обществе человек, разорвавший многие социальные связи, ощутил себя свободным, отдельным, независимым и ...одиноким. По образному выражению Эриха Фромма, это обретенное новое чувство изоляции, отдельности от других заставляет человека «бежать от свободы». В своих работах он описывает различные способы подобного бегства и признаёт только один, по истине продуктивный и подлинно человеческий путь разрешения данного противоречия между стремлением быть с людьми и быть свободной индивидуальностью: это любовь и творчество, – так как в творчестве человек свободно выражает свою индивидуальность, а продукт творчества предназначает другим людям.

Таким образом, по мнению Л. Б. Ермолаевой-Томиной, для того чтобы человеческая жизнь продолжалась, должны соблюдаться следующие законы:

1. Жизнь зависит от окружающей среды, поэтому необходимо изменение, совершенствование способов адаптации к ней.

2. Жизнь нуждается в воспроизводстве.

3. Для продолжения жизни необходимо объединение людей.

В действии всех этих законов важное место отведено человеческому творчеству. Следовательно, в глобальном плане творчество необходимо, чтобы продолжалась человеческая жизнь. В этом его великий смысл, а для отдельного человека это шанс увидеть смысл собственного существования [58].

Проблема персональной значимости творческой деятельности связана с очень важной личной и социально-педагогической задачей формирования потребности в творческой деятельности. Потребность в творчестве (созидании) является оборотной стороной потребности в самореализации, так как последняя возможна только через деяния для других и относится к высшим, духовным потребностям человека.

Л. И. Божович было блестяще показано, что духовные потребности имеют специфическую форму отличную от формы биологических потребностей: в них имеет место стремление к достижению, а не избавлению от чего-то, что мешает нормальному функционированию организма. Положительные эмоции, сопровождающие деятельность, становятся тем, что стимулирует эту деятельность вновь и вновь. Духовные потребности человека являются ненасыщаемыми и приобретают возможность самодвижения. Л. И. Божович писала: «Возникновение же самодвижения потребностей высокого духовного порядка, например потребности в познании, в искусстве, в творчестве, в достижении моральных и общественных ценностей, необходимо для полноценного формирования личности человека. Более того, отсутствие роста этих потребностей, обеспечивающих активное функционирование человеческих способностей, обязательно сначала ведёт к застою личности, а затем к её распаду. Напротив, при развитии духовных потребностей человека будет решена проблема духовной стимуляции его активности и непрерывающегося совершенствования его личности» [16, с.162].

Проблема формирования потребности в творческой деятельности напрямую связана с задачей положительного эмоционального переживания как самого про-

цесса творчества, так и его результата. Именно предвосхищение положительных эмоций будет стимулировать дальнейшую творческую активность. Эти положительные переживания могут быть вначале связаны с удовлетворением других, побочных для творчества, потребностей (в принятии группой, в значимости и компетентности, в познании, в красоте и гармонии, в смысле и т.п.).

Согласно отношенческой теории мотивации Жозефа Нюттена, эмоциями, сопровождающими процесс творческой деятельности, может быть так называемое «удовольствие от собственной причинности». По его мнению, основой всех человеческих потребностей является потребность в функционировании или в активности, так как только благодаря активности поддерживается существование и индивида, и окружающей среды, между которыми осуществляются постоянные взаимовлияния и взаимоотношения. Человек наделён телесностью и поэтому он может влиять на окружающий мир. Обладая самосознанием, чувством отдельности от мира, субъектностью, он, являясь частью мира, вместе с тем противопоставляет себя этому миру. Факт своего существования в мире он доказывает через способность влиять на этот мир, вносить в него изменения. В ходе своих исследований Ж. Нюттен доказывает, что человеку свойственна врождённая потребность быть причиной изменений и испытывать удовольствие от причинности. Конечно эта потребность, как и любая другая, может приобретать разные формы (мелкие или значительные, социально приемлемые или нет). Высшей формой её проявления является творчество. Уже сам факт создания творческого продукта, как факт внесения изменения в окружающую среду, является причиной возникновения «удовольствия от причинности», которое в свою очередь придаёт мотивирующую силу новым творческим действиям [119].

М. Чиксентмихайи были раскрыты обстоятельства деятельности являющиеся причиной получения удовольствия от неё, названные автором «состоянием потока». Наслаждение от деятельности возникает при условии оптимального соответствия уровня трудности решаемой задачи персональному опыту и умению личности их преодолевать [117].

Таким образом, потребность в творчестве поддерживается самой творческой деятельностью.

1.3. Роль, место и функции средств искусства в профессиональной деятельности практического психолога

Вопрос роли и места средств искусства в профессиональной деятельности может быть раскрыт через анализ структурных компонентов деятельности. Структура профессиональной деятельности, преломлённая относительно конкретного работника на определённом рабочем месте, трансформируется в психологическую структуру трудового поста. Климовым Е. А.[80] были выделены следующие его компоненты: цель труда, предмет труда, средства труда, обязанности и функции работника на конкретном трудовом посту, его права, производственная среда и, наконец, возможности и ограничения для развития субъекта на данном трудовом посту.

Искусство – это реальность, которая находит своё место в различных видах профессиональных деятельностей. Существует целый ряд профессий, в которых искусство становится предметом деятельности. Эти профессии в классификации Е. А. Климова относятся к типу «Человек – художественный образ». Профессия психолога согласно данной классификации относится к типу «Человек - человек». Человек – это предмет труда психолога, а искусство в деятельности практического психолога приобретает характер средств профессиональной деятельности, то есть того, что помогает преобразовывать, воздействовать, исследовать предмет труда для достижения целей (результатов) профессиональной деятельности. Следовательно, теоретически вопрос специфики использования средств искусства в деятельности психолога может быть решён только в комплексе с рассмотрением проблемы специфики цели (желаемого результата) и предмета профессиональной деятельности психолога. Рассмотрим данный вопрос на примере деятельности практического психолога образования в связи с тем, что теоретические проблемы психологической службы образования разработаны на настоящий момент наиболее основательно.

Начало широкого становления психологической службы в системе образования в самом начале 90-х годов прошлого века было неразрывно связано с изменениями, затронувшими всю систему отечественного образования. Переход к парадигме гуманистического, личностно-ориентированного обучения и воспитания, стремление реализовать в образовании общечеловеческие ценности и идеи свободного развития каждой личности способствовали признанию необходимости введения должности психолога в штат образовательных учреждений.

Теоретической основой построения службы практической психологии в отечественном образовании стала концепция И.В. Дубровиной и коллектива её сотрудников, в которой определялись цели и задачи психологической службы, разрабатывались её научные, прикладные, практические и организационные составляющие (Н.И. Гуткина, А.П. Прихожан, Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева).

За более чем двадцатилетний срок существования психологической службы образования в нашей стране произошел пересмотр и уточнение многих принципиальных вопросов о целях и задачах службы, приоритетах деятельности, месте и роли психолога в образовательном учреждении.

В настоящее время главной целью службы практической психологии в системе образования общепризнано «психологическое здоровье личности».

Многочисленные дискуссии о содержании термина «психологическое здоровье», заявленного в качестве цели психологической службы в системе образования, являются отражением становления новых, гуманитарно-ориентированных направлений отечественной психологической науки, таких как гуманитарная психология (Л.И. Воробьева), христианская психология (Б.С. Братусь), психология развития человека (В.И. Слободчиков) [19; 20; 28; 147; 163].

На современном этапе развития практической психологии произошло осмысление и наполнение содержанием термина «психологическое здоровье», который внёс новый аспект в понятие «здоровья», по сравнению с более привычным термином «психическое здоровье». Разведение понятий психического и психологического является традиционным для отечественной психологии. А.Н.Леонтьев предлагал разделять «психическое» и «личностное», говоря о последнем как особом

«измерении». Б.С. Братусь предлагает судить о «личностном» здоровье, как о постепенном приобщении индивида к «родовой человеческой сущности», стремлении следовать высшим идеалам в культуре, обретении индивидом человечности [19]. По мнению В.И. Слободчикова, психологическое здоровье связано с нравственной позицией человека, становлением его как субъекта собственной жизни [163]. И.В. Дубровина считает, что «термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья, в отличие от медицинского, социального, философского и других аспектов» [144, С. 39-40].

Служба практической психологии образования, несмотря на единство цели, неоднородна в организации своей деятельности. Рассматривая вопросы организации деятельности службы, «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ» [145] выделяет первичную помощь, специализированную помощь и научно-методическое обеспечение деятельности службы. При этом первичная помощь, которую осуществляют педагоги-психологи образовательных учреждений, может иметь разнообразные модели своего функционирования в зависимости от типа и вида образовательного учреждения. Особенности контингента детей, с которыми работает педагог-психолог, во многом будут определять содержание и направленность его деятельности.

К настоящему времени выделились как самостоятельные отрасли практической психологии образования: дошкольная психологическая служба, школьная психологическая служба, психологическая служба профессионального образования, психологическая служба вуза, психологическая служба в системе дополнительного образования детей, психологическая служба помощи детям группы риска, служба специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии.

По мнению В.Э.Пахальяна, все структурные звенья психологической службы образования обеспечивают развитие психологического здоровья личности, но применительно к условиям конкретного образовательного учреждения [134].

Автор считает, что необходимо различать *идеальную цель* деятельности психолога образования (цель далёкую и никогда до конца не достигаемую) и *реальную цель*, ту, что непосредственно координирует, как бы собирает в единое целое профессиональные действия психолога конкретного образовательного учреждения.

Идеальной целью практического психолога образования, а по сути единой целью всей психологической службы образования, и является психологическое или, точнее, личностное здоровье субъектов образовательного пространства. Приверженность и ориентированность на идеальную цель непосредственно связаны с мировоззрением психолога и определяют ценностно-смысловую сторону его профессиональной деятельности.

Дубровина И.В. показателем психологического здоровья предлагает считать *духовность*. Отношение к проблеме духовности в отечественной психологии неоднозначное, одинаково, как и к самому понятию «духа» в современной науке. С одной стороны, «дух» и «духовность» – главные категории философско-теологической мысли, которой долгое время из-за засилья атеистической направленности мировоззрения наша отечественная наука сторонилась. С другой стороны, имеют место представления о духовности как о метафоре, о нечто неуловимом, не материализованном, оторванном от реальной жизни, существующем только как «иллюзия, самообман, причуда интеллигенции» [175]. Подобные представления, как правило, порождают враждебно-безразличное отношение к проблеме духовности.

Подобная неоднозначность в суждениях вынуждает нас к определению понятия духовности с современных позиций, стремясь при этом, несмотря на широту и многозначность проблемы, оставаться в рамках психологической науки.

Предметом осознания многих ученых и общественных деятелей сегодня становится дисгармония между стремительно растущим уровнем цивилизации и духовными потребностями человека. События, потрясающие мир своей жестокостью, поражающие утратой прежде всего «человеческого в человеке», трагедии судеб детей, оказавшихся незащищенными от негативных влияний средств массовой информации – все это и многое другое определяемое как «кризис духовности» – ста-

новится угрозой существования человеческой культуры. Психологу в своей практической деятельности нередко приходится сталкиваться с проблемами, порожденными именно «кризисом духовности». Идея духовности способна уравнивать идеал и реальную жизнь, дух и материю.

По мнению Товкес И.А., понятие «одухотворение» способно преодолеть кризис, противоречие между двумя полюсами «жизнь без духа» и «дух без жизни», когда в одном случае стремление к получению жизненных удовольствий, жизнь для себя, «порождаемые прагматизм и утилитаризм, с другой стороны это романтическое отрицание, бегство в прошлое для поиска «духовной ниши». И если прагматизм и гедонистическая направленность на внешнюю сторону жизни ни раз доказывали свою бесперспективность, то сведение понятия духовности ко второму полюсу «духа без жизни» не менее опасно. Как считает Товкес И.А., духовное, лишённое воли к существованию бесплодно, оно рождает болезненную мечтательность, лишённую жизненной опоры. Эти возможности бесплодны для саморазвития [175, С. 29]. Подобный подход, провозглашающий идеальные принципы, но лишённый опоры и воплощения в реальной жизни, содержит в себе опасность дискредитировать, обесценить идею духовности вообще.

Русский философ Бердяев Н.А, преодолевая в своих идеях это противоречие, писал: «Духовность есть задача, поставленная перед человеком в отношении к жизни... Человек с сильно выраженной духовностью не есть человек, ушедший из мировой и исторической жизни. Это человек, пребывающий в мировой и исторической жизни, активный в ней, но свободный от ее власти и преобразующий ее» [13, С. 321-322]. Духовность с философской точки зрения едина, т.к. является отражением единого Духа, и вместе с тем многолика, т.к. включает в себя возможные проявления этого Духа в природе, культуре, человеческой душе.

*Стремясь оставаться в рамках психологической науки, мы можем определить духовность как особое **состояние** психики, выделить в ней эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Духовность, по мнению Дубровиной И.В., это: 1) особое эмоционально-нравственное состояние личности; 2) сознание, ориентированное на абсолютные ценности – Истину, Красоту, Добро; 3)*

предметно-целесообразная деятельность и общение, реализующее высшие ценности [144, С. 40].

Духовность будет проявляться не только в отношении с людьми, но и с миром вещей и природы. Духовность не только идеальное, но и вполне практическое понятие, проявляющееся не только во внутреннем мире, но и в поведении. Фортунатова В.А. считает духовность своеобразным индикатором личностной и общественной зрелости, которая формируется на основе участия сознания, эмоций, разума, воли и духовных исканий личности.

Мир идеалов и духовности общества включает в себя духовность ее членов, как «концентрация внутренней энергии людей, воплощенная в универсальных категориях идеального бытия, вобравшая в себя весь потенциал развития человеческого духа» [185, С.7].

Проблема духовности настолько обширна и многопланова, что не может быть рассмотрена только в рамках одной психологической науки. Основные решения располагаются в плоскости соприкосновения психологии и философии.

В настоящее время ведущими отечественными психологами активно дискутируется вопрос о «теоретико-познавательных границах» психологического знания. Предмет споров составляет полное знание о человеке, по сути, знание антропологическое, представление о родовой человеческой сущности, о цели и смысле существования. Является ли это «философским отлетом» или составляет ориентирующее, рабочее условие психологических разработок – основной предмет дискуссии. [147].

Братусь Б.С. считает, что психологии необходимо ориентироваться на полного целостного человека, имеющего не только тело и внешнюю сторону души, но и внутреннюю сторону и высшие проявления, т.е. дух. «Внешняя сторона не может быть полноценно понята, изучена, коррелируема, воспитуема вне ориентации, учета ее сущностной связи с вершинными проявлениями, духовными устремлениями.» [147, С.122].

Потенциал, заложенный в человеке, а особенно в ребенке неизмеримо велик, он всегда есть нечто большее, чем в настоящее время, и его духовное развитие, по мнению Н.А. Бердяева – актуализация возможного» [13, С. 321-322]. Это то знание,

которое, по мнению Братуся Б.С., видит и учитывает психолог в конкретной работе. В своей статье Братусь Б.С. приводит замечательную мысль Гете о том, что если мы будем принимать людей такими, какие они есть, то сделаем их хуже, а если мы будем обращаться с ними как с теми, кем они хотят быть, то приведем их туда, куда их следует привести.

Рассуждения о духовности и духовном развитии как условия и критерии психологического здоровья личности – не просто словесные излияния. Это вопрос о цели деятельности практического психолога в образовании. Лишь после того, как известны цели, мы можем изучать пути и средства, ведущие к ней. Это своеобразный ориентир для практика в мире психологических фактов. Не имея представления об идеальной цели деятельности, любые программы и проекты будут произвольными и непостоянными.

Ещё в начале XX века Гюго Мюнстерберг писал о стремлении к духовным идеалам Истины, Добра и Красоты как цели в деле воспитания и обучения, которые воодушевляют и вдохновляют педагога, противопоставляя их идеалам удовольствия, которые, по его мнению уничтожает учителя, превращает его труд в нечто тягостное и монотонное [112, С. 65].

Итак, знание целей необходимо, оно дает воодушевление, силы и энергию в работе, но любая цель достигается определенными средствами. И если цели, по словам Гюго Мюнстерберга, мы должны хранить в своем сердце, то средствами овладаем путем изучения и знания.

Для развития такого уникального состояния души как духовность необходимо и уникальное средство. Одним из таких средств, по-нашему мнению, выступает подлинное искусство. Истинное искусство с точки зрения антропософской науки всегда связано с проявлением духа. Основатель антропософии Р.Штайнер писал: «Преодоление чувственности духом есть цель искусства и науки. Последняя побеждает чувственность, превращая её всецело в дух, первое – тем, что прививает ей дух» [204, С. 94].

Духовность – понятие на уровне сознания довольно тонкое, почти неуловимое, она и всеобща и вместе с тем уникальна в отношении души отдельного челове-

ка. Она способна изменяться, ускользать в реальной жизни, но и имеет возможность выразиться в слове, звуке, цвете, движении, запечатлеться в произведении искусства. Наше воображение позволяет нам за художественным образом поэзии, музыки, живописи увидеть человека с его мыслями и переживаниями. Искусство – это увековеченная психическая реальность. Фортунатова В.А. пишет: «Между бытием и небытием есть пространство духовности, и оно открыто для личности, но вход в него затруднен многими факторами. Созидательное начало, которое несет с собой духовность, воплощается в том, что она всегда стремится к увековечиванию, пытаясь избежать участи брэнного тела своего носителя» [185, С.6]

Духовное развитие личности не происходит на пустом месте, в этом развитии она, по образному выражению Выготского Л.С., «встает на плечи» предшествующих поколений. Поэтому искусству, отразившему опыт духовных исканий прошлых поколений, в воспитании личности принадлежит особое место. На протяжении всей истории человечества воспитательная функция искусства была и остается одной из основных.

Психолог нередко становится свидетелем того, как дети, незащищенные «иммунитетом родной культуры» отечественной духовной традицией, попадают под воздействие идей, сомнительных в нравственном отношении. В практической деятельности психолог вынужден вступать во взаимодействие с людьми, утратившими или необретшими общечеловеческие идеалы, не видящими смысл в своем существовании, не имеющими «мужество жить» в этом реальном мире.

Приобщение к шедеврам искусства способствует осознанию смысла окружающей жизни, выстраивает систему ориентации, дает возможность отождествлять себя с неким образцом, идеалом. Соловьев В.С. писал: «Человек, который довольствуется своей человеческой ограниченностью и не стремится выше – неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животного, точно так же и исторический народ» [166, С. 604].

Ведя разговор о духовности, мы невольно подразумеваем взрослого человека, как обладателя этой духовности. Маленький ребенок не озабочен этими вопросами, но состояние его внутреннего мира – предмет раздумий для окружающих его взрос-

лых. Детский возраст сензитивен для усвоения нравственных норм, идеалов человечности в отношении к миру. Фортунатова В.А. считает, что «духовность – своего рода зародыш идеального, который присутствует в каждом человеке с момента его рождения, и в дальнейшем либо заглушается, либо получает свое развитие в процессе усвоения действительности, способности воспринимать искусство с раннего детства подтверждает изначальную природную духовность человека» [185, С. 11].

Таким образом, основная роль использования произведений истинного искусства в деятельности практического психолога состоит в развитии особого психического состояния личности – духовности, как показателя «психологического здоровья» – идеальной цели его профессиональной деятельности.

Рассмотрение проблемы использования средств искусства в профессиональной деятельности детского практического психолога требует осмысления такого понятия, как *психологическое воздействие*. Т.С. Кабаченко пишет: «Нам представляется целесообразным считать воздействие психологическим, когда оно имеет внешнее по отношению к адресату (реципиенту) происхождение и, будучи отраженным им, приводит к изменению психологических регуляторов конкретной активности человека. При этом речь может идти как о внешне ориентированной, так и о внутренне ориентированной активности. Результатом этого может быть изменение степени выраженности, направленности, значимости для субъекта различных проявлений активности. Психологическое воздействие может рассматриваться и как процесс, приводящий к изменению психологического базиса конкретной активности, и как результат (собственно изменения)» [76, С. 23].

Психологическое воздействие может быть классифицировано по нескольким показателям: по предполагаемой степени активности реципиента: субъект – субъектное (диалоговое) и субъект – объектное; по степени произвольности, запланированности получения психологического эффекта: произвольное и произвольное; по ориентации на конкретных людей в конкретный момент времени: прямое и косвенное; по факту наличия или отсутствия маскировки воздействия: явное и скрытое; по длительности во времени: краткосрочное и долгосрочное.

При воздействии искусством на психику человека теоретически могут иметь место все разновидности психологического воздействия.

Психолого-педагогическая деятельность принадлежит к разряду таких профессиональных деятельностей, в которых воздействие является ключевым моментом, позволяющим достигать цели профессиональной деятельности. Однако, по мнению Т.С.Кабаченко, это должно быть декларировано принципами профессиональной деятельности, нормами этики, моральными и юридическими ограничениями.

Профессионализм психолога включает в себя умение предусматривать и планировать использование в контексте своих целей весь спектр эффектов психологического воздействия. «Специалист, не владеющий навыками рефлексии произвольного воздействия, может непреднамеренно спровоцировать нарушение психологической безопасности у воздействующих с ним людей» [76, С.76].

Эффективное воздействие подразумевает решение стратегических и тактических задач. Стратегия касается наиболее общих характеристик воздействия. Традиционно различают следующие стратегии:

- *манипуляция* – воздействие, направленное на подсознательное стимулирование реципиента, в обход его внутреннего контроля;
- *императивная стратегия* – опирается на имеющуюся у человека когнитивную структуру, не затрагивает глубинные структуры личности, хорошо действует в экстремальных ситуациях;
- *развивающая стратегия* – ориентирована на долгосрочный эффект, на изменение личности, возможное в процессе длительного диалогового общения, чаще всего в процессе воспитания и обучения.

Г.А.Ковалев считает развивающую стратегию воздействия наиболее соответствующей методологии и традициям отечественной психологии. Особенности технологий практической работы психолога с детьми, в том числе и с использованием средств искусства, будут определяться основными положениями развивающей стратегии воздействия, выделенными Г.А. Ковалевым:

- *диалог* как психологическое условие реализации развивающей стратегии;

– эмоциональная и личностная открытость участников диалога как норма и принцип развивающей стратегии [81].

Считаем, что при использовании средств искусства практическим психологом психологическое воздействие на личность должно быть диалоговым, произвольным, долгосрочным, осуществляться в развивающей стратегии и отвечать требованиям психологической безопасности.

Предметом профессиональной деятельности практического психолога, согласно теории психологии труда, является человек (ребёнок, подросток, клиент и т.п.). В психолого-педагогических теориях человек (воспитанник, ученик) является объектом психолого-педагогической деятельности. Причем, понятие «объект» в данном случае не лишает человека права на активность, а является лишь указанием на направленность педагогического воздействия. Сложность и многоуровневость человека как объекта профессиональной деятельности предполагает выделение в этом объекте *предмета*, на которое направлено психологическое воздействие. Предметом в данном контексте может быть личность, индивидуальность, отдельное психическое свойство или состояние. Причём, традиционно *реальной* целью профессиональной психолого-педагогической деятельности становится некоторое позитивное изменение в этом предмете. В наиболее обобщённом виде деятельность практического психолога представляет собой процесс психологического воздействия на личность с целью позитивного изменения в ней, гармоничного её развития.

Если психологу необходимо добиться развития личности, её отдельных свойств, он ищет для этого необходимые пути и средства. Согласно отечественным психологическим теориям, основными условиями развития личности является общение и деятельность. По сути, средства психологического воздействия практического психолога – это *слово* и *дело*, а их варианты, применительно к проблемам арт-спихопедагогики – это художественное слово и художественно-творческая деятельность.

Ценность средств искусства в том, что благодаря им можно организовать художественно-творческую деятельность (продуктивную или перцептивную) и вклю-

чить в неё своего подопечного. Искусство в работе психолога является специфическим посредником между психологом и его клиентом.

Функции средств искусства в профессиональной деятельности практического психолога являются естественным продолжением тех функций, которое искусство выполняет в человеческом обществе.

Познавательная функция средств искусства. Важной потребностью человека является познание окружающего мира и себя в этом мире. Что познается через искусство? Конечно же, окружающий мир, мир людей, вещей и природы. В связи с этим, в деятельности детского практического психолога знакомство с миром искусства способствует социализации личности в окружающем мире, так как мир искусства несёт информацию об окружающем мире и сам является частью этого мира.

А. Толстых, рассуждая о роли искусства, писал: «...приходят новые поколения, которые начинают с детских вопросов, что есть Я, что, есть Мир? И то, что они стоят на плечах предшествующих поколений, только помогает получить ряд подсказок, не отменяя проблему» [176, С.15].

Познание через искусство происходит не только в процессе художественного восприятия, но и в процессе продуктивной художественно-творческой деятельности. Исследователь детского творчества Ветлугина Н.А. отмечала: «в своем художественном творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих – новое о себе» [190, С.34].

Продукты художественной деятельности всегда привлекали внимание психологов. Анализ продуктов деятельности – один из традиционных методов в психологической науке. В продуктах художественной деятельности человек будет отражать то, что, по словам А.А.Ухтомского, создателя теории «доминанты», «предопределенно главенствующим направлением его деятельности... то есть, так или иначе – самого себя» [178].

Глубина и полнота восприятия произведения искусства человеком будут так же зависеть от особенностей его личности. Недаром Оскар Уайльд говорил о том, что искусство – это зеркало, которое отражает скорее не мир, а человека, который в него смотрится.

Коммуникативная функция средств искусства. Общение искусством

А. Н. Леонтьев считал специфическим видом общения. Средства искусства представляют широкие возможности для вербального и невербального взаимодействия психолога и клиента, облегчают процесс налаживания контакта между ними, искусство может быть предметом или формой их диалогического взаимодействия.

Созидательная функция средств искусства. Искусство способствует самовыражению человека, внутренний мир которого способен проявить себя в художественном образе, продукте художественного творчества.

Говоря о месте искусства в жизни человека, мы не должны забывать, что недостаточно того, чтобы быть только потребителем эстетических ценностей, созданных другими. Человек по возможности сам должен стать творцом прекрасного. Мало видеть и понимать красоту – необходимо творить, создавать красоту вокруг себя.

Творчество – это деятельность, преобразующая не только внешний мир, но и самого человека. Психологу необходимо помнить, что в процессе продуктивной художественно-творческой деятельности создаются продукты как внешнего (поделка, рисунок, творческий рассказ), так и внутреннего плана. Именно внутренний продукт (изменения в сфере сознания, чувств, личностные образования и т.д.) будет являться предметом особой заботы психолога, определяя его специфику в работе со средствами искусства.

Ценностно-ориентационная функция средств искусства связана с той уникальной ролью, которую выполняет искусство в деятельности психолога – развитие духовности личности. В процессе совместной художественно-творческой деятельности психолога и клиента может происходить открытие и передача личностных смыслов психолога его клиентам или открытие и передача личностных смыслов автора художественного произведения. В связи с этим крайне важно, что сам психолог обладал положительной духовностью, а произведения искусства, которые он использует в своей работе, несли в себе общечеловеческие ценности, воплощали абсолютные ценности – Истины, Добра и Красоты.

Целостный характер воздействия искусства на личность обуславливает то, что все рассмотренные нами функции средств искусства и в деятельности практического психолога оказываются теснейшим образом взаимосвязанными между собой и только взятые вместе обеспечивают развивающее воздействие искусства на личность. Более того, мы считаем, что при использовании средств искусства в работе психолога, когда акцент делается только на одной составляющей эстетической деятельности или одной функции, возможности гармонизирующего влияния искусства не реализуются. Чрезмерное анализирование, препарирование художественных образов, извлечение морали из произведений искусства мы считаем недопустимым, так как это не соответствует специфике искусства, делает восприятие произведений искусства внехудожественным.

Искусство несёт в себе неисчерпаемый потенциал для психического и личностного развития, однако этот потенциал может остаться нереализованным, если не произойдёт *встреча* личности с произведением искусства. При всей огромной воспитательной и гармонизирующей силе, таящейся в искусстве, результат воздействия произведения искусства может быть минимальным или даже неадекватным, если со стороны личности не будет определённой активности.

Следствием всего вышесказанного являются выводы, учёт которых важен при использовании средств искусства практическим психологом в своей профессиональной деятельности:

1. При выборе средств психологического воздействия из сферы искусства практическому психологу, прежде всего, необходимо ориентировать на критерий ценностей и идей, которые несёт в себе данное произведение искусства. Произведение искусства в арсенале методов психолога должно отвечать требованиям безопасности, утверждать высоко духовные общечеловеческие ценности и идеалы, способствуя профилактике негативного воздействия низко художественного искусства.

2. В деятельности практического психолога произведения искусства способны выполнить свои функции, если станут предметом взаимодействия психолога и клиента, посредником их совместной деятельности: *со-творчества* и *со-переживания*.

3. Специфика использования средств искусства в деятельности психолога определяется своеобразием воздействия искусства на личность: средства искусства в деятельности психолога могут рассматриваться как способы организации *познания, общения, творчества и ценностно-ориентационной деятельности*, как органичных составляющих совместной эстетической деятельности психолога и клиента и, следовательно, обеспечивать их развитие в этих сферах целостно, в нерасторжимом единстве.

4. Психологическое воздействие средствами искусства на личность в деятельности практического психолога должно быть диалоговым, произвольным, долгосрочным, осуществляться в развивающей стратегии и быть психологически безопасным.

5. Наибольшую ценность специально организованная психологом продуктивная художественно-творческая деятельность будет иметь тогда, когда по каким-либо причинам для личности (подопечного, воспитанника, клиента) невозможны другие виды созидательной деятельности.

6. Наиболее адекватно в качестве средства психологического воздействия использовать художественно-творческую деятельность для лиц, обладающих задатками художественных способностей, представителей так называемого «художественного типа» личности. Это является следствием того, что выбор средств психологического воздействия должен осуществляться психологом с учетом индивидуальности его клиента.

7. Организуемая психологом творческая деятельность по возможности должна быть социально детерминирована, то есть предполагаемый продукт творчества должен быть полезен и другим людям.

8. Формирование и поддержание потребности в творчестве у взрослых и детей, с которыми взаимодействует психолог, является фактором их полноценного духовного развития и важным условием психологического здоровья личности.

9. Потребность в творческой деятельности у личности будет поддерживаться самой творческой деятельностью, особенно если она сопровождается положительными эмоциональными переживаниями. Оптимальное соответствие трудности творческой задачи навыкам и опыту личности, когда сложность задачи возрастает по мере

обретения навыков, служит причиной возникновения наслаждения от процесса творческой деятельности.

1. 4. Артпсихопедагогика как особое научно-практическое направление в деятельности практического психолога

В 2003-2004 гг. нами было проведено изучение состояния использования различных средств искусства в непосредственной практике работы психологов с детьми в образовательных учреждениях г.Н. Новгорода и области. В ходе экспериментального изучения нам необходимо было решить следующие задачи:

1.Выявить частоту фактов использования средств искусства практическими психологами образования.

2.Определить спектр используемых практическими психологами средств искусства.

3.Проанализировать уровень осознанности психологами специфики средств искусства на фоне других методов практической работы.

4.Выявить представления психологов об условиях оптимизации использования средств искусства в своей профессиональной деятельности.

Для решения задач был использован метод анкетирования. Обработка материалов исследования была осуществлена методом контент-анализа.

Практическим психологам образовательных учреждений г.Н.Новгорода и Нижегородской области, проходившим различные курсы повышения квалификации на кафедре психологии Нижегородского института развития образования, было предложено письменно ответить на вопросы специальной анкеты. Анкетирование проводилось среди психологов всех образовательных учреждений: детских садов, средних школ, школ-интернатов, лицеев, колледжей и др. Обработке методом контент-анализа было подвергнуто 114 анкет психологов образования.

Для того чтобы выявить частоту фактов использования средств искусства практическими психологами образования, были методом контент-анализа обработаны ответы психологов на вопросы анкеты: «Используете ли Вы различные средства искусства в своей профессиональной деятельности?» и «В каких видах дея-

тельности и в работе с какими субъектами воспитательно-образовательного процесса вы используете средства искусства?».

В результате было выяснено, что все психологи образования в той или иной степени применяют в своей работе средства искусства. Причем, 97 психологов, что составляет 85% от всех опрошенных, используют различные средства искусства в коррекционной и/или развивающей работе с детьми, и только 17 практических психологов, что составляет 15%, не указали в своих анкетах на факт использования средств искусства в своей работе. На основании данных табл. 1. становится очевидным, что процентное соотношение числа психологов ДООУ, указавших в своих анкетах на факт использования средств искусства в своей профессиональной деятельности, в целом аналогично общим процентным показателям использования средств искусства всеми психологами образования.

Т а б л и ц а 1

Использование психологами образования средств искусства в коррекционной и/или развивающей работе с детьми

Вид учреждения	Количество психологов, принявших участие в анкетировании	Количество психологов, использующих в коррекционно-развивающей работе различные средства искусства		Количество психологов, не использующих в коррекционно-развивающей работе различные средства искусства	
		Абс.	Отн.	Абс.	Отн.
Образовательные учреждения, из них:	114	97	85%	17	15%
детские сады	29	26	88%	3	12%
школы	70	57	81,4%	13	18,6%
другие	15	14	93%	1	7%

Вторым аспектом анализа полученных в результате анкетирования данных было выявление спектра используемых психологами средств искусства. В результате обработки ответов на вопрос анкеты: «Какие средства искусства Вы используете в коррекционно-развивающей работе с детьми?» был выявлен перечень средств искусства, которые психологи используют в работе с детьми. В процессе анализа выяснилось, что спектр используемых средств искусства является идентичным в анкетах психологов всех образовательных учреждений.

Таким образом, психологи системы образования в коррекционной и/или развивающей работе с детьми используют ранжированные по степени представленности в анкетах следующие средства искусства:

- 1.Музыкальные произведения – по данным 78% всех анкет.
- 2.Изобразительную деятельность – по данным 60% всех анкет.
- 3.Сказки (литературные и терапевтические) – по данным 45% всех анкет.
- 4.Произведения литературной прозы и поэзии – по данным 30 % анкет.
- 5.Танцевальные движения – по данным 9 % всех анкет.
- 6.Элементы театра – по данным 4 % всех анкет.
- 7.Прикладное искусство – по данным 2% всех анкет.

Третьим аспектом было выявление осознаваемых психологами особенностей средств искусства по сравнению с другими приемами, способами своей профессиональной деятельности. В результате анализа содержания ответов на вопрос анкеты: «В чем Вы видите преимущество средств искусства над другими методами работы практического психолога?» были выявлены особенности средств искусства, которые делают привлекательными их использование в практической работе с детьми.

Все перечисленные в анкетах особенности использования средств искусства были условно разделены на двенадцать категорий высказываний, объединенные впоследствии на две группы. При обработке ответов на вопрос анкеты было подсчитано число встречаемости каждой категории высказывания и вычислен процент частоты встречаемости каждой категории высказывания к общему

числу всех категорий, отражающих преимущества в использовании средств искусства в профессиональной деятельности психолога.

Первая группа высказываний включает категории, отражающие особый характер использования средств искусства:

1. Высказывания, характеризующие *непринужденность атмосферы* при работе со средствами искусства. Это высказывания типа «свобода», «отсутствие формализма», «раскованность», «снимает зажимы», представлены в анкетах 10 психологов, что составляет 8,7% от всех опрошенных (7% от количества всех ответов).

2. Высказывания, говорящие об *эмоциональной привлекательности* средств искусства для психолога и ребенка. Это высказывания типа «эмоциональный фон», «это интересно», «красочность» «не утомляет детей ненужными разговорами» присутствуют в анкетах 15 человек, что составляет 13% (11% от количества всех ответов).

3. Высказывания, позволяющие судить о *доступности* многих средств искусства и соответствии их возрастным психологическим особенностям детей, типа «связано с игрой», «доступно детям», «естественность», «ребенок легко мотивируется», содержащиеся в ответах 12 психологов, что составляет 10,5% от всех опрошенных психологов (9% от количества всех ответов)

4. Высказывания, характеризующие *косвенность воздействия* средств искусства, типа «скрытость воздействия», «неконкретная работа», «мягкое воздействие», «косвенность», «ненавязчивость», содержатся в ответах 17 человек, что составляет 15% от всех опрошенных психологов (12% от всех ответов).

5. Высказывания о *неоднозначности воздействия* средств искусства, типа «целостность», «многофункциональность», присутствующие в ответах 3 психологов, что составляет 2,6% (2,2% от всех ответов).

Вторая группа высказываний включает категории, отражающие спектр потенциальных возможностей использования средств искусства:

6. Высказывания, позволяющие судить о возможности средств искусства *оптимизировать взаимодействия взрослого и ребенка*, типа «ребенок легче

идет на контакт», присутствующие в ответах 18 психологов, что составляет 16% от всех участников анкетирования (13,3% от количества всех ответов).

7. Высказывания, раскрывающие *возможности самовыражения* в художественной деятельности, типа «самораскрытие», «самовыражение», «ребенку легче себя выразить в рисунке или сказке», которые содержатся в ответах 15 психологов, что составляет 13% от всех участников анкетирования (11% от количества всех ответов).

8. Высказывания, говорящие о возможности *воздействия средствами искусства на психику детей*, типа «коррекция эмоциональных нарушений у детей», «повышают самооценку», «развивают эмоциональную сферу», «эффективность воздействия», «происходит терапия» «можно успокоить агрессивных детей», «помогает в работе с проблемными детьми» содержатся в анкетах 24 психологов, что составляет 21% (17,6% от количества всех ответов).

9. Высказывания, раскрывающие воспитательные возможности средств искусства, типа «развитие нравственных чувств», «развитие эстетических чувств», содержатся в ответах 3 психологов, что составляет 2,6% (2,2% от количества всех ответов).

10. Высказывания, раскрывающие *возможности творческого развития ребенка средствами искусства*, типа «развитие творчества», присутствуют в ответах 2 человек, что составляет 1,8% от всех участников анкетирования (1,5% от количества всех ответов).

9. Высказывания о *диагностических возможностях* средств искусства, типа «глубокое познание личности», «лучшее понимание себя», содержащиеся в ответах 10 человек, что составляет 8,7% (7% от количества всех ответов).

12. Высказывания о *возможности влияния средствами искусства на сферу бессознательного*, типа «воздействие на бессознательное», «раскрытие бессознательного», содержащиеся в ответах 8 человек, что составляет 7% (5,6% от количества всех ответов).

Четвертым аспектом изучения было выявление осознаваемых психологами условий оптимизации использования средств искусства в профессиональной дея-

тельности. Для этого при анализе содержания ответов на вопрос анкеты: «Что необходимо Вам для оптимального использования средств искусства в своей профессиональной деятельности?» нами были выявлены осознаваемые психологами условия оптимизации использования средств искусства. В качестве основных условий оптимизации психологи выделяли: повышение компетентности в теоретических и прикладных аспектах профессиональной деятельности, связанных с использованием средств искусства; ознакомление с методами и практическими приемами использования средств искусства в практической деятельности; наличие материальной базы.

Результаты качественной и количественной обработки ответов по данному вопросу анкеты представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Условия оптимизации использования средств искусства в деятельности психологов

Условия оптимизации	Количество психологов					
	всего		детский сад		школа	
	абс.	отн.	абс.	отн.	абс.	отн.
Повышение теоретической и методико-прикладной компетентности	54	47%	15	52%	25	44%
Овладение методами и приемами практической деятельности	52	46%	13	45%	26	46%
Другое	8	7%	1	3%	6	10%

Таким образом, в результате анализа данных 114 анкет, получено:

1. Большинство практических психологов (85%) в анкетах указали на факт использования средств искусства в своей профессиональной деятельности.

2. Спектр использования средств искусства представлен как возможностями художественного восприятия, так и продуктивной художественно-творческой деятельности. Практические психологи чаще всего используют музыку (отражено в

данных 78% анкет), живопись и графику (60%), сказку (45%), литературную прозу и поэзию (30%), танец (9%), элементы театра (4%), прикладное искусство (2%).

3. Специфическими особенностями средств искусства, в отличие от других методов работы, практические психологи образования считают:

– особые возможности использования средств искусства (косвенное или терапевтическое воздействие психолога на психику ребенка, на его бессознательное, оптимизация взаимодействия психолога и ребенка, средства самовыражения детей; средства диагностики);

– особый характер использования средств искусства (свободный, доступный, эмоционально привлекательный).

4. Условиями оптимизации использования средств искусства в профессиональной деятельности психологи считают: повышение своей теоретической и методической компетентности в данном вопросе (отражено в данных 47% анкет), овладение приемами практической деятельности в данной сфере (46%) и наличие необходимой материальной базы (7%).

Мы считаем, что акцент в анкетах практических психологов на атмосфере непринужденности, проблемах бессознательного, выражаемых через искусство, непосредственное упоминание терминов «терапия» и «арттерапия» позволяют судить о том, что представления практических психологов о механизмах воздействия искусства и художественного творчества не полностью соответствуют методологии отечественной практической психологии образования; у практических психологов нет четкого осознания целей, задач, знаний о специфике использования средств искусства в профессиональной деятельности; психологи крайне редко используют возможности воздействия искусства для духовно-нравственного развития личности.

Одно и то же средство, орудие деятельности, как известно, может быть использовано в разных видах профессиональной деятельности, оно не определяет однозначно характер деятельности, не может быть хорошим или плохим, нравственным или безнравственным. Средство деятельности, как правило, должно быть адекватно целям, для которых оно используется, а оценочно-нравственные критерии

применимы лишь к целям и мотивам деятельности. Всё это имеет отношение и к проблеме использования средств искусства психологами различных видов учреждений, работающих в различных моделях психологической службы образования, в частности.

В отечественной системе психологической службы образования традиционно выделяют две основные модели: модель «психологического сопровождения» и модель «психологической помощи и поддержки».

Т.И. Чиркова считает, что доминирующим предметом деятельности психолога, работающего в модели «поддержки», являются неблагополучие в развитии ребенка либо всего педагогического процесса, в связи с чем целью деятельности становится его устранение через поиск причин неблагополучия. Подобное целеполагание формирует особые ролевые позиции психолога при взаимодействии с детьми, педагогами, воспитателями, в которых психолог выступает источником информации, советчиком, экспертом, помощником, то есть вольно или невольно занимает позицию «сверху». В связи с приоритетами и спецификой целеполагания ведущими видами деятельности становятся психодиагностика и психокоррекция, консультирование, а такие виды деятельности, как просвещение и профилактика приобретают вспомогательное значение [194; 195].

Психокоррекционному направлению деятельности психолога, связанному с использованием средств искусства для решения профессиональных задач, вполне адекватно будет соответствовать общеизвестный термин «арт-терапия».

По мнению Т.И. Чирковой для психологической работы с одаренными детьми и детьми, не имеющими выраженных особенностей развития негативного плана (по законам нормального распределения случайных величин Гаусса их приблизительно около 68%), наиболее перспективной является модель «сопровождения» [194; 195]. В общеобразовательном учреждении для детей и подростков, не имеющих ограничений в развитии, «ключевыми позициями психолога являются не столько поддержка, сколько обеспечение (печью-заботиться), содействие, участие, включенность в педагогический процесс. Сопровождение...предполагающее постепенную передачу функций управления саморегуляции, самоконтролю самих субъ-

ектов взаимодействия с психологом» [195; С.34]. По причине данного целеполагания и приоритетности ведущими видами деятельности психолога становятся просвещение, профилактика и развивающая работа.

Для психопрофилактического (развивающего) направления деятельности психолога, связанного с использованием средств искусства для решения задач профессиональной деятельности, наиболее соответствующим будет, по словам Т. И. Чирковой, новый термин «артпсихопедагогика».

Артпсихопедагогика – это профилактическое направление в деятельности практического психолога, подразумевающее использование средств искусства в целях духовно-нравственного развития личности.

Введение специального термина «артпсихопедагогика», отражающего характер использования средств искусства практическим психологом, обусловлено необходимостью разведения его с таким широко используемым в кругах практических психологов термином, как «арт-терапия».

Арт-терапия – это направление психотерапии, возникшее в начале XX века и получившее затем широкое распространение всего в англоязычных странах. Возникнув в кругу врачей и художников? это направление поначалу так или иначе было связано с проблемой физического или психического нездоровья. Арт-терапия – это буквально лечение (забота) искусством. Причем корень «арт» в данном термине понимается довольно узко, как художественная деятельность пациента или клиента, а не в исконном понимании искусства вообще. В традиционной арт-терапевтической практике устоялась психоаналитическая модель психотерапевтических отношений, предполагающая заключение психотерапевтического контракта, наличие специально оборудованного кабинета, ведение документации, регистрирующей эффективность психотерапевтической работы. Несомненно арт-методы, используемые в работе арт-терапевтов, имеют преимущества, особенно в сравнении с вербальными методами профессиональной деятельности, и могут как методы использоваться и в работе психолога.

Копытиным А.И. [85] выделены следующие преимущества арт-методов:

1. Использование арт-методов не требует наличия у психолога или клиента способностей к изобразительной деятельности. Почти все имели опыт рисования в детстве. Что касается детей, то большинство из них положительно относятся к художественной деятельности.

2. Арт-методы в психологической работе становятся, прежде всего, средствами невербального общения, что особенно ценно в случае, если клиент плохо владеет речью или затрудняется в речевых высказываниях.

3. Художественно-творческая деятельность – это средство сближения между психологом и клиентом, она целесообразна для налаживания между ними контакта.

4. Арт-средства предполагают свободу самовыражения и самопознания, атмосферу терпимости, доверия и внимания к внутреннему миру человека.

5. В результате художественно-творческой деятельности создается продукт, который отражает мысли и настроение человека в момент его создания и поэтому он может быть использован для ретроспективных сравнений, исследований, сопоставлений.

6. Чаще всего художественная деятельность вызывает положительные эмоции, отвлекает от отрицательных переживаний, помогает преодолеть апатию и безынициативность.

7. Художественная деятельность мобилизует творческий потенциал человека (и клиента, и психолога), внутренние механизмы саморегуляции и самоисцеления, отвечает потребности человека в самоактуализации.

Широкий интерес психологов к арт-терапии вызван её вниманием к самоисцеляющим ресурсам, связанным с творческими возможностями человека. В настоящее время в отечественной психологической практике под арт-терапией понимают метод лечения с помощью художественного творчества или оригинальное направление в психотерапии, имеющее свою методологию (теорию), арсенал форм практической работы и эмпирических методик.

По мнению А. И. Копытина опыт арт-терапии в России незначителен, однако средства искусства используются психотерапевтами как средство занятости в стационарах длительного пребывания; как средство развития производственных на-

выков (трудотерапия); рисунки больных используются для психологического анализа и постановки диагноза; в личностно-ориентированной терапии творческое самовыражение используется как фактор гармонизации личности или как условие благотворного эмоционального стресса [84].

Расхождение в целях, функциях и теоретических подходах между арт-терапией и артпсихопедагогикой (табл. 3) не исключает возможности их взаимного обогащения средствами и методами друг друга.

Т а б л и ц а 3

Сравнительный анализ направлений профессиональной деятельности психолога, связанных с использованием средств искусства

Линии анализа	Арт-терапия	Артпсихопедагогика
Семантическое значение термина	Дословный перевод термина – «лечение (забота) искусством»	Вольный авторский перевод термина – «искусство, ведущее душу ребенка»
Семантическое значение морфемы «арт»	Традиционно изобразительное искусство больного или клиента. Для других видов искусства используются специальные термины (музыкальная терапия, библиотерапия и т.п.)	Более широкое исходное понятие искусства как специфической формы художественно-образного отражения внешнего и внутреннего мира человека. Виды и жанры искусства органично включены в данное понятие
Идеальная цель направления	Психическое и (или) соматическое здоровье человека, как отсутствие болезни или патологии	Внутренняя гармония личности, её психологическое здоровье, которое создает определённый «душевный иммунитет» к неблагоприятным психологическим воздействиям и кризисным ситуациям
Основные функции использования средств искусства	Лечебная (терапевтическая) Диагностическая Коррекционная	Коммуникативная Познавательная Созидательная (творческая) Ценностно-ориентационная

Линии анализа	Арт-терапия	Артпсихопедагогика
Основные психологические механизмы обуславливающие эффект использования средств искусства	Седативный (успокоительный) эффект изобразительной деятельности. Осмысление, осознание в процессе рисования или обсуждения рисунка с психологом проблем бессознательного. Механизм переноса	Механизмы психологического воздействия искусства на человека, прежде всего, на социально-психологической уровне: гармонизация психики, духовно-нравственное развитие через переживание личностных смыслов и влияние на систему личностных ценностей
Особенности теоретической базы направления	Психодинамические зарубежные теории	Отечественные психологические теории: - культурно-историческая концепция - теория деятельности - субъектно-деятельностный подход - теория отношений
Основные ценности как регуляторы и ориентиры деятельности	Свобода Искренность Полнота самовыражения	Истина Добро Красота
Роль произведений искусства	Игнорируется, так как арт-терапия возникает как альтернатива академическому искусству, она ближе к искусству доисторическому, примитивному	Произведение искусства - это запечатлённая психическая реальность, носитель определённой системы ценностей. Произведение искусства, согласно А. Н. Леонтьеву, застывший продукт деятельности искусства, оно необходимо, чтобы осуществить общение искусством, творить переживание личностных смыслов.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ АРТПСИХО-ПЕДАГОГИКИ

2.1. Возможности использования изобразительной деятельности и её средств в работе практического психолога

Основной особенностью изобразительной деятельности является её направленность на создание визуального художественного образа. Наиболее типичный и самый древний её продукт – рисунок, изображение, выполненное от руки с помощью графических средств, по мере совершенствования художественной техники рисунок становится произведением искусства. История развития искусства рисования такова, что в XVII – XIX вв. происходит процесс размежевания двух видов изобразительной деятельности: живописи и графики. Специфика графики проявляется в передаче линейных соотношений, форм предметов, их освещенности. Живопись пытается передать сущность предметов через цвет, передавая соотношение красок, в живописи цвет становится выразителем эстетической ценности отображаемого. По мнению искусствоведов, творчество импрессионистов окончательно отделяет живопись от графики. Импрессионисты ничего не изображают вне цвета, всё линейное для них второстепенно. Живопись окончательно становится независимой от рисунка, она всё более приближается к музыке и отдаляется от литературы.

Для психолога вышесказанное важно в связи с тем, что живопись и графика, а также и их основные выразительные средства – *цвет* и *линия* – могут иметь в его практической деятельности различное значение и назначение.

К вопросу о психологических аспектах символики и воздействия цвета

Свет- цвет -эмоция – звенья одной цепи

И-В. Гёте

Цвет – не только как отдельное свойство предметов, а как некая сущность или феномен всё больше становится предметом интереса учёных. Научно достоверными являются факты воздействия цвета (точнее, цветового освещения) на психофизиологические процессы в человеческом организме. Данное воздействие возможно

благодаря влиянию световых волн на вегетативную нервную систему. Световые волны теплых цветов (красного) оказывают воздействие на парасимпатическую нервную систему, приводя к активизации физиологических процессов, а световые волны холодных оттенков (синий) действуют на симпатическую нервную систему успокаивая, снижая активность физиологических процессов.

Цвет, а точнее пространство определённого цвета, по данным научных исследований способен вызывать определённые эмоциональные состояния. Общеизвестно, что влияние красного цвета, возбуждающее, вызывающее волнение, беспокойство, тревожное внимание к деталям. Длительное воздействие красного цвета утомляет, человек стремится скорее покинуть подобное пространство.

Необходимо обратить внимание психологов на то, что данные о воздействии цвета на эмоциональное состояние получены в результате обработки методом контент-анализа субъективных впечатлений людей, помещённых на некоторое время в определённое цветовое пространство или находящихся под влиянием определённых свето-цветовых лучей [76].

Субъективность восприятия и воздействия цвета «отягощена» культурными установками человека, в частности, в восприятии цвета имеет место и некоторая смысловая нагрузка, связанная с тем или иным цветом. В частности, в живописи цвет часто выполняет символическую функцию, которая своего апофеоза достигает в творчестве художников-абстракционистов. Обращение в символике цвета и особенно понимание истоков её происхождения важно и для практического психолога, так как часто он склонен интерпретировать цвета в рисунках своих подопечных. Проанализировав статьи Я. Л. Обухова, [122, 123] посвященные символике красного и синего цвета, мы пришли к выводу о том, что источником цветовой символики является общечеловеческий опыт восприятия цветных объектов и различных ассоциативных рядов, возникающих при этом. К примеру, красный цвет является символом и агрессии, и страстной любви, и вдохновения, и опасности, и эротического начала, и ненависти. Нетрудно заметить, что при всей противоречивости содержательной стороны этих состояний их объединяет сила эмоционального переживания,

связанная как с индивидуальностью самого красного цвета, так и с наиболее частыми ассоциациями: с огнём, жаром, кровью, раздражением.

Голубой цвет символизирует единство и объединение по ассоциации с голубым небом; синий символизирует глубины бессознательного, тайны души – по аналогии с водными глубинами. Противостоя красному цвету как символу материи (плоть, кровь) голубой становится в восприятии человека максимально нематериальным цветом. Эта его особенность порождает символику как возвышенной духовности (голубой – это цвет Девы Марии, цвет верности и чистоты), так и иллюзорности и оторванности от реальности («сизый нос», «синий чулок», «голубые мечты») [123].

Психологу полезно понимать, что символика цвета имеет связь не только с общечеловеческим опытом, но и с культурными традициями того или иного народа. К примеру, некоторое время в Западной Европе красный цвет оказывается вне церковных канонов, в то время как в России он символизирует силу и энергию Святых воинов – Георгия Победоносца и Михаила Архангела, а пурпурный плащ Богородицы выступает как символ её царственности.

Ассоциативный ряд человеческого мышления, положенный в основу цветовой символики, со всей очевидностью обнаруживается применительно к белому цвету. Белый – это отсутствие цветов (в отличии от белого света, включающего все цветные световые лучи), а значит, и отсутствия пестроты и яркости материальной жизни. Эта ассоциация в западной культуре порождает символику духовности, ангельской чистоты белого цвета, а на востоке символику смерти.

Таким образом, в восприятии и в отношении к цвету присутствует вполне осознаваемый компонент, связанный с общечеловеческим, национально-историческим и даже индивидуально-личностным опытом, объясняющий и сходство, и различие в символическом значении цветов.

Проблема сущности и свойств цвета междисциплинарная. Н. В. Серову в своих исследованиях удалось обобщить результаты психологии, медицины, физиологии, информатики о проблеме цвета. Один из основных тезисов Н. В. Серова о том, что цвет удивительным образом оказывается связан с эмоциональной сферой

человеческой психики. Связь цвета с эмоциями настолько реалистична, что находит своё широкое отражение в обыденной речи, в выражениях, отражающих отношение между психическим и физиологическим, между эмоциональным состоянием и цветом кожного покрова, типа: «чернеть от горя», «багроветь от гнева», «желтеть от зависти», «зеленеть от тоски», «побелеть от страха». Н. В. Серов обращает внимание на то, подобные устойчивые речевые обороты (идеомы) в подобных значениях встречаются и в языках других народов.

В обыденной речи имеют место устойчивые сочетания, в которых цвет выступает средством выражения оценки или эмоционального отношения к событию или явлению, например «тоска зелёная», «черные мысли», «голубая мечта», «белая армия» и т.п.

Связь между цветом и эмоциями проявляется в том факте, что всё богатство спектра эмоциональных переживаний представлено сочетанием оттенков нескольких базовых эмоций. В частности, модель эмоций в теории Вунда представляется точкой в системе координат трёх осей: успокоение – возбуждение, разрешение – напряжение, удовольствие – неудовольствие. Цветовое многообразие мира также является результатом сочетания трёх цветов: красного, синего и желтого, разной световой интенсивности [160].

Н.В. Серов считает, что цвет как феномен является материальным, видимым воплощением внутреннего эмоционального состояния человека, неким внешним выражением внутреннего. И на основании того, что имеет место индивидуальное предпочтение или отторжение цветов, факты их гармонического влияния на психику, он высказывает предположение, что существуют и внутренние цвета человека [160].

Действия цвета на характер человека [160]

Направленность		Экстраверты		Интроверты	
Темперамент		Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик
Предпочтительный внутренний цвет		Красный	Желтый	Зеленый	Синий
Основные черты характера		Вспыльчивый, сорвиголова	Веселый, жизнерадостный	Спокойный, медлительный	Серьезный, обстоятельный
Воздействия внешних цветов	Теплые	Легкомыслие	Несознательность	Интеллектуализм	контактность
	Холодные	Сдержанность	Уравновешенность	Отстраненность	замкнутость

Идея о взаимосвязи эмоционального мира человека и цвета принадлежала ещё великому немецкому поэту и мыслителю И.-В. Гёте. В уста своего героя - Фауста он вложил такие слова, отражающие переживания радуги:

...Которая игрою семицветной
Изменчивость возводит в постоянство,
То выступая слабо, то заметно,
И обдаёт прохладой пространство.
В ней наше зеркало. Смотри, как схожи
Душевный мир и радуги убранство!
Та радуга и жизнь – одно и то же.

Тайна цвета близка тайне человеческой души. Представители антропософской философской школы считают цвет не просто свойством предметов, а самостоятельной сущностью, обладающей индивидуальностью. Среди упражнений по живописи в Вальдорфской педагогической практике есть упражнения по переживанию сущности цвета. Суть упражнений в том, что художественное восприятие, точнее созерцание цветового пятна, позволяет обнаружить сущность, объективное чувство этого цвета. У желтого цвета это способность к расширению, иррадиации, светоненосность, движение от центра к периферии; у синего – напротив, это стягивание к периферии, образование внутреннего пространства, «затягивание» в глубину; от-

сутствие движения и ощущения стабильности и покоя у зеленого цвета, энергичность и эксцентричность красного. Перечисленные индивидуальности цвета удивительным образом аналогичны типам темперамента человека. На схеме цветов ещё И-В. Гёте выделял четыре полюса: интроверсии (сине-фиолетовый); экстраверсии (оранжево-желтый); активности, экстенсивности, стимуляции (пурпурный); стабильности, покоя, умиротворения (зелёный). Подобные аналогичные связи между цветами и индивидуальными характеристиками человека обнаруживаются и при анализе цветов, используемых в тесте М. Люшера. Таким образом, в особенностях символики и восприятия цвета оказываются тесно переплетены сознательное и бессознательное, архитипы и индивидуальный опыт личности.

Т а б л и ц а 5

Соотношение между бытием, интеллектом и ахромными цветами [160]

Платон	Конь черный (бесстыжий)	«Возничий»	Конь белый (совестливый)
Фрейд	Бессознательное – хранилище вытесненного	Пред- и подсознательное – способное осознаться	Сознание - социокультурные установки
Фрезер	Черная нить магии	Красная нить религии	Белая нить науки
Юнг	Коллективное бессознательное (отражает архитипическое, филогенез)	Коллективное бессознательное отражает (личное, онтогенез)	Сознание – индивидуация при интеграции и адаптации
Люшер	Черный - агрессивность	Серый – сдержанность, стремление к стабилизации	Белый – социальная обусловленность
Каган	Природа, биологическое, окружающее	Культура – определенное, распределенное	Общество – социальное наследование
Платонов	Биологически обусловленные особенности	Особенности психики и творческого познания	Уровень личного опыта, социально обусловленные качества
Симонов	Подсознание – автоматизмы, безусловные рефлексы	Сверхсознание – творческая интуиция, (детская игра)	Сознание – дискурсивное мышление, социализированные опыт и знание
Серов	Черный - интуиция и женское бессознание	Серый – творческое мужское подсознание	Белый – интуиция и сознание матери

Упражнения с использованием акварельной живописи

*...Цвет – это душа природы и всего космоса,
и мы оказываемся причастными к этой душе,
когда сопереживаем цвет...*

*...Лживость присутствует в мире в той мере,
в какой в нём недостает искусства...*

Рудольф Штайнер

Опыт участия в цикле Международных семинаров по Вальдорфской педагогике позволил нам модифицировать для использования в психолого-педагогической практике ряд упражнений по акварельной живописи, связанных с восприятием и переживанием цветов. Идеи данных упражнений были заимствованы автором из практических занятий по арт-терапии, проводимых на данных семинарах Моникой Гольд (Канада).

«Разрушение и созидание»

Для проведения упражнения необходима группа участников. Количество участников может быть от 5 до 25, оптимально 12-15 человек. В помещении, где проводится упражнение, столы для рисования необходимо расположить так, чтобы участники, расположившиеся за ними, образовали замкнутое пространство (круг, квадрат, прямоугольник) и чтобы они могли свободно перемещаться по внешней границе этого пространства.

Каждому участнику желательно организовать свое рабочее место: лист бумаги (формат А-3), баночка с чистой водой, кисточка и набор акварельных красок. Лист бумаги, предварительно смоченный водой, должен быть натянут на поверхности стола.

Участники, расположившиеся стоя у своих мест, слушают инструкцию ведущего (психолога):

«При выполнении упражнения, каждый участник может рисовать только одним цветом из трёх: синим, жёлтым или красным. (Происходит распределение цветов между участниками). По моему сигналу вам необходимо перейти на соседнее

место, двигаясь по часовой стрелке. Подойдя к очередному листу бумаги, вы должны вашей краской на нём рисовать каракули, хаотичные линии, пятна, словом, пачкать краской лист бумаги. И так переходя от листа к листу, пока не возвратитесь на свое место».

В результате подобного хаотичного рисования листы бумаги должны быть почти полностью покрашены, цвета кое-где могут смешаться, образуя коричневые пятна. Если участников в группе немного, то целесообразно сделать два обхода вокруг столов. Более того, чем больше номер кисти, тем легче достигается эффект почти полного покрытия листа цветовыми пятнами.

По завершении первого этапа выполнения упражнения целесообразно сделать перерыв на 5-10 мин. и в это время сменить воду в стаканчиках, вымыть кисти, вытереть столы. Второй этап упражнения не предполагает перемещения и участники могут сесть каждый за свой стол.

Инструкция второго этапа: «Вторая часть упражнения предполагает индивидуальную работу. Перед вами лист бумаги, на котором остались следы разрушения и агрессии. В результате мы видим хаотичные пятна, дисгармонию и безобразие. Ваша задача состоит в том, чтобы превратить всё это в красивые пятна или даже узнаваемые образы и придать всему изображению гармонию. А может быть, на вашем листе уже сейчас есть островки красоты или интересные образы. Если да, постарайтесь сделать так, чтобы это стало заметно и другим, помогите этим участкам красоты полностью раскрыться. Рисовать можно только одной (своей) краской».

По окончании рисования участники рассматривают рисунки друг друга, делятся впечатлениями.

Обсуждение процесса рисования (рефлексия) может быть проведено с использованием следующих вопросов.

- Какие мысли и чувства возникали у вас по ходу выполнения первого этапа (второго этапа) упражнения?

- Почему упражнение состоит из двух этапов и в чем смысл этого упражнения?

- Какие аналогии или ассоциации вызвало у вас это упражнение?

Психологический смысл упражнения состоит в моделировании двух форм человеческой активности: хаотичного бесцельного разрушения и целенаправленного созидания, исходящих из одного и того же источника.

С позиции механизма переноса данное упражнение – это способ двигательной разрядки накопившегося отрицательного эмоционального напряжения, способ снятия агрессии и переноса её на лист бумаги. Причём в первой части упражнения – это своего рода принятие негативного состояния, тогда как во второй – это переход данного состояния в желательное и социально приемлемое русло.

Дополнительные возможности этого упражнения состоят в том, чтобы показать участникам упражнения, что красота может быть скрыта за безобразием, гармония – подавляться беспорядком, но при этом существовать на рисунке потенциально, быть сокрыта в нём. Необходимо желание, чтобы заметить эту скрытую красоту, и творческое усилие, чтобы сделать её видимой, очевидной и для других. Сказанное справедливо для понимания не только процесса рисования, но и процесса межличностного взаимодействия и духовного развития человека.

«Рисование синим цветом»

Упражнение выполняется индивидуально на листе формата А-3. Для рисования используется только одна акварельная краска синего цвета (ультрамарин). Лист, предварительно смоченный водой, натягивается на поверхности стола.

Инструкция: «Для упражнения, которое предстоит выполнить, потребуется только краска синего цвета. Синий цвет обладает особым свойством – он сильный на периферии и слабый в центре. За счёт этого он образует в центре вакуум, создает ощущение глубины. Рисую синим цветом, необходимо следовать его индивидуальности: маски краски наносить так, чтобы цвет был интенсивный и глубокий на краях листа и всё более легкий и менее насыщенный по продвижению к центру. Закрашивая лист синим цветом от периферии к центру, необходимо добиваться плавности перехода оттенков. Это начальная часть упражнения. Можете приступать к работе»

По мере того как участники группы выполняют упражнение, ведущий обращает их внимание на то, что на листе образующиеся цветные пятна могут созда-

вать какие-то образы, вызывать те или иные ассоциации. Нередко они достаточно явные. Заключительная часть упражнения состоит в том, чтобы способствовать более четкому проявлению этих образов, затемняя либо высветляя цветовые пятна. По мере работы с образом, благодаря деятельности воображения, могут «обнаруживать» себя новые образы, создавая на листе бумаги целостную законченную композицию.

Психологический смысл упражнения состоит в переживании синего цвета, которое способствует погружению в себя, во внутренний мир, уходу от внешней реальности и поэтому некоторыми участниками упражнения (как правило, имеющими в этом потребность) переживается как релаксация.

Работа с возникающими на листе бумаги визуальными образами способствует активизации воображения. Упражнение построено так, что всегда возможен удовлетворяющий «художника» результат: цветовая композиция, абстрактный рисунок, пейзаж, композиция, портрет и т. п. Как правило, образы, созданные работой воображения из случайно возникших цветовых пятен, более качественные в художественном плане, чем те, которые сознательно и нередко шаблонно могут нарисовать участники группы. Характер образов, созданных воображением участников, может способствовать познанию особенностей их внутреннего мира.

«Луна и солнце»

Для выполнения упражнения необходимы два листа формата А-3 и акварельные краски синего и желтого цвета, кисть и стакан с чистой водой.

Тема упражнения в начале не озвучивается: участники сами должны прийти к пониманию образов солнца и луны.

Инструкция: «Упражнение будем выполнять желтой краской. Возьмите на кисть немного краски жёлтого цвета и нарисуйте небольшое пятнышко в середине листа. Особенность жёлтого цвета такова, что этот цвет сильный в центре и слабый на границах, из которых буквально стремится выйти. В цвете есть движение от центра к периферии. Он как бы изливается и излучается из сильного центра. Рисуя, старайтесь прочувствовать индивидуальность желтого цвета. Получившуюся жёл-

тую точку постепенно увеличивайте то тех пор, пока у вас не возникнет ощущения, что желтый цвет на листе находится в гармонии с белым фоном вашего листа».

Когда завершено рисование жёлтого круга, необходимо продолжить работу. Всю оставшуюся поверхность надо закрасить так, чтобы жёлтый цвет становился всё слабее и светлее по мере продвижения от круга в центре к краям листа. Если в результате выполнения упражнения возникает образ Солнца, то упражнение завершено и правильно выполнено.

По окончании работы с желтым цветом организуется перерыв (от 10 мин до суток).

Вторая часть упражнения выполняется на новом листе. Вначале необходимо повторить рисование жёлтого круга в центре листа. По завершении дается дополнительная инструкция: «У вас вновь осталось свободное от жёлтой краски белое поле листа. Его необходимо плотно закрасить синим цветом, начиная от краев листа, постепенно продвигаясь к желтому кругу. По мере приближения в желтому цвету, будьте аккуратными и не позволяйте краскам смешаться друг с другом.»

Если в результате выполнения упражнения возникает образ Луны, то упражнение завершено и правильно выполнено. Предметом рефлексии может стать процесс переживания процесса рисования цвета и попытка уловить отличия этих переживаний.

Психологический смысл упражнения состоит в том, чтобы пережить индивидуальность желтого и синего цвета, которые являются символами и воплощением экстраверсии и интроверсии. Можно обратить внимание участников группы на то, что образы солнца и луны как символы дня и ночи также связаны с расходом и накоплением нервно-психической энергии, что ритм внутреннего и внешнего, выхода из вне и углубления во внутрь проявляются не только в психической жизни человека, но и в законах природы, и в цвете.

«Пять рисунков»

Упражнение целесообразно провести последовательно в течение 5 дней, по этапу на каждый день. Результатом упражнения являются 5 рисунков, 4 первых из

них выполняют роль этюдов и только последний рисунок, выполненный в пятый день, является завершённой художественной работой.

Для выполнения упражнения необходимы акварельные краски основных цветов, 5 листов бумаги формата А-3, кисти, емкость для воды, качественные репродукции живописных произведений (формат не менее А-3).

Суть упражнения в последовательном рисовании копий сначала с художественной репродукции, затем копии со своей копии и т.д.

1 этап: рисование копии с художественной репродукции;

2 этап: рисование копии со своей первой копии, но так, будто границы предметов исчезают в тумане;

3 этап: рисование копии со второй копии, но так, будто это образы не реальных предметов, а образы из миража;

4 этап: рисование копии с третьей копии, но так, будто на картине запечатлён лишь цветной и легкий воздух.

Таким образом, по мере рисования копий рисунок становится всё более своим личным, а образы рисунка всё более легкими и невесомыми, всё более нематериальными, неземными, иллюзорными и воздушными.

5 этап: создание собственного изображения на основе последней копии. Начиная с рисования едва различимыми цветами, необходимо усиливать цветовые оттенки, уплотнять цветное покрытие. Желательно обращать внимание на возникающие цветовые пятна, стараться увидеть в них какие-то образы, чтобы потом на основе их создать законченное изображение и целостное художественное произведение.

Готовые рисунки желательно заключить в рамки и оформить в виде экспозиции либо использовать для украшения интерьера.

Психологический смысл упражнения состоит в организации продуктивной художественно-творческой деятельности. Репродукция готового художественного произведения задаёт гармоничное сочетание цветовых оттенков, ответственное отношение к процессу рисования. Рисование последовательных копий создаёт ощущение легкости и свободы, помогает отвлечься от каждодневных бытовых пережи-

ваний. Создание собственного изображения способствует развитию воображения и возникновению чувства гордости за полученный результат. От этапа к этапу при выполнении упражнения возрастает и осознается участниками состояние субъектности в художественной деятельности.

Описанные упражнения с использованием акварельной живописи могут послужить ориентиром для разработки новых заданий. Можно создавать задания с использованием других цветов, их различных сочетаний. Целесообразно следовать следующим правилам при организации психологом работы с акварельной живописью:

- использовать только качественный материал для рисования;
- заботиться о эстетичности обстановки помещения, в котором проводятся занятия по живописи;
- усилиями участников группы приводить в порядок помещение после занятий (помнить о том, что не стыдно убирать грязь, а стыдно жить в грязи);
- способствовать тому, чтобы не нарушался индивидуальный режим работы участников (не торопить, не требовать, чтобы скорее заканчивали свой рисунок);
- не оставлять незаконченными акварельные работы;
- одобрять художественную деятельность участников группы, отмечать красивое, гармоничное, удивительное, необычное или весёлое.

Изобразительная деятельность как основа арт-методов в психологической практике

*Рисунок – работа на границе контакта
внешнего и внутреннего мира*

Гертруда Шоттенлоэр

Понятие арт-методы пришло в психологическую практику из арт-терапии. Под арт-методами традиционно понимают виды изобразительной деятельности, в результате которых создается визуальный образ. Чаще всего это рисование (графика и живопись), реже аппликация и лепка. В практике работы арт-терапевтов накоплен определённый опыт, который может быть заимствован и психологом-практиком.

Арт-методы, по мнению А. И. Копытина, могут быть использованы в психологической практике для решения задач: стимулирования спонтанности, развития воображения и творческих способностей; для развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления); для выражения широко спектра переживаний; отображения своего биографического опыта и системы отношений; для развития коммуникативных навыков, исследования и корректировки социальных ролей и привычных форм поведения; для исследования и коррекции семейных отношений; исследования и корректировке поведения в конфликтных ситуациях и выражения чувств, связанных с конфликтом. Нами были разработаны и апробированы методические обоснования для использования ряда заданий с использованием изобразительной деятельности, ранее предложенных А. И. Копытиным [84].

В начале психолого-педагогических занятий с использованием изобразительной деятельности для снятия эмоционального напряжения и даже страха перед рисованием целесообразно использовать упражнения, которые априори не предполагают качественного рисунка, такие как рисование каракуль, рисование с закрытыми глазами, рисование левой рукой, создание оттисков и клякс.

«Диалог цветов»

Для выполнения этого упражнения необходимо разбиться по парам. Их могут образовать как хорошо знакомые участники группы, так и те, кто мало общается между собой. Правила образования пар может определяться специфическими задачами, решению которых способствует психолог.

Каждый участник должен выбрать для рисования один цвет. Так как изображение на одном листе будет создаваться только двумя цветами, то они могут быть контрастными (как в декоративном рисовании), а могут дополнять друг друга, но в любом случае они должны гармонично сочетаться между собой. В качестве подсказки при выборе цветов можно использовать схему цветов Гёте (цветовой круг). Как известно, рядом расположенные цвета на этой схеме не могут образовать гармоничной цветовой пары.

Инструкция: «На одном на двоих листе бумаги каждый рисует краской только одного выбранного им цвета. Разговаривать во время упражнения нельзя. Рисовать можно поочередно, имитируя разговор между цветами. Характер изображений может быть любой: абстракция, узоры, предметы».

Участники упражнения сами определяют время окончания своего изобразительного диалога. Как правило, достаточно 10-15 мин.

После рисования целесообразно провести рефлексию процесса происходившего невербального диалога. Психолог может спросить: «Расскажите, как проходил процесс рисования. Что вы думали, чувствовали сами, как интерпретировали реакции вашего партнёра по упражнению?»

Психологический смысл упражнения. Выполнение упражнения является своеобразной моделью особенностей взаимодействия личности с другим человеком, более ярко это проявляется в процессе рефлексии участников. Именно индивидуальная модель межличностного взаимодействия может стать предметом познания и самопознания в ходе выполнения данного упражнения.

«Начальник и подчинённый»

Упражнение является вариантом «упражнений в парах». Между участниками распределяются роли «начальника» и «подчинённого». Ведущий (психолог) выдаёт «начальникам» задание на выполнения изображения по определённой теме («Космос», «Море-море», «Чудо-остров», «Дары осени», «На лугу» и т.д.). По правилам выполнять задание должен подчинённый, а начальник только осуществлять руководство.

Рефлексии процесса совместного рисования может быть проведена с использованием следующих вопросов:

- Комфортно ли Вы чувствовали себя в роли?
- Что вызывало напряжение, трудности или непонимание в процессе работы?
- Какой стиль руководства практиковал «начальник»?
- Что способствует эффективной работе в системе «начальник-подчинённый»?

Психологический смысл упражнения в моделировании системы взаимоотношений по типу «начальник - подчинённый» и осознании особенностей собственного поведения в этой системе.

«Двойной автопортрет»

Вариант упражнения в парах. Участники садятся за столы друг напротив друга так, чтобы хорошо видеть лицо своего партнёра. Вначале каждый на своем листе (форма овала) графитным карандашом рисует свой автопортрет. Затем в парах происходит обмен рисунками для того, чтобы закончить в цвете портрет друг друга. По окончании рисования и после рефлексии можно оформить выставку портретов.

Психологический смысл упражнения в активизации процесса самопознания и выявлении особенностей отношения к себе и другим участникам группы. Происходит стимулирование перцептивной стороны общения и активизация межличностного взаимодействия между участниками группы. Упражнение способствует знакомству и сближению членов группы.

«Рисование в секторах»

Упражнение аналогичное по задачам вышеупомянутому, но более простое в выполнении. Для рисования используется лист круглой формы, вырезанный из листа формата А-1. Круг делится на сектора по числу участников в группе и в соответствии с темой рисования. Правила не запрещают перехода за границы секторов. Целью является создание единой композиции, состоящей из серии тематических изображений, например, «Времена года», «День и ночь – сутки прочь» (части суток), «Четыре стихии», «По горам по долам» (ландшафты Земли), «Периоды жизни человека». Рисование в секторах можно организовать в летнее время в технике «рисунок на асфальте».

«Коллаж»

Это современная техника, предполагающая создание нового изображения, используя комбинацию уже готовых изображений. По технике выполнения это аппликация с использованием журнальных картинок. Содержание коллажей и их обсуждение является способом познания и самопознания психологии участников группы,

так же как и процесс его выполнения, который, в зависимости от решаемых психологом задач, может быть индивидуальным или групповым.

Возможные темы для творческих работ в технике коллажа : «Планета цветов», «Девушка мечты», «Женский мир», «Весна-красна», «Оранжевая планета», «Авто-салон», «О спорт...» и т.п.

«Дерево»

Идея упражнения заимствована из книги Шоттенлоэр Г. «Рисунок и образ в гештальттерапии»[203]. Автор книги – гештальт-терапевт – считает, что рисование всегда оказывает влияние на психику, не зависимо то того? осознаётся это или нет. Процесс рисования, сопровождаясь радостью, способствует становлению уверенности в себе и позитивному отношению к жизни. Рисование используется терапевтом как средство научить клиента лучше рефлексировать, побудить его к внутреннему росту и самокоррекции. Рисуя, человек ближе знакомится с собой, очищает внутренний мир от напряжения, выходит от бездействия к осмысленному действию, открывает путь к самоизлечению.

Упражнение «Дерево» выполняется в подгруппах. Количество участников в подгруппе от 3 и более. Для рисования необходимы листы формата А-1, по листу на каждую подгруппу. Листы необходимо разграфить на квадраты (прямоугольники, треугольники и др. фигуры) по количеству человек в подгруппе. У каждого участника есть набор акварельных красок, кисть, баночка с водой. За каждым участником упражнения закрепляется участок на общем листе. Подгруппа располагается вокруг стола, на котором размещён лист для рисования. Когда все готовы к рисованию, дается задание.

Инструкция: «Вам предстоит создать одно общее изображение на определённую тему. Каждый может рисовать только на отведённом для него участке, не заходя за границы. С того момента, когда вы узнаете тему рисунка, действует правило запрета на любое вербальное общение до полного завершения коллективной работы. Итак, внимание, вам необходимо нарисовать д е р е в о»

После завершения рисования во всех подгруппах проводится процесс обсуждения по вопросам:

– Как переживался процесс рисования лично Вами? Какие чувства и мысли возникали по ходу рисования?

– Как Вы интерпретировали действия других членов вашей группы?

– Как Вы оцениваете полученный результат?

– Что способствовало (мешало) продуктивной совместной деятельности участников группы?

– Чему научило Вас это упражнение? О чём заставило задуматься?

Психологический смысл упражнения состоит в моделировании совместной деятельности членов группы. Ситуация создания общего рисунка задаёт необходимость согласованности коллективных действий, определения и понимания общей стратегии работы, умения вносить коррекцию в собственные планы работы, умения гибко реагировать на необходимость проявления или подавления собственной инициативы. Данное упражнение способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и помогает познанию особенностей взаимодействия участников группы и их командных ролей. Тема рисования (дерево) предполагает и простор для творчества, с одной стороны (деревья бывают самые разные), и жёсткую структуру рисунка, с другой (ствол, ветви, корни). Сам рисунок дерева может быть символом жизнеспособности данной группы.

2.2. Прикладное искусство и рукоделие в работе детского практического психолога

Психолог, работающий с детьми, наверное, как никто другой должен уметь заглянуть в будущее, чтобы предвидеть возможные варианты психического и личностного развития своих подопечных. Прогнозирование – необходимое условие для реализации профилактического направления профессиональной деятельности педагога-психолога. Прогнозирование основывается на знании законов психического и личностного развития детей, учете условий, необходимых для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Реализуя содержание развивающей работы, психолог способствует созданию необходимых условий для полноценного развития детей, решая тем самым задачи

первичной профилактики. Содержание развивающей работы психолога не может быть изначально заданным и постоянным. Оно определяется исходя из условий жизнедеятельности детей, сложившихся в микро- и макросоциуме, и анализа их на предмет достаточности и необходимости для полноценного психического и личностного развития ребенка .

В настоящее время, по-нашему мнению, необходим поиск содержания и новых методов психолого-педагогической работы психолога с детьми с учетом наметившихся тенденций в современном обществе. Не умаляя позитивных изменений, произошедших в нашей стране, необходимо обозначить тенденции, способные негативным образом сказаться на психическом и личностном развитии детей:

1.Технократизация жизни явилась причиной того, что процесс человеческого труда, осмысленный, развернутый, материально представленный, все реже становится предметом стихийного и целенаправленного наблюдения детей.

2. Валовое нарастание информационной и материальной продукции способствует тому, что современный ребенок все больше становится потребителем, причем не столько в экономическом, сколько в психологическом смысле.

3. Развитие печати, телевидения, компьютерных технологий приводят к тому, что основным и преобладающим источником новых знаний для детей становится информация, представленная в форме визуальных образов. Это снижает роль и значение как источника знания «живого человеческого слова» и продуктивной деятельности.

Всё вышеперечисленное, помноженное на такую главную проблему современности, как утрата мировоззренческих ориентиров и ощущение бессмысленности существования человека, представляет угрозу для психологического здоровья детей. Это ставит перед психологом проблему поиска содержания и методов развивающей работы, способной нивелировать или смягчить влияние этих тенденций современного общества.

Осознавая сложность и неоднозначность заявленной проблемы, возьмем на себя смелость предположить, что некоторые новые возможности в этом плане от-

крывает использование в развивающей работе психолога с детьми средств прикладного искусства.

Особенностью прикладного искусства является его максимальная приближенность, «*приложенность*» к человеческой жизнедеятельности. Прикладное искусство *украшает*, то есть привносит Красоту в обычную ежедневную жизнь. Николай Рерих писал: « “Художник жизни”, – так назовем каждого благородного украшателя. Он должен знать жизнь, он должен чувствовать законы пропорций. Он создатель потребной формы, он ценитель ритма жизненного...»[150, С.78].

В прикладном искусстве есть то, чего часто не хватает современному человеку – осмысленности жизни человека в самых, казалось бы, банальных и ежедневных её проявлениях. Прикладное искусство, как украшение орудий труда, одежды, интерьера дома – это утверждение ценностей ежедневных человеческих действий. Прикладное искусство как никакое другое помогает в «бытовом» увидеть бытийное.

В эпоху машинного производства наибольшую ценность начинают приобретать вещи, сделанные и украшенные человеческими руками и потому отражающие и несущие теплоту человеческой души. Вещь, созданная руками мастера, своими руками или близкого человека, обладает уникальностью, и являясь предметом окружения или собственности, подчеркивает индивидуальность своего владельца. Вещь, сделанная специально для ребенка, передавая особое трепетное отношение, является свидетельством любви к нему. Поэтому, в особых условиях (больница, лагерь, интернат и т.п.) окружение ребенка предметами прикладного искусства может противостоять «казенности», обезличности обстановки, а во времена массового и шаблонного производства вещей обладание рукотворными предметами начинает выполнять психопрофилактическую функцию.

Одним из выразительных средств прикладного искусства является ритм. В природе ритм присутствует на всех уровнях её организации. Ритмичность, упорядоченность жизнедеятельности окружающих взрослых и жизни самого ребенка – необходимое условие для его нормального психического развития. С упорядоченностью внешней и внутренней жизни человека связано духовно-нравственное раз-

витие человека. Беремся предположить, что творение или воссоздание ритмичных произведений (рисование узоров, изготовление бус и т.п.) будет способствовать ритмизации, упорядочиванию психических процессов и в целом внутреннего мира ребенка.

Любое искусство, в том числе и рукоделие, способствует самовыражению человека, внутренний мир которого способен проявить себя в художественном образе, продукте художественного творчества. Говоря о месте искусства в жизни человека, ребенка, мы не должны забывать, что недостаточно того, чтобы быть только потребителем эстетических ценностей, созданных другими. Ребенок по возможности сам должен стать творцом прекрасного. Мало видеть и понимать красоту, человеку необходимо творить, создавать красоту вокруг себя.

Творчество – это деятельность, преобразующая не только внешний мир, но самого человека. Психологу необходимо помнить, что в процессе продуктивной художественно-творческой деятельности создаются продукты как внешнего, так и внутреннего плана. Именно внутренний продукт (изменения в сфере сознания, чувств, личностные образования и т.д.) будет являться предметом особой заботы психолога, определяя его специфику в работе со средствами искусства.

Возможности прикладного искусства раскрываются применительно к деятельности педагога-психолога не только при использовании готовых произведений искусства, немаловажное значение приобретает их изготовление в процессе художественно-творческой деятельности, определяемое нами как *рукоделие*.

Особенностью рукоделия является направленность его на изменение, украшение среды, в которой живет человек. Созидательность и творческий характер в отношениях со средой является одним из показателей психологического здоровья личности.

Важной особенностью рукоделия, особенно для современных детей, является максимально развернутый, продуктивно представленный характер этой деятельности. Здесь не столько возможности для развития ручной умелости, которая является проблемой большинства детей современной цивилизации [109], сколько потенциал для общего психического развития ребенка. Еще в начале XX века Г. Мюнстерберг,

ратуя за введение ручного труда при обучении всех детей, утверждал, что ручной труд вовсе не представляет угрозы «идеальному» воспитанию, более того, из ручного труда «пользу большую извлечет не ремесленник, а будущий юрист, банкир и учитель...ибо развитие наших двигательных функций является основным условием развития нашей внутренней жизни» [112, С. 319].

В настоящее время, когда виртуальная реальность оказывает всё большее влияние на детей, действия с реальными объектами, преобразование их в процессе рукоделия приобретают все большее значение, особенно в детском возрасте, и начинают решать задачи первичной профилактики.

Анализируя содержание и методы практической деятельности психологов и психотерапевтов, приходится констатировать, что многим традиционным видам продуктивной и художественно-творческой деятельности на современном этапе начинают приписывать психотерапевтические возможности. Этой участи не избежало и рукоделие. Однако речь идет о возможности использования рукоделия и произведений прикладного искусства в системе развивающей работы детского психолога с психопрофилактической целью.

Появляясь в жизни ребенка, прикладное искусство и рукоделие вносят вклад в создание условий для его полноценного психического и личностного развития. В противном случае, забытые или исключенные за мнимой ненужностью, они могут появиться в его жизни в более позднем возрасте, но уже в качестве психотерапевтического средства.

Ручной труд традиционно использовался как фактор развития и восстановления психики. Известный отечественный специалист в области восстановительной трудотерапии С. Г. Геллерштейн целебные стороны ручного труда связывал со следующими его признаками:

- соответствует человеческим потребностям и имеет выраженную жизненную необходимость;
- имеет выраженный целевой характер деятельности;
- мобилизует психическую активность, особенно внимание, способствует отвлечению, переключению внимания, смене установки;

- требует приложения усилия, напряжения, преодоления трудностей и препятствий, которые поддаются регулированию и дозировке;
- имеет возможность для упражнения;
- включён в повседневный жизненный ритм, помогает упорядочиванию жизни;
- порождает положительные эмоции, чувство удовлетворённости, полноценности;
- при необходимости может иметь как индивидуальный, так и коллективный характер труда [117].

2.3. Специфика и условия оптимального использования классических волшебных сказок в деятельности детского практического психолога

Волшебная сказка – прекрасное творение искусства, наша историческая и индивидуальная память неразлучна с ней. Сказка вобрала в себя мудрость жизненных наблюдений, остроту социального смысла, став своеобразным литературным воплощением нравственных ценностей народа. Повествуя о сложнейших проблемах борьбы добра и зла, о противостоянии любви и коварства, она всегда утверждает своего слушателя в оптимистическом принятии действительности.

Сказка была и остаётся источником творческого вдохновения для представителей искусства и науки. Уходящая корнями в культуру, язык народа и его психику, сказка представляет определённый интерес для психолога, открывая новые возможности в его исследованиях и практической деятельности.

В последние годы среди практических психологов широкое распространение получила сказкотерапия. Какая роль в этом направлении психолого-педагогической работы отводится сказке как произведению искусства? По признанию автора идеи комплексной сказкотерапии Т.М. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия – более созвучное название метафоротерапии [69]. Сказкотерапия делает акцент на метафоричность сказочной формы как наиболее доступной для восприятия ребёнком, и именно метафоричностью сказки объясняется особое воздействие сказки на ребёнка.

Комплексная сказкотерапия синтезировала наиболее эффективные психологические технологии, использующие сказочную форму, объединила и адаптировала психотерапевтические приёмы в сказочный контекст с целью диагностики, коррекции, развития и обучения [68]. Анализ структуры комплексной сказкотерапии, состоящей из идущих в следующей последовательности блоков: блок психодиагностики, блок психолого-педагогической коррекции, блок социально-педагогической адаптации, блок творческого самовыражения, блок работы с родителями, позволяет судить, что данная психолого-педагогическая технология созвучна с моделью психологической службы «помощи» в психологической службе образования. Главное, что привлекает психотерапевтов в сказке, в том числе и в народной, – это сказочная форма, чудо, волшебство, язык образов, способный увлечь и взрослого и ребёнка, сложное и трудное сделать простым и доступным для понимания. В форме сказки психотерапевт предлагает решение психологических проблем агрессивного поведения, различных страхов, чувства одиночества, даже наркотической зависимости.

Оригинальную технологию развития самосознания через психологическую сказку предлагает И.В. Вачков [25]. Психологические сказки здесь – авторские истории, содержащие в метафорическом виде информацию о внутреннем мире человека. Однако от литературной сказки, к достоинствам которой в обосновании своей технологии апеллирует И.В. Вачков, остается в психологической сказке только форма, внешняя оболочка.

Лучшие психотерапевтические сказки записываются, издаются, становятся достоянием многих потенциальных читателей. Однако даже поверхностный их анализ позволяет судить, насколько далеко это от литературы, истинного искусства. Читатель, воспитанный на народных сказках, легко заметит эту разницу: там, где в народной сказке простота, ёмкость, выразительность образов, и, конечно, мудрость, здесь – украшательство, нагромождение образов и, скорее, мудрствование. Это не противоречие стилей, а отражение различных подходов к самой идее сказки. Возьмём на себя смелость утверждать, что психотерапевту нужна не сама сказка, а только сказочная форма. Так, в предисловии к своей книге «Сказки и сказкотерапия» Д.Ю. Соколов пишет: «Сказки – это одно, сказкотерапия – другое. Те сказки,

которые используются в реальной психотерапевтической работе, на бумагу, как правило, не ложатся и чужому уху невняты. Литературные же сказки могут служить в терапии профилактикой, иллюстрацией, моделью развития контакта, но никак не основным средством» [165, С.6].

В широко применяемой начинающими практическими психологами ДОО технологии Л.Б. Фесюковой используются только классические литературные, волшебные и авторские сказки [179]. Отсутствие этапа художественного восприятия сказок, нетрадиционность, многофункциональность, многоплановость использования составляющих сказки (героев, сюжета, идей, композиции и др.) нарушает целостность по сути прекрасных произведений литературного искусства, превращая их в безропотное методическое средство для решения широкого круга даже не специфических для искусства задач.

Несмотря на столь активное и с п о л ь з о в а н и е сказок, в прагматическом контексте данного слова, многие современные технологии, не реализуют в достаточной мере основные их возможности для полноценного личностного развития детей-дошкольников. Большинство технологий имеют следующие особенности: используют сказки, несовершенные в художественном и идейном плане, работа с литературными сказками происходит без учета специфики, характерной для художественного воздействия (нарушают целостность восприятия, излишне опираются на когнитивные структуры психики и морализаторство), лишая литературную сказку тех специфических возможностей, которые порой свойственны только искусству.

Основной идеей, положенной в основу нашего подхода к проблеме использования классических волшебных сказок в работе детского психолога, является *отношение к сказке как произведению искусства*. Несмотря на то, что все виды искусства и формы художественной деятельности в дошкольном возрасте тесно взаимосвязаны и имеют общую основу, определяемую общей спецификой искусства, возможности разных видов искусства и форм художественной деятельности в работе психолога с детьми не однозначны. Эвристичная идея Л.С. Выготского о неравнозначности различных видов искусства на каждом возрастном этапе [29] привела нас к мысли о том, что существует вид и жанр искусства, наиболее оптимальный для

использования в работе практического психолога с детьми-дошкольниками. Им, по нашему мнению, и является классическая волшебная сказка.

Особенности классической волшебной сказки как оптимального средства искусства в деятельности детского практического

Волшебная сказка как представитель литературного искусства имеет ряд особенностей, которые делают её оптимальным средством искусства в деятельности детского практического психолога.

1. В свете культурно-исторической психологии народная сказка рассматривается как символически-образная форма организации человеческого опыта, и через нее происходит символическое опосредование психического развития ребенка. Символ связан со смыслом, с субъективной ценностью вещи или явления. Наполненная символами, сказка побуждает слушателя находиться в поиске смыслов.

Б. Беттельхейм [120] считал, что сказка помогает детям даже с глубокими нарушениями в поведении обрести смысл жизни. По мнению М.В. Ермолаевой[59], в процессе восприятия и переживания сказки происходит обретения смысла житейского, а через него и жизненного.

Сказка в работе детского психолога становится средством раскрытия основных нравственных смыслов жизнедеятельности.

2. Сказка интересна для детского психолога прежде всего как продукт духовной культуры общества, в котором опыт человеческих взаимоотношений отражён в образно-символической форме. Процесс рассказывания сказки, с точки зрения психолога, представляется особой ситуацией общения, в которой взрослый раскрывает ребенку основные нравственные ценности, идеалы, смыслы человеческих взаимоотношений. Процесс рассказывания сказки взрослым (психологом) ребенку предстает как ситуация *общения* посредством искусства, как передача духовного опыта от старшего поколения младшему. Причем представление об искусстве как форме общения здесь не умозрительное, а максимально развернутое и реалистичное. Общение посредством волшебной сказки – это пример *личностной формы общения взрослого и ребенка*.

3. Образы литературной сказки создаются языковыми средствами, смыслы произведения раскрываются с помощью художественного слова. «Язык литературы» наиболее приемлемый для практического психолога (он чаще воздействует на другого человека словом) и более доступный «язык искусства» для ребенка («язык» других видов искусства более сложный, и для понимания его часто необходимо специальное обучение).

4. Язык и композиция сказки доступны ребенку-дошкольнику. А. В. Запорожец [62] показал роль композиции сказки в ее восприятии. Он считал композицию способом подвести слушателя к сюжету, направить его активность в нужную сторону. Многие особенности сказки, по его мнению, способствуют эффекту «содействия» в процессе её восприятия. Так, через повторы отрабатываются и закрепляются чувства, через резкое противопоставление героев происходит сравнение их поступков, некоторые персонажи сказки поясняют смысл поступков. Согласно А.В. Запорожцу передача смысла сказки и закрепление его достигается через умелое и неоднократное прочтение или рассказывание сказки. А. В. Запорожец отмечал, что сказка заставляет ребенка пережить вместе с её героями такие чувства, приблизиться к таким новым представлениям, которые окажут влияние на всю последующую жизнь.

Композиционные и содержательные особенности сказки, вызванные в процессе её художественного восприятия, внутренняя активность ребенка в содействии и со-переживании главному герою способствуют прочувствованию нравственных идей. Поэтому, для нравственно-эстетического развития ребенка-дошкольника художественное восприятие сказки самоценно.

5. Сказка неотделима от детства отдельного человека и от «детства» человечества. Подобно тому, как древний человек не в силах объяснить явления природы создал мифическую картину мира, сказка помогает современному ребёнку построить свою картину мира, помогает преодолеть хаос в восприятии окружающего мира. Она раскрывает перед ребенком проблемы добра и зла. Именно в сказке ребёнок знакомится с такими сложными понятиями, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, бескорыстие и зависть. Сказка проста и доступна по форме, но невероятно

сложна по своему содержанию, она наполнена подлинно философским смыслом. Сложное философское содержание сказки, раскрывающее глобальные проблемы борьбы добра и зла, соответствует глобальному характеру мировоззренческой схемы ребенка-дошкольника (Д.Б. Эльконин).

6. Как живой источник, сказка неисчерпаема в своих интерпретациях (К.Г. Юнг, Э.Берн, Б.Беттельгейм, А.И.Куликов, Ф.Ленц, В.Я.Пропп, В.П.Аникин, П.И.Яничев). Все психологи-исследователи едины в том, что сказка необходима для здорового, полноценного духовного и душевного развития ребёнка. Многие исследователи волшебной сказки независимо друг от друга пришли к выводу, что в сказке в символически-образной форме запечатлён процесс взросления человека. В начале её кто-то незначительный, маленький и слабый, проходя через серию испытаний, трудностей, обретает помощников и к концу сказки становится сильным, красивым, мудрым, уважаемым. Сказка способна вселить в ребёнка веру во взросление.

7. В ситуации выбора из множества произведений искусства, используемых психологом для воздействия на личность дошкольника, выбор в пользу классической волшебной сказки объясняется тем, что в процессе рассказывания она всегда предстает перед ребенком как *подлинник*. Вековые традиции использования сказки как «мудрого наставника и воспитателя» свидетельствуют о безопасности её психологического воздействия на ребенка.

8. Анализ исследования по проблемам развития разных форм и видов художественной деятельности в дошкольном возрасте позволяет судить о том, что сказка в них выступает наиболее распространенным жанром художественной деятельности детей-дошкольников. Дети отражают сюжеты сказок в рисунках, поделках, предпочтение отдают восприятию репродукций картин и книжной графики на сказочные сюжеты, композиционные особенности сказки влияют на результаты детского словесного творчества, особой формой прочувствования и содействия персонажам сказки становятся драматизации на основе сказочного сюжета [190].

Все эти особенности делают *художественное восприятие классической волшебной сказки оптимальным средством воздействия на личность ребенка* и могут быть широко использованы в деятельности детского психолога.

Анализ исследований по проблемам развития разных видов и форм художественной деятельности в дошкольном возрасте позволяет судить о том, что сказка в них выступает наиболее распространенным жанром. Следовательно, *сказка в работе детского практического психолога может стать системообразующим жанром*, объединяющим разные виды и формы художественной деятельности детей.

Сказка как произведение искусства в работе практического психолога может стать средством духовного развития детей, способствуя решению очень важных задач:

- становлению духовного потенциала развивающейся личности;
- гармонизации внутреннего мира ребенка (материального и идеального, интеллектуального и эмоционального);
- развитию эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в нем;
- становлению позитивного восприятия окружающего мира и созидательного отношения к окружающей среде.

Условия оптимального использования сказки как произведения искусства детским практическим

Для того чтобы потенциальные возможности волшебной сказки реализовались в конкретной психолого-педагогической работе, необходимы особые условия, которые определяются:

- 1) спецификой профессиональной деятельности психологов;
- 2) возрастными психологическими особенностями детей;
- 3) своеобразием сказки как произведения искусства;

Это позволяет выделить три группы условий оптимального искусства в работе практического психолога с детьми.

Первая группа условий будет определяться спецификой профессиональной деятельности психологов в образовательных учреждениях.

1. В связи с тем, что психолог является субъектами воспитательно-образовательного процесса в учреждении, его развивающая или психопрофилактическая работа с использованием сказки (как, впрочем, и любая другая) должна быть построена при условии *тесного взаимодействия* с педагогами и в соответствии с общими приоритетными целями и задачами воспитания и обучения в детском образовательном учреждении.

2. Исходя из направленности психолого-педагогических службы образовательного учреждения на становление психического и личностного здоровья детей, сказки, используемые психологом в качестве средства своей профессиональной деятельности, должны способствовать *утверждению общечеловеческих ценностей, идеалов добра, красоты и гуманизма в душе ребенка*. Этому требованию отвечают все классические народные сказки, входящие в «золотой фонд» детской литературы.

Однако нашему современнику может показаться неуместной и излишней «жестокость», с которой расправляются в сказке со злыми героями. Но не стоит забывать, что сказка – это символическо-образное отражение действительности, и злые герои вовсе не отражение реальных людей, а символы зла, окончательной победы над которым желает и взрослый, и ребенок. С другой стороны, некоторые классические сказки в наше фривольное время приобретают особое толкование и начинают характеризоваться как непристойные. Нам думается, если взрослому сказка кажется страшной или безнравственной, и он не понимает иносказательного смысла некоторых эпизодов, лучше отказаться от её рассказывания, так как это искаженное отношение может передаваться детям. Взрослому может представляться нелогичной счастливая судьба «дурачка» в сказке. Однако если задуматься, то выясняется, что «дурачок» не совершает глупых поступков, а его доброта, бескорыстие, созерцательность, отсутствие житейской хватки только с обывательской точки зрения оцениваются как глупость.

3 Так как психолог строит свою профессиональную деятельность с учетом принципа « Не навреди!», то сказки, которые он использует в своей работе с детьми, должны отвечать требованиям безопасного воздействия. Мы считаем, что народные классические сказки, прошедшие проверку ни на одном поколении людей, способны оказывать безопасное воздействие на детей, так как они передают жизненный опыт и мудрость целого народа, а с точки зрения некоторых теорий, даже божественную мудрость. В то время как авторские или терапевтические сказки передают опыт и ценности отдельного человека, автора, поэтому могут использоваться в работе с детьми с некоторой осторожностью.

Вторая группа условий будет определяться возрастными психологическими особенностями детей.

1. Искусство несёт в себе неисчерпаемый потенциал для психического и личностного развития ребёнка. Однако этот потенциал может остаться нереализованным, если не произойдёт встреча ребенка с произведением искусства. При всей огромной воспитательной и гармонизирующей силе, таящейся в искусстве, результат воздействия произведения искусства может быть минимальным или даже неадекватным, если со стороны личности ребенка не будет определённой активности (А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев). Восприятие произведений искусства – это своеобразная художественно-творческая деятельность, требующая активности, напряжения всех душевно-духовных сил, это воссоздание силами зрителя произведения искусства, его вечно новое рождение (С.Л. Рубинштейн). Согласно закону о развитии высших психических функций, художественное восприятие и переживание произведения искусства у ребёнка дошкольного возраста может развиваться при условии организации совместного художественного восприятия и совместного со взрослым переживания художественного произведения.

2. При условии неоднократной ситуации художественного восприятия и организации художественно-творческой деятельности возможно полноценное осмысление детьми любого произведения искусства, в том числе и сказки. При этом происходит до-чувствование, до-осмысливание основных нравственных идей и сюжета сказок. Прочувствование, переживание сказочных смыслов специально может быть

усилено танцевальными и образными движениями, различными видами изобразительной деятельности, рукоделием. Все эти формы художественной деятельности детей проводятся после прослушивания сказки. Все практические действия детей должны быть связаны со смыслом сказочного сюжета и идеей литературного произведения. Это могут быть костюмированные хороводные игры на основе сказочного сюжета или народные хороводные игры, связанные с сюжетом сказки; участие в постановке кукольных спектаклей (с использованием технологий Вальдорфской педагогики), отражение в поделках детей образов волшебных сказок; проигрывание психогимнастических этюдов, рассматривание художественных иллюстраций.

Третья группа условий будет исходить из специфических особенностей воздействия сказки как произведения искусства на психику человека.

1. Ввиду того, что традиционно общение с искусством предполагает наличие особой обстановки (интимной, камерной или совместно-зрелищной) для работы взрослого с детьми с использованием средств искусства, в том числе и сказки, необходима особая организация предметного пространства, способствующая созданию настроения на общение с искусством. Для сказки наиболее соответствует атмосфера волшебства, ожидания чуда.

Занятия, основу которых составляет художественное восприятие сказок, могут проводиться в групповой комнате или специальном помещении. Каждый вариант имеет свои преимущества. В первом случае легче осуществить взаимодействие психолога и педагога, во втором случае легче создать атмосферу сказочности, усилить у детей ощущение ожидания встречи с «чудом». При организации занятий элемент традиционности должен сочетаться с элементами новизны. Так, каждое занятие может быть новым по содержанию, но традиционным по форме. Традиционным может быть начало занятия, которое, например, начинается с песенки в кругу. Привычным элементом интерьера может быть столик, на котором располагается композиция из различных предметов, так или иначе связанных с сюжетом и идеей сказки. Обязательной в этом натюрморте может быть свеча, однако её форма, цвет, оформление подсвечника могут меняться.

В случае если нет возможности организовать специальное место для занятий с детьми и занятия планируются проводить в групповой комнате, то «сигналом» занятий может быть шкатулка в руках взрослого, а её содержимое меняться в зависимости от темы занятия. Обстановка помещения, атрибуты, настроение взрослого как бы говорят ребёнку о важности и значимости того, что будет происходить и происходит сейчас.

2. Для целостности и гармоничности воздействия сказки, следует сохранять её целостность, отказаться от препарирования художественных образов, анализа художественного произведения, морализаторства при его обсуждении её содержания. Чрезмерное анализирование, препарирование художественных образов сказки, извлечение морали из произведений искусства мы считаем недопустимым, так как это не соответствует специфике искусства, делает восприятие произведений искусства вне художественным.

Прочувствованное рассказывание сказки становится главным условием полноценного художественного восприятия сказки детьми.

3. Своеобразие процесса воздействия искусства на личность без сомнения состоит в эмоциональности данного воздействия. Рассмотрение сущности катарсиса позволило нам сделать вывод о том, что при использовании средств искусства в деятельности практического психолога или педагога неверно сводить эмоциональные переживания в процессе художественного воздействия только к положительным эмоциям. В такой же степени неверно лишать процесс художественного воздействия эмоциональной привлекательности. Поэтому воздействие сказки как произведения искусства должно быть эмоционально привлекательным, вызывать неподдельный интерес, так как это способствует появлению интереса к искусству вообще, «привлекает» ребенка к нравственной идее сказки.

Не исключено, что в результате эмоционального воздействия сказки у детей могут появиться слезы. Мы считаем, что возможность сказки вызывать некоторые отрицательные эмоции не должна быть поводом отказа от знакомства с ней. Слезы сострадания дороже поверхностного или злого смеха. Эмоциональные переживания не являются самоцелью художественного воздействия, а содействуют и сопро-

вождают процессы психологических изменений личности в результате этого воздействия.

4. В связи с тем, что смысл, содержащийся в сказке, раскрывается через выражение его исполнителем с помощью системы невербальных средств (интонация, выразительные средства голоса, паузы и др.), то условием адекватных выразительных средств при воспроизведении сказки будет понимание смысла сказки самим исполнителем.

Подобное требование к рассказчику вызывает необходимость специальной подготовительной работы педагога и психолога: знакомства с текстом сказки, запоминание его, предварительное проговаривание.

Прежде чем начать использовать волшебные сказки в профессиональной деятельности, педагог и психолог сами должны полюбить сказки, проникнуть в их нравственный урок, насладиться красотой художественного слова, удивиться глубине сказочного смысла, преклониться перед её мудростью, ибо только понимая значение и смысл сказки, пусть даже интуитивно, взрослый сможет передать мудрость сказки ребенку. Тогда сказка станет не средством развлечения и времяпровождения, а мощным средством воспитания и развития личности ребенка.

2.4. Профилактическая программа психолого-педагогических занятий с детьми на основе классических волшебных сказок

Цель программы: создание условий для духовно-нравственного развития ребёнка дошкольного возраста как основы сохранения и становления его психологического здоровья.

Задачи программы:

- приобщение ребёнка к красоте и мудрости народной сказки как образцу общенационального искусства, источнику творческого вдохновения;
- содействие становлению основных личностных новообразований дошкольного возраста, прежде всего социальной компетентности, через совершенствование способов взаимодействия с окружающим миром;
- создание условий для развития нравственных и эстетических чувств;

- создание условий для художественного восприятия литературных образов сказки, для развития эстетического вкуса, восприимчивости к устной речи;
- содействие активизации внутренних ресурсов ребёнка, интеграции его личности через гармонизацию интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер;
- создание специальных условий для проявления креативности, самобытности в развёрнутой практической деятельности детей.

Принципы и логика структурирования программы. В структурную основу программы положены девять классических волшебных сказок (по числу учебных месяцев). По содержанию и объёму сказки соответствуют особенностям восприятия художественных произведений детьми 7-го года жизни. Каждая сказка имеет определённое место в структуре курса, которое определяется связью содержания и идеи сказки с практическим опытом детей, а также теми впечатлениями, которые получают дети от общения с природой, переживания календарных праздников и других событий.

Программа реализуется в течение одного учебного года, и проводится с учётом образовательного процесса в дошкольном учреждении с сентября по май.

На восприятие, переживание и осмысление каждой сказки в течение месяца отводится 3-4 занятия по 25-30 минут каждое без учёта времени свободной творческой деятельности детей вне занятий.

Программа реализуется в системе цикла развивающих занятий педагога-психолога с детьми.

Принципы организации занятий:

1. Отношение к сказке как произведению искусства.

Провозглашение этого принципа накладывает определённые требования к работе психолога со сказочным материалом и требует сохранения целостности сказки, отказа от сокращений, замен, манипуляций со сказочными образами, использования сюжета, героев для решения методических задач. Реализация этого принципа требует от педагога-психолога работы по организации занятий, созда-

ния условий для полноценного художественного восприятия сказок детьми, рефлексии собственного отношения к сказке.

2. Построение взаимодействия с детьми по принципам “развивающего” общения.

Роль и значение полноценного общения детей со взрослым в раннем и дошкольном возрасте трудно переоценить. Реализация принципов «развивающего общения» является непременным условием в работе педагога-психолога. Однако проблема «развивающего» общения как взаимодействия в рамках данной системы занятий приобретает новое звучание. Сказка способна оказывать в деятельности педагога-психолога воздействие на духовно-нравственное развитие ребенка. Духовно-нравственное развитие понимается нами как «вертикальное» движение человека к постижению абсолютных ценностей Добра, Истины, Красоты. Ребенок и взрослый – партнеры в этом “вертикальном” движении, поэтому здесь возможно лишь со-размышление, со-чувствование, со-действие.

3. Организация детской активности в форме развернутых практических действий.

Любое занятие с дошкольниками не может быть ограничено вербальными методами. Прочувствование, переживание сказочных смыслов может быть усилено танцевально-двигательными движениями, различными видами изобразительной деятельности, рукоделием. Главное, чтобы все эти практические действия были связаны со смыслом сказочного сюжета, идеей произведения искусства.

4. Отказ от морализаторства.

Народные сказки служат своеобразным этическим кодексом народа.

Однако мораль одно, а морализаторство – другое. Искусство, как известно, никогда не претендует на то, чтобы учить. Взрослый должен избегать нравственных оценок героев. Нравственность и мораль содержатся в самой идее сказки.

5. Организация работы психолога по данной программе в тесном взаимодействии с педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Организация проведения развивающих занятий.

Развивающие занятия психолог может проводить в групповой комнате или специальном помещении. Каждый вариант имеет свои преимущества. В первом случае легче осуществить взаимодействие психолога с педагогом, так как воспитатель является наблюдателем или участником занятия, во втором случае легче создать атмосферу сказочности, усилить у детей ощущение ожидания встречи с «чуждом».

При организации занятия элемент традиционности сочетается с элементами новизны. Так, каждое занятие является новым по содержанию, но традиционным по форме. Традиционным является начало занятия, которое начинается с песенки в кругу. Привычным элементом интерьера является столик около стула психолога, на котором располагается композиция из различных предметов, так или иначе связанных с сюжетом и идеей сказки. Обязательной в этом натюрморте является свеча, однако её форма, цвет, оформление подсвечника меняются каждый месяц.

Занятия проводятся с подгруппой детей до 8-10 человек, с примерно одинаковым соотношением мальчиков и девочек. Дети садятся в полукруг на стульчики, однако вполне допускается, что это может быть ковёр, на котором дети могут сидеть или полулежать.

В случае если психолог не имеет возможности организовать постоянное место для встреч с детьми и ему надо приходить в групповую комнату, то элементом «сигнала» занятий может быть шкатулка, а её содержимое меняться в зависимости от темы занятия.

Деятельность психолога по организации художественного восприятия детьми волшебной сказки

Работа детской души над сказкой начинается с процесса художественного восприятия, которое должно проходить в особой атмосфере. Обстановка помещения, атрибуты, настроение взрослого как бы говорят ребёнку о важности и значимости того, что будет происходить и происходит сейчас.

Особым сигналом, способствующим настрою детей, может быть зажигание свечи. Конечно, это более уместно в холодное время года. Так как занятия начина-

ются с сентября и длятся всю осень, зиму и начало весны, то восприятие пламени свечи органично сочетается с ощущениями тепла и уюта дома, круга друзей. (В солнечные весенние дни вместо свечи может быть использовано что-то другое.)

Начинать рассказывание сказки можно с присказки. Народная мудрость создала множество этих кратких литературных форм, настраивающих на восприятие, собирающих детское внимание.

Сказка, сказка, прибаутка,
Рассказать её не шутка,
Чтобы сказочка сначала,
Словно реченька журчала,
Чтоб к концу ни стар, ни мал
От нее не зазевал...

– и вот уже детские глаза смотрят в ожидании.

Отношение к сказке как самоценности передаётся детям через отношение к ней взрослого. Отношение это трепетное, благоговейное, оно проявляется в особой манере рассказывания. Сказка – образец устного народного творчества и требует именно рассказывания, а не чтения. Авторская сказка допускает чтение. Рассказывание не только облегчает детям восприятие, но и позволяет педагогу-психологу обеспечить в его процессе взаимодействие с детьми, наблюдение за их реакцией.

Перепоручить начальный этап знакомства со сказкой воспитателю, непосредственно работающему с детьми, возможно лишь в случае, если воспитатель подготовлен к этому. Процесс художественного восприятия очень важен, требует особой информационной и психологической подготовленности рассказчика. Рассказчик должен понимать смысл, стоящий за сказочными образами и сюжетами, только в этом случае его манера рассказывания будет верна и окажет воздействие на душевное и духовное развитие ребенка.

Сказка должна быть рассказана максимально близко к тексту оригинала. Речь рассказчика должна быть выразительной, в меру эмоциональной, без излишней театральности. События, происходящие в сказке, сами по себе эмоционально значимы

для ребенка и не нуждаются в особом приукрашивании. Спокойное рассказывание дает возможность ребенку самому определить особо значимое для него место в сказке. Это не противоречит требованию интонационной выразительности, сказка как бы «изливается, течет» из губ рассказчика.

Подобное требование к рассказыванию вызывает необходимость специальной подготовительной работы педагога-психолога: знакомства с текстом, запоминание его, предварительное проговаривание.

Когда сказка рассказана, настает время уходить из сказочного мира, возвращаться в мир реальный. Для этого должен быть сигнал, например совместное задувание свечи.

Методические разработки системы занятий психолога с детьми

Методические разработки имеют следующую структуру:

1. Предварительная информация для педагога-психолога

Информация относительно того значения, которое может иметь изучаемая сказка в процессе психологического развития ребёнка, а также некоторые интерпретации образов и сюжета сказки .

2. Методические указания к проведению занятий

Краткое описание структуры занятия с методическими рекомендациями для его проведения. Рекомендации по организации совместной игровой и (или) художественно-творческой продуктивной деятельности взрослого с детьми.

3. Приложения и примечания

Методические разработки представлены ежемесячным описанием серии занятий из расчета одна сказка в месяц. В течение месяца каждой сказке посвящено 3-4 занятия (одно занятие в неделю), так как для осмысления содержания и идеи сказки ребенку-дошкольнику необходимы неоднократные ситуации восприятия сказки и организации различных видов продуктивной или игровой деятельности на основе сюжета, идеи, образов или символов сказки. Недельный перерыв между занятиями дает возможность впечатлениям от занятия «улететь» в детской душе, не приводит

к пресыщению, как бы охраняя радостные ожидания встречи со сказочными чудесами.

Отсутствие жестких технологических рамок и рекомендательный характер методических разработок соответствует творческому характеру работы педагога-психолога с использованием средств искусства.

СЕНТЯБРЬ

Сказка «Спящая красавица»

Предварительная информация для педагога-психолога

Сказка «Спящая красавица», известная большинству читателей в обработке Шарля Перро, в сборнике братьев Гримм носит название «Шиповничек». Сюжет этой сказки хорошо знаком каждому: злая фея накладывает проклятие на молодую принцессу – смерть в юном возрасте от укола веретена, но благодаря силам добра смерть сменяется столетним сном.

Анализируя эту сказку с точки зрения линии поведения героев, мы способны прийти лишь к банальным житейским выводам.

Психоаналитические интерпретации производятся из анализа отношений отца и дочери (короля и принцессы), заостряют внимание на возрасте принцессы – 15 лет, видят в символах (капля крови, столетний сон, колючая изгородь, отгораживающая от внешнего мира, и др.) признаки и проблемы пубертатного возраста.

При рассмотрении сюжета сказки с точки зрения духовной науки мы обнаруживаем в сказке «Спящая красавица» образно-символическое описание судьбы человека. Взрослея, развивая своё логическое мышление, человек утрачивает способность воспринимать сверхчувственный мир, он как бы спит и не видит его. В сказке принцесса засыпает, уколовшись о веретено. Прядение в сказках может символизировать человеческое мышление. Мысли, как пряди цепляются одна за другую, образуя строй мыслей. Недаром так часто в нашей речи сравнивается мысль с нитью: «проходит красной нитью», «запутать», «наплести» и т.д.

Принцесса здесь образное воплощение человеческой души, она спит, пока Дух (Принц) не разбудит её.

Мы отдаём себе отчёт в том, что в подобных интерпретациях способны лишь прикоснуться к тайне сказки, но ребёнок, не ведающий этого, на уровне образов интуитивно понимает: я повзрослею, со мной будут происходить изменения, не всегда понятные мне и окружающим, но даже в самой безнадёжной ситуации приходит спасение и освобождение.

Методические указания к проведению занятий

Занятия по этой сказке проводятся в данной системе первыми, поэтому на них закладываются правила и традиции последующих занятий. Все занятия по сказкопсихопедагогике начинаются с построения в кругу. Взрослые совместно с детьми произносят или поют текст, сопровождающийся движениями.

После совместной песенки, с которой традиционно начинается каждое занятие, дети усаживаются в круг на стульчики. Рядом со стулом педагога-психолога расположен столик. На нём предметы, помогающие почувствовать необычность, сказочность обстановки. Традиционным на этом столике будет свеча. Для занятия по сказке «Спящая красавица» она украшена розовыми кружевами. Дети могут заметить, что свеча похожа на принцессу.

Обстановка помещения, тон голоса взрослого создаёт ощущение таинственности, ожидания от встречи с чем-то чудесным. Детям сообщается о том, что сегодня они услышат замечательную старую сказку «Спящая красавица». Зажигается свеча, и через некоторое время они слышат: «Много лет тому назад, жили король с королевой ...»

Вот сказка рассказана. Небольшое затишье. Кто-то молчит, кому-то не терпится высказаться. По окончании сказки особая традиция – дети все вместе задувают свечу. Можно выслушать высказывания детей, но в вопросах и комментариях здесь нет необходимости. Необходимо некоторое время, чтобы образы сказки заняли должное место в душе ребёнка.

Сказке «Спящая красавица» может быть посвящено около 3-х занятий, на каждом из них определённое место принадлежит художественному восприятию детьми сказки. Начало занятий может быть различным. Это может быть и беседа с персонажами, героями сказки, и рассматривание иллюстраций к сказки.

Организация совместной художественно- творческой деятельности на занятии

Игра – хоровод по сюжету сказки «Спящая красавица»

(по старинной немецкой песне в переводе Эм. Александровой, из книги Л.Дыкман «Гармоничный ребёнок»)

Подготовка атрибутов: плащ, шлем, меч для принца; плащ и повязка для волос принцессы, пояс для латника, плоскостные «медальоны» для героев: огонь, конь, муха ; шапочка для повара.

Роли: принцесса, рыцарь, латник, конь, повар, огонь, муха.

Персонажи обозначены «костюмами» в виде лёгких накидок.

Действие происходит в кругу. Принцесса сидит внутри круга. Рыцарь на «коне» вне круга. Первый раз в роли «принцессы» и «рыцаря» выступают взрослые, потом – дети.

Замок в лесу глухом стоит,

В замке том принцесса спит.

Скованно сном всё кругом:

Присаживаемся на корточки,

Латник и конь, повар и огонь.

руки под щекой.

Муха застыла под потолком.

Появляется рыцарь на «коне», слезает с «коня». Дети продолжают хоровод.

Рыцарь с коня у чаши слез,	<i>Движения рыцаря</i>
Рубит мечём колючий лес,	<i>мечём,</i>
Башен достиг вековых,	<i>подходит к кругу,</i>
Мост миновал, вот входит в зал.	<i>входит в круг,</i>
Спящую деву поцеловал.	<i>дотрагивается до принцессы</i>

С ложа, вздохнув, она встаёт,	<i>Движения согласно тексту.</i>
Рыцарь ей руку подаёт.	
Ожило вдруг всё вокруг:	
Латник и конь, повар и огонь.	
Муха танцует в кругу подруг	

Занятия могут быть закончены хорошо знакомыми детям психогимнастическими этюдами «Каждый спит» и «Фея сна» из сборника Чистяковой М.И.

Приложения и примечания

Традиционная песня для начала занятия.

(из книги Л.Дыкман «Гармоничный ребёнок»)

Я стану когда-нибудь очень большим.	<i>Поочерёдно руки вверх.</i>
Весь мир поместится в ладонях моих.	<i>Ладони пригоршней.</i>
Припев:	
И солнце моё, и звёзды мои,	<i>Открытый жест кверху.</i>
Хотя я пока что не очень велик.	<i>Руки к груди.</i>
Смогу дотянуться до горных вершин,	<i>Руки тянутся кверху.</i>
Смогу победить я волшебников злых.	<i>Энергичный жест правой рукой.</i>

Припев

Этюд «Каждый спит»

(из книги М. Чистяковой «Психогимнастика»)

В зал входит ведущий и видит ...

*На дворе встречает он
Тьму людей, и каждый спит:
Тот, как вкопанный сидит,
Тот, не двигаясь, идет,
Тот стоит, раскрывши рот.*

(В.А. Жуковский)

Ведущий подходит к фигурам детей, застывшим в различных позах. Он пытается их разбудить, беря за руки. Он поднимает чью-нибудь руку, но рука опускается.

Этюд «Фея сна»

(из книги М.Чистяковой «Психогимнастика»)

Дети сидят на стульях, стоящих по кругу на достаточно большом расстоянии друг от друга . Звучит «Колыбельная» К. Дуйсекеева. К детям подходит девочка с тоненькой палочкой в руке – это фея сна. Фея касается плеча одного из играющих палочкой, тот засыпает (наклоняет голову и закрывает глаза). Затем фея обходит остальных детей, касаясь их волшебной палочкой... Фея смотрит на детей: все спят, улыбается и тихонько уходит.

ОКТАБРЬ

Сказка: «Крошечка – Хаврошечка»

Предварительная информация для педагога-психолога

«Крошечка – Хаврошечка» – русская народная сказка, известная нам по сборникам сказок А.Н. Афанасьева, поэтому дошедшая до нас в первоизданном виде, сохранившая все особенности как произведение фольклора.

О чём эта сказка? Уже её начало вводит нас в мир социальных отношений: «Есть на свете люди хорошие, есть похуже, а есть и такие, какие самого Бога не боятся ...» Идея добра и зла в сфере человеческих отношений проходит через всю сказку и находит своё логическое разрешение в конце, в образе яблони. Сказочная яблоня опускает свои веточки, даруя яблоки доброй героине, и поднимает ветки, не позволяя сорвать яблоки злым завистливым сёстрам. Яблоня в сказке умеет различать добро и зло в людях.

Образ яблони и яблока один из наиболее часто встречаемых как в русских, так и западноевропейских сказках и мифах. С образом яблока связаны поверья, отголоски колдовских обрядов и заговоров.

Сказка «Крошечка-Хаврошечка» наполнена чудесными образами. Это и волшебная корова как воплощение сил природы, которые помогают только тому, у кого доброе сердце.

Необыкновенно таинственен сюжет с третьим глазом у сестры Трёхглазки, благодаря которому можно увидеть то, что другие видеть не могут. Сказка изобилует тайными образами и при этом наполнена чисто человеческим содержанием, сопереживанием событий с маленькой девочкой, доброй, трудолюбивой, скромной,

Занятия по сказке «Крошечка-Хаврошечка» планируются на октябрь месяц. Это – яблочная пора. Собран основной урожай в садах и на огородах. Дети видят яблоки дома, в садах, где они, как красные огоньки висят на мокрых, почти оголённых ветках. Не всякому плоду удостоена такая честь, как яблоку. Яблоко – особый плод. Яблоня – особое дерево, милое нашему сердцу.

Давно уже замечено, что образы растительного мира удачны для иллюстрации законов душевной жизни, психического развития человека. Шиллер писал: «Когда ты ищешь самое великое научит тебя этому может растение; но там, где оно безвольно, будь сам волящим, в этом все дело.»

Г. Громан приводит в своей книге образ яблони и розы, которые, как известно, принадлежат к одному семейству. По изящности и красоте своего цветка и листьев роза превосходит скромную яблоню. Но когда приходит время плодоно-

сить, роза даёт небольшой сухой плод, а яблоня – сочное, ароматное яблоко. Все свои силы роза отдала красоте цветов и листьев, а яблоня все силы отдала плоду, имеющему цвет и аромат, как у цветка. Нам бы хотелось, чтобы дети почувствовали это.

Методические указания к проведению занятий

Занятие по сказке «Крошечка-Хаврошечка» начинается с сюрприза. На столе дети видят корзиночку с яблоками. Аромат яблок наполняет комнату. Рассматриваем яблоки. Потом задаётся вопрос, почему на сказочном занятии у нас очутились яблоки? Видимо, яблоко – это сказочный плод. Хорошо вместе с детьми вспомнить сказки, в которых встречается яблоко и яблоня. («Гуси-лебеди», «Белоснежка, «Наливное яблочко и серебряное блюдечко», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях» и др.) Перед детьми возникает проблема: что необычного есть в яблоке? Чем необычен этот плод? На занятии вполне можно открыть «тайну» яблока. Если разрезать яблоко поперёк, то можно увидеть, что внутри его спрятана звёздочка, так как семенные камеры расположены в виде пятиконечной звезды. Взрослый может нарисовать на доске звезду, а затем по лепестку у каждого луча, чтобы дети увидели то, что и в каждом цветке яблони скрыта звезда. На занятии можно сравнить изображение цветков розы и яблони. Дети замечают видимое различие в красоте и изяществе цветков. В октябре не составляет труда принести на занятие плоды розы или шиповника, чтобы дети увидели это внешнее различие с яблоком, плодом яблони. Взрослый может прокомментировать наблюдения детей: «Все свои силы роза отдала красоте цветов и листьев, а на плод у неё уже не хватило сил, а яблоня похожа на человека, который предпочитает прожить жизнь скромно и честно, принося плоды».

Благодаря первой части занятия дети проникаются трепетным, уважительным отношением к яблоне, они вдыхают аромат спелых яблок, сравнимый лишь с ароматом цветов, пробуют яблоки, которые кажутся им сказочными. Проходит несколько минут, и их ждёт встреча со сказкой «Крошечка-Хаврошечка», где яблоньке отведена существенная роль. Для этого занятия используется восковая

сотоящая свеча, она неяркая, но при горении даёт небольшое яркое пламя, расточая медовый аромат. Свеча горит, пока рассказывается сказка.

Организация совместной художественно-творческой деятельности.

Как заключение вместе с детьми можно сделать веточку волшебной яблони. В сказке говорится: «Веточки серебряные, листочки золотые, а яблочки наливные». Веточку реальной яблони можно вместе с детьми обернуть кусочками фольги, а яблочки изготовить следующим образом. У каждого ребёнка лоскуток красной материи, прошитый по кругу нитками. Ребёнку нужно лишь скатать шарик из непряженой шерсти или ваты. Шарик положить в центр намеченного нитками круга и стянуть нитки – получается красный шарик. С помощью ниток эти тканевые яблочки привязываются к ветке яблоньки, и вот уже качает волшебная яблонька своими яблоками. У этой веточки могут в работе педагога-психолога быть и другие возможности. Так, Стрелкова Л.П. предлагает на занятии по этой сказке порассуждать вместе с детьми о том, как поведёт себя яблонька, если к ней подойдёшь ты? Ведь она умеет различать добро и зло в людях, наклоня веточки к доброму человеку и убирая их от злого.

В нашем случае веточка не воображаемая, а реальная, она то поднимается, то опускается согласно ответам детей.

Веточка остаётся некоторое время в групповой комнате. Необычайно ярко, празднично смотрится она на окне, на фоне мокрых, почти облетевших веток осенних деревьев.

Приложения и примечания

Игры, помогающие осмыслению и прочувствованию сказочного содержания.

Наливное яблочко

Дети сидят в кругу, у одного из них яблоко, он говорит: «У меня в руках наливное яблочко. Кого я люблю, тому яблочко даю». Яблочко передаётся другому ребёнку, он повторяет те же слова. Игра продолжается.

Яблонька

(по мотивам народной игры)

Дети стоят в кругу. Ребёнок с веточкой яблоньки – в центре. Дети идут по кругу, говорят текст и выполняют движения по тексту.

Мы посадим яблоньку во дворе, во дворе	<i>«Яблонька» сидит на корточках</i>
Вырастает яблонька по весне, по весне	<i>«Яблонька» встаёт в полный рост</i>
Вырастает яблонька вот такой вышины	<i>Дети поднимают руки</i>
Расцветает яблонька вот такой ширины	<i>Дети расходятся от центра круга</i>
Расти-расти, яблонька, в добрый час	
Потанцуй-ка, яблонька, ты для нас	<i>«Яблонька» качает веточкой</i>
А мы нашу яблоньку потрясём-потрясём	<i>Дети касаются «Яблоньки» -</i>
А мы сладки яблоки соберём-соберём	<i>легонько трясут её;</i>
А ну-ка, яблонька, лови свои яблочки	<i>выбирается новая «яблонька»</i>

НОЯБРЬ

Сказка «Подарки Феи»

Предварительная информация для педагога-психолога

Сказка «Подарки Феи» известна в обработке Шарля Перро. Французского сказочника часто обвиняют в излишнем морализаторстве своих произведений. По его словам, мораль является «основным моментом для всякого рода сказки, ради которой они и создаются». Поэтому воспитательная, даже нравоучительная функция его произведений столь очевидна.

Образы сказки «Подарки Феи» красноречивы, они говорят сами за себя. Фея в сказке награждает положительную героиню тем, что произнесённые той слова превращаются в цветы, жемчужины и драгоценные камни, а каждое слово антигероини, злой и грубой Франшон, оборачивается змеей или жабой. Мы считаем, что эти образы доступны детскому пониманию.

Каждый, кто имел опыт общения с детьми, сталкивался с проблемой «плохих» и «хороших» слов в детской речи. Психологические причины сквернословия различны: они могут определяться особенностями возраста, темперамента, спецификой взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Разнообразны и способы преодоления и профилактики детского сквернословия. Сказка «Подарки Феи» может быть одним из этих путей. Она в образно-символической форме сравнивает красивое, доброе слово с драгоценным камнем, а грубую и злую речь с «гадами ползучими». Подобные сравнения понятны ребёнку. В нашей повседневной речи мы некоторые речевые обороты называем «перлами», а нелитературную речь – грязной, нечистой. В авторитарной системе воспитания существует практика мыть ребёнку рот с мылом, если он произносит непристойные слова.

Методические указания к проведению занятий

Для интерьера данного занятия оформляется новая свеча. Она располагается на подставке из зелёного мха, на котором в произвольном порядке размещены стразы, жемчужины и цветы. Эта моховая полянка – частичка сказки. В сказке говорится «... и принц заметил, что с каждым словом она роняет на траву цветок или драгоценный камень». Для занятия может быть подготовлена шкатулка, наполненная маленькими засушенными цветами и красивыми стразами. Шкатулка и свеча составляют основу композиции традиционного стола.

Занятие начинается с традиционного стихотворения в кругу. Затем дети усаживаются на стульчики около традиционного столика, они замечают изменения на нём. На столе новая свеча, шкатулка и необычно оформленный конверт. Совместно с детьми рассматривается содержимое конверта. Это карточки для игры «Магазин вежливых слов». С детьми проводятся игры: «Магазин вежливых слов», «Вежливые слова» и др. Игры подобного рода способны создать настрой на содержание занятия.

С детьми рассматривается содержимое шкатулки. Дети любят изяществом и красотой цветов, блеском камней. Совместно с детьми приходим к выводу, что вежливые и добрые слова такие же красивые, как цветы и жемчужины. Но в че-

ловеческой речи, к сожалению, не все слова одинаково хороши, есть слова, которые уродуют нашу речь. Дети обычно быстро откликаются на эти сравнения, вспоминая ситуации из своей жизни, часто приводя в пример других детей. Не позволяя разгореться взаимным претензиям, стоит обратиться к сказке, которая учит добру, никого не критикуя и не обвиняя. Зажигается свеча, и взрослый начинает: «Жила на свете вдова и было у неё две дочери ...»

Игры и прослушивания сказки вполне достаточно для первого занятия по этой сказке. На других занятиях игры могут быть повторены, однако повторное восприятие сказки обязательно.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Работа над осмыслением содержания сказки будет более плодотворной, если дети будут иметь возможность разыграть небольшой кукольный спектакль по сказке. При постановке спектакля текст рассказывается взрослым, а дети лишь действуют с куклами согласно тексту. Преимущество подобных инсценировок в том, что они не требуют предварительных репетиций. Конечно, в импровизированном спектакле нет отточенности действий детей, однако свободные проявления детей, их самостоятельные находки, атмосфера терпимости и принятия более соответствует занятиям по сказкопсихопедагогике. Успешность спектакля в данном случае будет зависеть от чисто технических особенностей: прочности и удобства декораций и кукол, размещения детей за столом. В идеале ничто при инсценировке не должно создавать дополнительных помех, отвлекать детей, вызывать отрицательные переживания детей. Куклы изготавливаются взрослым, а декорации – совместно взрослыми и детьми.

Для спектакля по сказке «Подарки Феи» необходимо изготовить два вида декораций: «дом» и «лес». Для изготовления декорации «дом» стены сборной конструкции обклеиваются полосками бумаги, по типу обоев. Для этого каждому ребёнку необходимо выполнить узор на полоске бумаги в клетку, для его выполнения требуется соблюдение определённой последовательности в чередовании элементов и цветов. Это хорошее упражнение для развития внимания и саморегуляции детей-

дошкольников. Подобного рода упражнения известны широкому кругу психологов-практиков, однако в данном случае, целесообразность выполнения подобно узора оправдано спецификой задания, так как рисунок на обоях предполагает повторение и чередование узора. Более того выполнение узора необходимо для изготовления декораций спектакля .

Для изготовления декораций «лес» используется принцип коллективной работы. Каждый ребёнок рисует на отдельном листе любое хвойное или лиственное дерево, затем изображение вырезается и наклеивается на картонную конструкцию типа ширмы. В результате получается изображение леса, в котором есть дерево каждого ребёнка. Изготовление этих декораций возможно проводить совместно с руководителем изобразительности при условии того, что дети знают, для какой цели послужат их рисунки.

Когда готовы куклы и декорации, приступают к инсценированию сказки. Количество представлений определяется конкретной ситуацией. После завершения цикла занятий по сказке «Подарки Феи» декорации и куклы к спектаклю отдаются детям в свободное пользование. Они находят своё место в уголке театрализованной деятельности в групповой комнате.

Приложения и примечания

Игра «Вежливые слова»

(из методического пособия Сорокоумовой Е.А. «Уроки общения в начальной школе»)

Игра проводится в кругу с мячом. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Затем упражнение усложняется. Преподаватель предлагает называть только слова приветствия (прощения, извинения, благодарности). В конце упражнения спрашивается о том, какие чувства вызывают вежливые слова.

Игра «Магазин вежливых слов»

(из методического пособия Сорокоумовой Е.А. «Уроки общения в начальной школе»)

На полках в магазине стояли вежливые слова благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста), приветствия (здравствуйте, добрый день, доброе утро, добрый вечер), извинения (извините, простите, жаль), прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи). Но вдруг подул ветер, и все слова упали и перепутались. Надо их снова расставить по полкам. (Преподаватель заранее пишет слова на карточках. Ребята берут по очереди карточки со словами и расставляют их на полки).

ДЕКАБРЬ

Сказка «Белоснежка и семь гномов»

Предварительная информация для педагога-психолога:

Сказка «Белоснежка и семь гномов», дошедшая до наших дней благодаря сборнику сказок братьев Гримм, одна из наиболее любимых детьми всего мира. Но, к сожалению, большинство современных детей знают её в сокращённом, адаптированном варианте, способном донести лишь общую сюжетную линию произведения. Сокращения сказки привели к тому, что многие детали, образы, символы оказались утраченными, и это несмотря на то, что многие из них имеют значение для развития детской души.

Так, стоит обратить внимание психологов на символику цвета, к которой неоднократно обращается текст сказки. Белоснежка, героиня сказки «бела как снег, румяна как кровь и черноволоса как дерево на оконной раме». Белое, красное и черное – эти цвета символизируют составляющие триединой души: сознание, чувства и волю.

Все главные события начинают происходить с Белоснежкой с семилетнего возраста, именно в этом возрасте она попадает к гномам, и с ней начинают происходить захватывающие душу события. Не так много известно сказок, в которых го-

ворится о возрасте её героев, а если возраст указывается, то это имеет смысловое значение. Белоснежке семь лет, как и большинству детей, для которых предназначен данный курс занятий. Семилетний возраст нашёл подробное описание в психологической литературе через описание «кризиса 7 лет». Как известно, кризис семилетнего возраста, связанный с внутренними изменениями, проявляется прежде всего в развитии произвольности и самосознания, способности соподчинять мотивы, носящие позитивный характер. Однако на уровне внешнего поведения данный кризис имеет нелицеприятные проявления. Выготский Л.С. описывал поведение детей этого возраста как вычурное, манерное, странное. Ребёнок, по мнению Выготского Л.С., как бы утрачивает детскую непосредственность, всегда отличавшую дошкольника. Другие исследователи, изучающие своеобразие переходного периода детей 6-7 лет, отмечают, что по наблюдению родителей в этот период ребёнок как бы меняется: становится капризным, упрямым, непослушным, родителям трудно установить с ним контакт. По мнению Ленц Ф., каждый, кто имеет дело с детьми этого возраста, замечал, как порой жестокосердны они становятся в отношениях с близкими взрослыми, какими эгоистичными становятся их мысли и чувства.

О внешних поведенческих проявлениях этого возраста сказка «Белоснежка и семь гномов» говорит языком образов. Согласно сюжету три раза Мачеха приходит к Белоснежке, пытаясь убить её: сначала затягивает шнурками грудь, потом оставляет в волосах ядовитый гребень и, наконец, угощает ядовитым яблоком. Таким образом, три части тела, символизирующие чувства, сознание и волю как части триединой души, оказываются отравленными. Сказка предупреждает события, сообщая ребёнку о том, что произойдёт с ним после семи лет.

Если анализировать сказку о Белоснежке с точки зрения психоанализа, то она может служить иллюстрацией для отражения «комплекса Электры». В противостоянии Белоснежки и Мачехи – борьба молодого и зрелого, основной предмет зависти – красота главной героини.

Однако, несмотря на всевозможные интерпретации, эта сказка остается чудесной историей, способной покорить своим захватывающим сюжетом, образным и поэтичным языком.

Сказочные события начинаются зимой. От самой сказки, её названия веет морозным воздухом, блеском снежинок, мерцающим светом от фонарей гномов. Атмосфера сказки, по нашему мнению, соответствует предновогодней атмосфере декабря, созвучна детскому чувству ожидания чуда.

Методические указания к проведению занятий

В подготовке интерьера к данному занятию вносятся следующие изменения. На традиционном столике около педагога-психолога вместо привычной свечи появляется фонарик. Он изготавливается самостоятельно из свечи, стеклянного стакана и бумажного цилиндра. Фонарик зажигается в самом начале занятия, и некоторое время дети любят мягким светом, исходящим от него.

В декабрьские дни стоит обычно морозная погода, ветки деревьев покрываются инеем, а в комнате детям тепло и уютно, и словно из далека, звучат первые слова сказки: « Это было в середине зимы. Падали снежинки, точно пух с неба, и сидела Королева у окна и шила ...»

Сказка «Белоснежка и семь гномов » достаточно большого объёма, поэтому она может быть приостановлена на некоторое время. В перерыве можно поиграть с детьми в игру «Гномики» (См. приложение). Однако чтобы игра не прерывала поток мыслей и чувств детей от восприятия сказки, она должна быть разучена с детьми заранее.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Изготовление фонариков

Каждый ребёнок для изготовления своего фонарика должен иметь альбомный лист, на котором белым парафином (свечой) нанесён невидимый рисунок (узор, орнамент, пейзаж). С детьми решаем изготовить волшебные фонарики такие же, как у сказочных гномов. Для этого надо покрыть лист одной или несколькими красками.

При раскрашивании дети замечают проявляющийся рисунок. Это появление воспринимается как чудо. Ценно то, что при любом уровне изобразительных навыков детей получается достаточно выразительная работа. После просушивания лист сворачивается в форме цилиндра и закрепляется в таком виде с помощью степлера. Если накрыть стакан со свечой таким разноцветным цилиндром и зажечь зимним вечером, то от фонарика будет исходить мягкий свет и узор станет более заметным и чётким.

Изготовление гномика

Для изготовления гномика потребуются следующие материалы: лоскут мягкой натуральной ткани (типа сукно, фланель, тонкий драп), кусочек ваты или непряженой шерсти, нитки и иголка.

Перед началом работы детям-дошкольникам даются уже готовые выкроенные детали. Детям необходимо прошить их через край по двум линиям, а затем набить шерстью или ватой. Не набитый шерстью гномик может быть использован как игрушка-напалечник.

Гномики, сделанные руками детей, нуждаются в обыгрывании. Они могут быть собраны в единую композицию, украшенную дополнительно мхом, шишками, веточками ели, небольшими корягами. Всё это послужит началом для придумывания волшебных историй. В дальнейшем дети сами решают, возьмут ли они своих гномиков домой или оставят в общей композиции в групповой комнате.

Приложения и примечания

Игра «Гномики»

(по композиции Э.Линдхольм (Норвегия) в обработке А.Тютиковой из книги

Л.Дыкман «Гармоничный ребёнок»)

Тук-тук, тук-тук-тук.

Слегка сгорбившись, две руки

Что за странный звук?

на правом плече держат «мешок».

Маленькие ножки

Постепенно закручиваемся в спираль.

Так стучат –

В горку гномики спешат.

2

Тук-тук-тук - поёт молоток,

Кулачком по кулачку

Так-так-так - кристаллы говорят.

Пальчик по пальчику

Ой, скорее посмотри –

Развёрнутый жест рук удивления

Там в расщелине скалы,

маленькое расстояние между ладонями

Гномик маленький сидит,

Молоточком всё стучит.

3

Ты стучи, мой молоточек,

Кулачком по кулачку

Камни, падайте в мешочек.

Бросание правой рукой в левую скруглённую

Ты стучи, мой молоток,

Кулачок по кулачку

Будет полный мой мешок.

Скруглённые руки вместе

И злата, и серебра,

Кручение кистью то правой,

И много всякого добра.

то левой руки

4

Тук-тук, тук-тук.

Движение в обратную сторону,

Что за странный звук.

раскручивая спираль.

Маленькие ножки так стучат

С горки гномики спешат.

ЯНВАРЬ

Рождественская сказка

Предварительная информация для педагога-психолога

Если психологу приходится работать с детьми в период Новогодних и рождественских праздников, прекрасные вдохновенные идеи могут быть почерпнуты из библейских сюжетов, связанных с рождением Иисуса Христа. К счастью, прошли те времена, когда принципы атеистического воспитания сделали недоступным для нашего понимания идеи многих произведений искусства, рожденных на основе сюжетов Ветхого и Нового Завета. В настоящее время изучение библейских сюжетов является частью изучения мировой художественной культуры в школе, а в детских садах – частью государственного стандарта.

Культура проведения рождественских праздников в нашей стране только начала возобновляться. В западной христианской культуре традиционными являются рождественские представления на основе библейских сюжетов, разыгрываемых самими детьми или с помощью кукол. В настоящее время в России эта традиция получает распространение в монастырях и воскресных школах.

Рождественские спектакли имеют свою историю. Из Греции пришло искусство, называемое «вифлеемским ящиком», когда в 2-х ярусном ящике с помощью кукол разыгрывался евангельский рассказ о рождении Христа, о поклонении ему пастухов и волхвов, принесших младенцу дары. Это явление получило также название «вертепный театр» (от старославянского вертеп – пещера).

Постановка и показ евангельской истории о рождении Христа может стать частью деятельности психолога в первые новогодние дни.

Какое же значение имеет это для детской души? Рождество Христово – особый праздник. После Новогоднего веселья он несет особое ощущение: тихое, спокойное и яркое, как пламя свечи. В рождественской истории в чистом свете образы зачатия и рождения. Это те жизненные процессы, о которых ребенок узнает либо в циничной форме от сверстников, либо получает от взрослых абстрактные естество-

ведческие знания. Однако зачатие и рождение это тайна, неразгаданная до конца и наукой. В постижении этой тайны помогает искусство.

Вальдорфский педагог К. Гейдебранд писала «...когда ребенок спрашивает о своем происхождении, он спрашивает в первую очередь о происхождении своей души, себя самого, а уж потом о происхождении телесного бытия. В истории рождения в Евангелии удивительно переплетаются небесное и телесное происхождение ребенка Иисуса. Если подрастающий человек имеет счастье из года в год наблюдать эти представления, то тихая сила остается в его душе на всю жизнь, и будет противостоять всему грязному и циничному».

Методические указания к проведению занятия

Задачами подобных занятий будет знакомство с основными легендами, послужившими основой для празднования Рождества, как частью культурно-исторического наследия человечества, воспитание у детей добрых чувств.

Для проведения занятий необходимы следующие материалы и пособия: куклы, олицетворяющие героев библейских легенд (Мария, Иосиф, младенец Иисус, пастушок), иллюстрации к библейским сюжетам.

Первое, что замечают дети, когда входят в «Комнату сказок», так это необычное убранство помещения. Свеча, традиционно сопровождающая занятия, украшена в рождественском стиле, на столике размещена композиция из кукол, иллюстрирующая библейский сюжет Рождества. Совместное с детьми рассматривание композиции естественным образом переходит в беседу о прошедших и предстоящих зимних праздниках, о традициях празднования Рождества в России и других странах.

Педагог-психолог, исходя из ситуации беседы, определяет тот момент в занятии, когда пришло время рассказать легенду о рождении Иисуса Христа.

Легенда о рождении Иисуса Христа.

(по стихам Т.Платоновой из книги Л. Дыкман «Гармоничный ребёнок»)

В давние времена жила девушка по имени Мария. Она была добрая, скромная.
И вот однажды явился к ней Ангел и сообщил, что скоро у нее родится сын.

(Далее рассказ сопровождается инсценированием с помощью кукол.)

На небе тишина вокруг
Сияют звезды там и тут,
К Марии ангел слетает
Благою весть сообщает:
Пойдешь, Мария, в Вифлеем,
Дитя родится тут,
И ангелы, и ангелы на небе запоют.

Царь в этот год издал указ
Переписать народ свой
Идти в тот город приказал,
Откуда родом тот.

Пошел Иосиф в Вифлеем,
Марию взял с собой,
Но долог путь, настала ночь,
Пора им отдохнуть.

-Тук, тук, тук, добрый человек,
Очень нужен нам ночлег.
- Нет в гостинице места.

-Тук, тук, тук, добрый человек,

Очень нужен нам ночлег.

- Нет у нас свободных мест.

Но есть свободный теплый хлев.

Вот, наконец, нашли жильё

В хлеву, где овцы спят.

В полночный час вошла звезда,

Мария сына родила.

Около города Вифлеема было много пастбищ. Пастухи не спали. Они стерегли своих овец.

Мы молодые пастухи,

Овечек мы пасем,

Мы с ними ходим по горам

И песенку поем.

Настала ночь, пора уснуть

До завтра надо отдохнуть

Ангелы: Звёздочки сверкают в небе высоко,

Звездочки блистают – приходит рождество

Сердце согревают горячие лучи,

И они сияют в рождественской ночи.

Пастухи: Кто там поёт, нам спать не дает?

Ангелы: Спешите, спешите. Мы всех зовем

Спешите скорее туда, куда позовёт вас звезда.

Пастухи: Очень холодно зимой, ой-ей-ей.

Дует ветер ледяной, ой-ей.

В этом домике лесном, вместе с
осликом, бычком, маленький Иисус лежит, спит.

Впустите нас скорей в тепло,
Идти нам было нелегко,
Хотим увидеть мы дитя.

Пастухи поздравили Марию и Иисуса. Они были рады этому событию.

В небе звёздочки-снежинки
Над землею темною летят,
Мать качает колыбельку,
Колокольчики звенят.

Спустя некоторое время целесообразно вместе с детьми рассмотреть иллюстрации к библейским сюжетам о Рождестве Иисуса Христа. Это помогает оживить в детской памяти основные сюжетные линии, узнать героев этих давних событий.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Логическим завершением данных занятий будет изготовление с детьми бумажного ангела. В Рождественской сказке Ангел – предвестник добрых событий. Этот образ хорошо знаком современным детям. На наших занятиях ангел будет выступать как символ добра и персонаж Рождественской сказки.

Бумажного ангела дети изготавливают методом вырезывания из бумаги, сложенной вдвое, на которой заранее нанесён контур. Далее остаётся только присогнуть крылья и приклеить петельку из нитки, чтобы «ангел» получил возможность парить в воздухе.

В период рождественских праздников наши дома украшают елки. Дети могут повесить своих «ангелов» на елку в групповой комнате или украсить свою домашнюю ёлочку.

ФЕВРАЛЬ

Сказка: Пушкин А.С. «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»

Предварительная информация для педагога-психолога.

В нашем цикле это единственная авторская сказка, но, будучи написанная по мотивам народных сказок, она сохраняет в себе особенности волшебных народных сказок и имеет некоторые преимущества в свободе творчества как авторское произведение. Так, большинство народных сказок в основе своего сюжета имеют только одну линию судьбы, мужскую или женскую. В пушкинской сказке две эти линии идут вместе, предоставляя возможность и мальчикам и девочкам идентифицировать себя с главными героями сказки.

«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях» даёт нам поэтические идеальные образы мужчин (богатыри, Елисей) и женщин (Царевна) и может послужить прекрасным поводом для рассуждения о понятиях истинной и ложной женственности и мужественности.

Пушкинское слово легкое и ёмкое одновременно, всего лишь одной деталью способен поэт очертить образ своего героя. «Вмиг *по речи* те спознали, что царевну принимали», – пишет поэт о впечатлениях богатырей при встрече с Царевной. Таких деталей в сказке немало. Если прочитать ещё раз хорошо знакомое с детства произведение возможно, оно откроет вам новые глубины смысла.

Жизненный опыт и глубокий смысл текста взрослый может передать ребёнку через особую прочувствованную манеру своего чтения.

Методические указания к проведению занятий

Предлагаем вашему вниманию описание одного из возможных занятий по сказке Пушкина А.С. в форме традиционного развернутого конспекта занятия.

Цель: Развитие социальной компетенции детей, их эмоционально-нравственное развитие.

Задачи:

1. Создать условия для осознания детьми понятий «женственность» и «мужественность» в единстве внешних проявлений и внутреннего содержания.
2. Способствовать поддержанию высокой самооценки и положительного отношения к себе, укреплению дружеских отношений в детском коллективе.
3. Содействовать формированию у детей оптимистического мироощущения, представления о мире как гармоничном единстве.

Условия проведения

Материалы для занятия:

- кукла-царица (кукла, одетая в красивое шелковое платье, украшенное бусами и стразами);
- кукла-царевна (кукла, одетая в хлопковое платье, украшенное атласными лентами);
- карты-схемы, изображающие путь Царевича-Елисея, карандаши графитные (по числу детей);
- атрибуты для игры «Едет Витязь на коне»: шлем и меч;
- лист ватмана (А-1) со схемой дома и набор вырезок из журналов;
- клеевые карандаши.

Интерьер помещения. Занятие проводится в специальной комнате, в которой определенное место отведено для традиционного столика (на нем свеча в подсвечнике и зимний букет), стулья для детей расставлены полукругом. В комнате есть место для двигательной активности детей.

Ход занятия

Дети входят в комнату, образуют круг. Вместе с педагогом-психологом исполняют традиционную для занятий по сказкопедагогике песню, затем усаживаются на стульчики, установленные полукругом. Перед ними традиционный столик, украшенный по-новому: голубовато-серебристая скатерть, хрустальный подсвечник с

розовой свечой, зимний букет из легких, почти кружевных трав. Дети догадываются, что их ждет встреча с новой сказкой.

Педагог-психолог: Вы, наверное, догадались, что вас ждет встреча с новой сказкой. А с какой, вы сразу догадаетесь, как только я начну ее рассказывать.

Педагог-психолог, пока зажигает свечу, негромким голосом говорит:

*Царь с царицею простился
В путь-дорогу снарядился
И царица у окна
Села ждать его одна
Ждет-пождет с утра до ночи
Смотрит в поле, инда очи
Разболелись глядячи
С белой зори до ночи.
Не видать милого друга
Только видит, вьется вьюга
Снег валится на поля,
Вся белешенька земля.*

Дети узнают сказку А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях».

Педагог-психолог: Вы эту сказку хорошо знаете, нет необходимости рассказывать ее еще раз. Сегодня к нам на сказочное занятие пришли герои из этой сказки.

Педагог-психолог достает из потайного места куклу, одетую в красивое шелковое платье, украшенное бусами и стразами, и говорит:

*Правду молвить, молодица
Уж и впрямь была царица*

*Высока, стройна, бела
И умом и всем взяла,
Но зато горда, ломлива,
Своенравна и ревнива.*

Вы узнали эту героиню? (Ответ детей.)

И еще к нам пришла... (достаёт другую куклу, одетую в скромный ситцевый сарафан с атласными лентами)

*...царевна молодая
Тихомолком расцветая
Между тем росла, росла,
Поднялась и расцвела.
Белолица, черноброва,
Нраву кроткого такого...*

Вы узнали эту героиню? (Ответ детей.)

Эти герои пришли из самой сказки и хотят с вами поговорить. (С этого момента педагог-психолог имитирует голоса, интонации обеих героинь и разговаривает с детьми от их имени.)

Царица: Я тебе нравлюсь? Правда, я самая красивая, я лучше её? (Кивает в сторону куклы-царевны)

Если дети сомневаются, «царица» может говорить:

*Как тягаться ей со мною
Я ей дурь-то успокою
Вишь, какая подросла
И не диво что бела
Мать брюхатая сидела*

Да на снег лишь и глядела!
Но скажите, как можно ей
Быть во всем меня милей?
Обойди всё царство наше,
Хоть весь свет – мне равной нет!
Так ли?.....

Царица: Кто из нас лучше? (При сомнении детей «царица» может обратить внимание детей на свой красивый наряд и на скромный наряд «царевны»)

(Эта беседа через персонажи ведется и с мальчиками и с девочками.)

Педагог-психолог задаёт вопрос девочкам: На кого вы хотите быть похожими? Почему?

Педагог-психолог: Царевна не только красивая и добрая, она очень скромная и трудолюбивая. Помните, когда она жила у богатырей, какие дела она делала? (Готовила, убирала избу, пряла.)

Вы назвали исконно русские женские дела. Когда мужчины воевали, пахали землю, много работали вне дома, за домом следили женщины, они берегли тепло своего дома. Отдохнем немножко и мы вместе с молодой царевной помотаем клубочки шерсти

Игра «Клубок»

(из книги Л.Дыкман «Гармоничный ребёнок»)

Мы клубок мотаем смело.
Не простое это дело:
Он растёт, растёт, растёт.
Вдруг он выскочил и вот...
Размотался наш клубок.
Мы опять...

Пояснение: руки в такт стихотворения мотают клубок, расширяя движения, клубок «растет», а потом падает – руки расслабленно падают на колени, потом все повторяется.

Педагог-психолог: Вы до этого говорили о женских персонажах сказки. Спросим у мальчиков, на каких героев этой сказки они хотели бы быть похожими? (На старшего богатыря, царевича Елисея, на богатырей.)

Да, все они смелые, дружные, справедливые. Елисей не только смелый, верный, он умеет дружить с природой. Какие природные силы помогают ему найти свою пропавшую невесту? (Солнце, Ветер, Месяц.)

Вы дети, особенно мальчики, любители путешествовать. Проложим на карте путь Елисея. (Детям раздаются планшеты с картинками и простые карандаши. Дети прослеживают и проводят карандашом путь Елисея. Педагог-психолог смотрит, беседует, советует соседям помочь друг другу при затруднениях.)

Педагог-психолог: Конечно, каждый мальчик мечтает быть смелым и добрым, справедливым и благородным, как Витязь или Богатырь. На нашем сказочном занятии каждый можете побывать витязем.

Игра «Едет витязь на коне »

(по песне И.Цеслюкевича)

Едет витязь на коне

Шлем блестит на голове

Витязь меч в руке несёт

Верный конь копытом бьёт

Конь бежит, вся земля дрожит,

В поле травушка-муравушка низко лежит

Это чей конь? Для какого молодца?

Это конь-богатырь для (имя) молодца.

Вновь дети усаживаются на свои места в кругу.

Педагог- психолог: Пора уходить из сказки. Задует свечу. Вспомним сказки, в которых мы с вами побывали. Как они заканчиваются? Свадьбой.

Свадьба соединяет героев сказок для будущей счастливой жизни. Для счастья нужно быть вместе.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Заканчивается занятие изготовлением совместного коллажа «Счастливый дом». На ватманском листе нанесены контуры дома, наверху листа надпись «Счастливый дом », которую дети читают самостоятельно. Из набора журнальных вырезок детьми отбираются и наклеиваются те, которые соответствуют, по их мнению, теме коллажа. Вырезки располагаются в произвольном порядке. Готовый коллаж может стать украшением групповой комнаты.

МАРТ

Сказка «Золушка»

Предварительная информация для педагога-психолога

Месяц март знаменует приход долгожданной весны, хотя в природе всё ещё по-зимнему бело. Начало этого месяца пронизано атмосферой праздника. Женская тема, пожалуй, самая традиционная для этого периода времени, поэтому и выбор сказки «Золушка» не был случайностью. Трудно найти ребёнка или взрослого, который не знал бы эту сказку и её героиню. Для одного эта сказка символизирует воплощение мечты для другого образ её героини воплощение женственности , соединяющей в себе доброту сердца , красоту и трудолюбие.

Сказка про Золушку – одна из наиболее популярных и любимых детьми и взрослыми сказок. Не обошли её своим вниманием и психологи: сказка пережила многочисленные толкования и интерпретации. Психологи рассуждают о причинах счастья героини и о вероятности прочности этого счастья . Нам хотелось обратить внимание психологов на интерпретацию этой сказки Франсуазой Ленц, так как именно она рассматривает историю о Золушке как повествование о пути развития

человеческой души. С этой точки зрения большую ценность представляет сказка «Золушка» из сборника братьев Гримм, чем наиболее популярная в наши дни сказка в обработке Шарля Перро.

По мнению Ленц Ф., героиня сказки Золушка символизирует собой добрую часть человеческой души, которая вынуждена страдать и быть ограниченной в своих действиях, если там правит зло (Мачеха и сестры). Добро живёт около сердца (очаг), который символизирует сосредоточение чувств. Чтобы обрести счастье, душа должна научиться терпеть и трудиться. В сказке Золушка, за свою доброту и трудолюбие обретает богатство, причем то, что в сказке описано как материальное богатство, на самом деле символизирует душевное богатство.

В начале сказки душа бедна (Золушка одета в старую посконную рубаху), но в конце – она приобретает полноправие и мудрость (у Золушки платье из золота, символизирующего божественную мудрость).

Особое место в сказке про Золушку у братьев Гримм принадлежит белым голубкам. Голубки способны утешить героиню, они одаривают её серебряным и золотыми нарядами, помогают принцу узнать настоящую невесту, наконец, слепотой наказывают старших сестёр за злобу и зависть. Как известно, в сказочной мифологии, и не только, белая птица символизирует чистую душу. В библии встречается этот образ: белый голубь летит с Ноева ковчега, во время крещения на реке Иордан святой дух в виде белого голубя нисходит на Иисуса Христа.

В конце сказки голуби выклевывают глаза Золушкиным сёстрам: «Так вот были они наказаны за злобу и лукавство на всю свою жизнь слепотой». Читателю, непосвящённому в тайну сказочных образов, эта сцена может показаться очень жестокой, причём страх и непонимание могут передаваться и детям. Эту сцену, как и многоё в сказках, надо воспринимать не натуралистически, а аллегорически. Слепота сестёр символическая, насколько слеп, невосприимчив может быть к некоторым явлениям бытия злой человек. Про завистливого в народе говорят: «зависть застила глаз».

Методические указания к проведению занятий

Занятия по сказке «Золушка» начинают весенний цикл. Место привычной для детей свечи занимает зелёная веточка орешника, она будет напоминать детям о той ореховой веточке, которую привёз для Золушки в сказке её отец. Появление живой зелёной веточки способно взволновать детей, как бы вдохнуть новые силы в уставшие от зимы души, их лица оживляются, когда они узнают, что это веточка из сказки. Таким образом, созерцание зелёной веточки, неторопливый разговор помогают настроить, подготовить детское восприятие.

Сказка «Золушка» может быть рассказана детям не один раз в течение месяца. Последующие занятия рекомендуется начинать или завершать игрой «Голубки», которая через стихотворный текст и движения помогает прочувствовать образы голубей, занимающих в сказке особое место.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

На одном из занятий вместе с детьми изготавливаются бумажные голуби. Дети вырезают по контуру силуэт голубка. Взрослый помогает сделать прорезь в определённом месте, в которую вставляется лист бумаги, сложенный гармошкой. Затем остаётся только расправить веера-крылья и соединить их ниткой. Подвешенные на нитку бумажные голубки сразу начинают «летать» в воздухе. Готовые голуби могут разместиться на окнах или плафонах в групповой комнате, где они имеют возможность плавно кружиться от одного лёгкого дуновения весеннего ветерка.

Приложения и примечания

Игра «Голубки»

(из практики вальдорфского детского сада)

В центре круга 2-3 ребёнка – «голубка». Дети стоят рядом с ними, образуя плотный круг – голубятню. С проговариванием текста круг становится шире (дети, взявшись за руки, отходят назад), руки поднять воротцами. Голуби вылетают из круга и летают за кругом. Потом возвращаются в центр круга, круг сужается, руки вытянуты к центру круга, прикрывая голубей.

*Откроем дверцу мы сейчас,
И голуби летят от нас.
Свободен радостный полёт,
Простор небес к себе зовёт.
Вернитесь домой
К себе на покой.
Закроем скорее
Мы дверцу с тобой
Дверцу закрой! (2 раза)*

АПРЕЛЬ

Сказка «Василиса Прекрасная»

Предварительная информация для педагога-психолога

Сказка «Василиса Прекрасная» входит в сборник русских народных сказок Афанасьева А.Н. С точки зрения сюжета эта сказка может быть названа русской «Золушкой», и дети могут вполне самостоятельно обнаружить сходство между этими сказками.

Сказка про Василису изобилует мифическими образами. Один из наиболее ярких – образ Бабы Яги, который не имеет явно негативного значения, более того, выступает как древний образ Матери-Земли, повелевающей силами природы, несущий мудрость и дающий главной героине ключ к освобождению.

Среди множества родственных сюжетов, в этой сказке есть очень редкий образ куклы. Согласно сказке Мать, умирая, дарит своей дочери Василисе куклу, которая призвана помогать дочери в трудное время. По сути, кукла играет роль оберега от сил зла. Сказочный сюжет с куклой, по всей видимости, носил не только символический характер, но и был заимствован из реальной жизни, когда в реальной жизни кукла, сшитая вручную наделялась мистической силой и защищала своего владельца или целую семью от бед.

Интересен тот факт, что в наше урбанизированное время сделанная вручную кукла может вновь выполнять ту же функцию. С точки зрения условий для нормального психического развития, роль злых сил может выполнять современная массовая культура с её изобилием агрессивных воздействий. Результатом этого воздействия становится устрашающе растущая бездуховность общества. Что может отвечать потребностям детской души и вместе с тем быть способным противостоять влиянию массовой культуры? Осознавая всю сложность проблемы, считаем, что помощниками в этом, наряду со сказкой, может быть рукодельная кукла. Она очеловечена, одухотворена уже изначально, так как является образом человека, изготавливается человеком и служит посредником в общении взрослого и ребёнка. Как и в древние времена кукла способна защитить ребёнка от злых духов современного мира: практицизма, обезличенности, агрессивности и бездуховности.

Методические указания к проведению занятий

Занятие по сказке «Василиса Прекрасная» проводится весной, поэтому свеча на столике около педагога-психолога отсутствует. Основу композиции составляют куклы – сшитые, связанные или сделанные вручную. Дети любят их, трогают, рассматривают их. Это служит прекрасной основой для беседы о рукодельной игрушке. Дети верят в то, что игрушки могут оживать и поэтому их не удивляет то, что в сказке кукла помогает Василисе.

Сказка про Василису рассказывается ни один раз в течение месяца. Помочь осмыслению сказки помогает рассматривание иллюстраций. (Существует прекрасный буклет по сюжету сказки в технике палеховской росписи.)

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Вполне целесообразно после знакомства со сказкой вместе с детьми сделать самодельную куклу. Для этого потребуется: клубочки шерстяных ниток, ножницы, картонный прямоугольник 3*5 см., на каждого ребёнка.

Для совместной деятельности дети садятся за общий стол лицом друг другу.

Кукла-оберег выполняется в следующей последовательности:

- 1.Намотать некоторое количество ниток на картонный прямоугольник.
- 2.Разрезать нитки с одного узкого края.

3. Сформировать голову кукле, завязать с помощью нитки.

4. Отделив по несколько ниток с двух сторон, сформировать руки, завязать нитками, оформив кисти.

5. Завязать нитку-поясок.

6. Сделать ноги (для куклы-мальчика) или сформировать подол платья с помощью ножниц (для куклы - девочки).

Куклу по желанию ребёнка можно повесить на нитку, чтобы носить на шее или подвесить над кроватью.

МАЙ

Сказка «Беляночка и Розочка»

Предварительная информация для педагога-психолога

Сказка «Беляночка и Розочка» вошла в сборник сказок Братьев Гримм и благодаря сохранённой символике представляет особый интерес для психолога. Эта сказка может быть интерпретирована с той позиции, когда все герои сказки рассматриваются как составляющие внутреннего мира человека. Беляночка, Розочка и чёрный Медведь, по всей видимости, символизируют сознание, эмоцию и волю согласно представлениям о символике цвета. (Тот же принцип, что и в сказке про Белоснежку.) Злой Гном воплощает те неблагоприятные качества, которые есть в нашей душе и которые мы должны в себе победить. Читая знакомую с детства сказку, зная о её другом контексте, психолог найдёт в ней символическое отражение некоторых психологических законов и закономерностей.

В сказке «Беляночка и Розочка» часто упоминается о пробуждающейся природе, и настроение сказки соответствует впечатлениям детей от созерцания молодой зелени и распускающихся майских цветов.

Сказка начинается с образа распустившегося розового куста. Роза – это особый цветок, она полна изящества и красоты во всех своих частях: листьях, ветвях, плодах, цветках. Она зеленеет, цветёт и плодоносит вместе с Землёй. Роза как воплощение гармонии между Землёй и Небом: у неё древесные стебли и глубоко уходящие в землю корни и вместе с тем полувоздушные листья и изящные цветы, по-

строенные по законам небесной пятиконечной звезды. Это прекрасное создание природы можно представить как символ гармонии в человеческой душе чувств и сознания. Как это непросто твёрдо стоять на земле, не дав себе погрязнуть в мелочной суете и при этом быть устремлённым к высоким идеалам .

Методические рекомендации к проведению занятий

Занятие по сказке «Беляночка и Розочка» проводится в период пробуждения природы, воздух вокруг наполнен ароматами земли, травы и цветов, и поэтому оно может проводиться на открытом воздухе. При традиционном проведении занятия на столик около педагога-психолога следует поставить веточку розы или шиповника. Рассматривание кустика шиповника и беседа о нём способны настроить восприятие детей на сказку про девочек, которые были похожи на цветы розы.

Занятия по данной сказке завершают годовой цикл по сказкопсихопедагогике. В качестве прекрасного завершения будет постановка кукольного спектакля по мотивам сказки.

Организация совместной художественно-творческой деятельности

Для постановки спектакля потребуется изготовить следующие куклы: Мать, Беляночка, Розочка, Принц в шкуре медведя, Гном. Куклы изготавливаются по методу платочных кукол-марионеток взрослыми, дети наблюдают за процессом изготовления, помогают по мере сил и возможностей. Когда куклы готовы, можно начинать подготовку к спектаклю. Детские столы поставить лентой, в качестве декораций подойдут однотонные шёлковые платки, например, голубой для реки, зелёный для леса. Перед представлением, в котором участвуют дети, потребуется провести хотя бы одну репетицию, чтобы дети смогли привыкнуть к куклам и могли свободно двигаться за столами. Постановка спектакля происходит следующим образом: взрослый рассказывает сказку, а дети двигаются с куклами согласно сюжету сказки.

Количество представлений и состав зрителей не может быть точно регламентирован.

Приложения и примечания

Удивительная тайна в чашечке розы

(рассказ из книги Г. Громана «Жизнь растений»).

...Если хочешь раскрыть тайну розы, надо её внимательно рассмотреть. На многих розах ясно видно, что пять чашелистиков не одинаково, а как будто беспорядочно покрыты зубчиками. Уже давно один учёный написал по-латыни следующее стихотворение. В переводе оно звучит так:

Пятерых узнать попробуй!

Двое братьев безбороды,

Двое ходят с бородой.

Пятый братец - молодой.

У него, у молодца,

Борода лишь в пол-лица.

Пять братьев – это, конечно, листочки чашечки розы, а бороды – зубчики на них. Чтобы лучше было установить закономерность, заключённую в них, на рисунке отдельные чашелистики пронумерованы. Чашелистик 1 имеет зубчики с двух сторон, как и чашелистик 2. Чашелистик 3- бородатый только с одной стороны, на другой он совсем гладкий. Чашелистики 4 и 5, как говорят, голые. Чашелистик 5 – самый маленький.

2.5. Экспериментальные исследования эффективности психолого-педагогических занятий с использованием сказок

Выбор метода изучения эффективности занятий, на которых воздействие на детей осуществляется разнообразными средствами искусства, представляется достаточно сложной задачей, поскольку в результате воздействия искусства могут происходить неоднозначные и многоплановые изменения в психике ребёнка.

Как известно, искусство воздействует на человека целостно, и судить о влиянии искусства на эмоциональную сферу личности, сознание в целом, или на характер творческой деятельности, например, можно с известной долей условности.

В связи с этим, выбранная психологом диагностическая методика должна отражать изменения личностного развития ребенка, его опыта, особенностей восприятия им окружающего мира и отношения к этому миру.

А.В.Запорожец писал: «Огромное влияние, которое при правильной организации художественное воспитание может оказать на духовное развитие ребёнка, заключается в том, что оно приводит не только к приобретению отдельных знаний и умений, не только к формированию отдельных психических процессов, но и к *изменению отношения ребёнка к действительности*, оказывает влияние на возникновение у него новых, более высоких мотивов деятельности» [61, С. 169].

В качестве основного метода изучения психологических изменений, которые произошли в детях в результате реализации описанной выше программы психолого-педагогических занятий, был взят метод восприятия и интерпретации детьми «чернильных пятен» Роршаха. В связи с тем, что традиционные таблицы Роршаха малоструктурированы, при необходимости определения их содержания ребенок вынужден проецировать на них свое видение мира и свой личный опыт. Мы предположили, что в ответах детей по таблицам Роршаха проявятся особенности восприятия детьми окружающего мира и отношение их к этому миру.

Несмотря на неоднозначное отношение психологического сообщества к тесту Роршаха, его сторонники справедливо сравнивают этот тест с «многоголовой гидрой, у которой потеря одной головы-гипотезы не может погубить всего организма». По их мнению, не все ещё возможности, заложенные в восприятии «чернильных пятен», исчерпаны психологической наукой [12].

Согласно «Справочнику по психодиагностике» тест Роршаха относится к наиболее валидным и надежным методам, позволяющим получить диагностические данные о степени реалистичности восприятия действительности, эмоциональном отношении к окружающему миру, тенденции к беспокойству, тревожности индивидуума [23; 24].

Выбор метода контент-анализа для интерпретации результатов был обусловлен следующими идеями. Практическая психология и психология искусства относятся к гуманитарным наукам и требуют особых методов изучения своего

предмета, отличных от методов, признанных в естественных науках. В гуманитарных науках первичной данностью выступает текст (М.М.Бахтин). Следовательно, одним из основных методов в гуманитарных науках становится толкование, понимание текстов, т.е. герменевтический метод [51].

Следует особо отметить, что *метод Роршаха использовался как метод исследования психологической реальности, а не как метод психодиагностики для постановки диагноза*. В связи с этим, далее мы будем говорить не о клиническом тесте Роршаха, а о возможностях использования методики Роршаха в целях изучения изменений восприятия окружающего мира детьми старшего дошкольного возраста.

Описание процедуры исследования

Обследование детей по методике Роршаха проводилось в изолированном помещении (кабинете психолога), в спокойной обстановке. С психологом, проводившим данную работу, дети были знакомы. Обследование проходило без присутствия посторонних, в утренние и дневные часы при естественном освещении.

Психолог и ребенок располагались рядом за одним столом. Таблицы в начале эксперимента располагались слева от психолога, с закрытыми изображениями.

В начале обследования детям давалась следующая инструкция: «Ты, наверное, замечал(а), что пятна от краски могут быть на что-то похожими. Я буду показывать тебе разные пятна, а ты расскажешь мне, *что они тебе напоминают, на что они похожи*».

Таблицы показывались по одной, в предусмотренном методикой порядке. Таблицы давались ребенку в руки. Последние слова инструкции могли повторяться несколько раз. Через некоторое время после начала работы давалась дополнительная инструкция: «Ты можешь поворачивать таблицы как угодно». Психолог избегал всякой подсказки в отношении толкования пятен. Допускались поощрения, типа: «Да», «Отлично», «Видишь, как у тебя хорошо получается». Если после первого ответа следовала длинная пауза, психолог спрашивал ребенка: «А что ты видишь ещё? Ты можешь дать несколько ответов». Если на первую таблицу давались только це-

лостные ответы, говорилось: «Некоторое видят что-то похожее и в частях большого пятна. Попробуй, может, и у тебя получится». Время ответов не ограничивалось.

По окончании опроса психолог хвалил ребёнка, в любом случае отмечал большое количество ответов, высказывался о его хорошей фантазии.

По ходу обследования в протоколе фиксировались все ответы детей, их восклицания, мимика, особенности поведения. Специальными знаками отмечалось положение таблицы, локализация ответов.

В обследовании приняли участие дети двух подготовительных групп общеобразовательного детского сада № 210 Приокского района г. Н.Новгорода (заведующая А. И. Ловцова) в количестве 46 человек (20 мальчиков и 26 девочек).

Первую (*экспериментальную* группу) составили дети той подготовительной группы, с которой проводилась развивающая работа на описываемых нами занятиях. Всего в экспериментальной группе было 24 ребёнка (10 мальчиков и 14 девочек).

Вторую (*контрольную* группу) составили дети подготовительной группы того же детского сада, в которой данный вид развивающей работы не проводился. Всего в контрольной группе было 22 ребенка (10 мальчиков и 12 девочек).

В процессе обследования детей было составлено 46 протоколов.

Протоколы были обработаны методом контент-анализа. В качестве ключевого элемента анализа были взяты некоторые категории суждений детей по таблицам Роршаха и частота их встречаемости в текстах протоколов. Для анализа было взято:

- общее количество суждений ребенка по всем таблицам;
- количество суждений, содержащих реальные человеческие образы, а именно человеческие фигуры и части человеческой фигуры (типа «человек», «тетя», «девочка», «голова», «руки» и т.п.);
- количество суждений, которые содержат образы из классических волшебных сказок (герои сказок, «король», «принцесса», «фея», «рыцарь» «корона», различные предметы и сооружения с указанием на их сказочность, типа «волшебные ворота», «сказочная карета» и т.п.);

– количество суждений, содержащих образы из теле- и видеопродукции («робот», «монстр», «покемон», «Бетман», «Человек-паук», прямые указания на героев мультфильмов и т.п.);

– количество суждений, отражающих красоту и гармонию окружающего мира (образы цветов, птиц, картины природы и т.п.);

– количество суждений, отражающих враждебность окружающего мира, т.е. образы с указанием на деструкцию, агрессию, тревогу (типа «череп», «скелет», «чудище», «бомбы», также образы, указывающие на угрозу или последствия агрессивных действий).

Материалы исследования были обработаны методами математической статистики. Результаты обработки материалов исследования представлены в табл. 4 и табл. 5

Т а б л и ц а 4

Количество суждений детей по таблицам Роршаха

Количество суждений по таблицам	Экспериментальная группа (24 чел.)		Контрольная группа (22 чел.)	
	Мальчики	девочки	мальчики	девочки
	10 чел.	14чел.	10 чел.	12 чел.
Всего	318	564	307	404
Среднее	31,8	40,1	30,7	33,6

Особенности восприятия окружающего мира детьми экспериментальной и контрольной групп

Категория суждений	Доля суждений в экспериментальной группе		Доля суждений в контрольной группе	
	у мальчиков N=318	у девочек N=564	у мальчиков N=307	у девочек N=404
Человеческие образы	8,4%	12%	11,7%	11,8%
Сказочные образы	2,2%	5,8%	0,3%	2,9%
Образы, отражающие гармонию окружающего мира	6%	9,5%	4,8%	4,7%
Образы из теле- и видеопродукции	5%	0,8%	6,8%	2%
Образы, отражающие враждебность окружающего мира	5%	0,7%	9%	3%

В экспериментальной группе дети давали большее количество вариантов ответов, чем в контрольной группе, причем наиболее выраженное различие проявилось в подгруппе девочек. В подгруппе мальчиков различия почти несущественные. Увеличение общего числа ответов связано, скорее всего, с развитием творческого воображения детей, которое произошло в процессе наших занятий.

Процентное соотношение ответов, содержащих человеческие образы, в обеих подгруппах почти одинаковое, причем у мальчиков в экспериментальной группе оно ниже, чем в контрольной группе. Достоверность различий, высчитываемые при помощи многофункционального критерия углового преобразования Фишера, в данном случае не выявлена ($p < 0,1$). Результаты не оправдали нашего предположения о том, что наши занятия будут способствовать становлению интереса к человеку и,

следовательно, более частому выделению образов людей при восприятии «пятен Роршаха». Это может быть связано с тем, что данный вид ответов не является показателем психологических изменений, произошедших в ребёнке в результате занятий.

Процентное соотношение ответов по образам классических волшебных сказок достоверно выше в экспериментальной группе в обеих подгруппах ($p < 0,001$), причем в той и другой группе он выше у девочек. Большой процент ответов по сказочным образам в экспериментальной группе объясняется тем, что в результате занятий содержание сказок стало частью внутреннего мира детей.

Процентное соотношение ответов, отражающих гармонию окружающего мира, в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной группе ($p < 0,001$). Это связано, скорее всего, с тем, что в результате занятий дети стали видеть окружающий мир более красивым, гармоничным, отношение к окружающему миру стало более позитивным.

Процентное соотношение ответов, содержащих образы из теле- и видеопроductии в экспериментальной группе достоверно ниже, чем в контрольной группе ($p < 0,001$). Это связано, скорее всего, с тем, что на место образов из теле- и видеопродукции у детей, прошедших курс развивающих занятий, приходят образы из классических волшебных сказок или с тем, что внутренний мир ребенка из контрольной группы, ненаполненный позитивными образами, заполняется «низкопробными суррогатами» из СМИ.

Процентное соотношение ответов, отражающих враждебность окружающего мира, у детей экспериментальной группы достоверно ниже, чем у детей контрольной группы ($p < 0,001$). Следует отметить, что процентное соотношение образов деструкции и враждебности в суждениях у мальчиков в обеих подгруппах выше, чем у девочек.

Необходимо отметить тот факт, что потребность выделить последние две категории детских ответов (образы, отражающие враждебность окружающего мира и суждения, содержащие образы из теле- и видеопроductии) возникла в ходе самого исследования. В протоколах обследования детей образы теле- и видеопроductии

соседей с ответами, отражающими агрессивность окружающего мира. Приведем в качестве примера выписки детских ответов по таблицам Роршаха из некоторых протоколов:

Владик К. (контрольная группа)

1. Динозавр. Верблюд. Облака. Собака. Птичка. Волк.
2. Ракета. Огонь. Голова. Ракета. Птица. Робот.
3. Рыбки. Бантик. Птички. Динозавр. Бомбочки.
4. Динозавр. Дерево. Робот.
5. Вампир приземляется. Крокодил. Человек. Зайчик. Робот.
6. Ракета. Дерево. Робот.
7. Динозавр. Птицы. Робот.
8. Мыши. Чудовище. Динозавр.
9. Робот. Чудовище. Человек-наук.
10. Чудовище. Птички. Пауки.

Вадим Б. (экспериментальная группа)

1. Летучая мышь. Страшила. Бегемот. Страшный человек (черт с бомбами). Страшная кукла с бомбами.
2. Огонь страшила с бомбами. Страшила.
3. страшила. Бомбы. Бомбы.
4. Кобыла. Корона. Тряпка. Страшила.
5. Птица. Бабочка. Человек-наук. Бетман. Бабка-коробка.
6. Страшила. Рыбы. Шипы.
7. Корона. Страшила. Собака. Рожки.
8. Крысы лезут. Лиса и волк.
9. Огонь. Гномики стреляют пистолетами.
10. Человек-наук. Акулы. Рыбы. Дубинки.

Андрей М. (контрольная группа)

1. Лицо. Злой предмет. Голова лошади. Человек с крыльями. Руки. Нос.
2. Змеи в одежде, они сидят, руки прижали, сидят около огня. Окраска коровы.
3. Два человека мокают руки, они делают зло. Бантик. Лошадь, за ней гонится змея. Бык. За ним гонится змея.
4. Знак Бетмана. Ноги с ботинками.
5. Это Бетман. Летучая мышь. Человек с рогами на голове.
6. Меч проткнут в зверя, от него осколки. Голова зверя.
7. Близнецы. Голова чудовища. Человек.
8. Робот. Злой дух, он колдует. Лев. Леопард. Мускулы.
9. Чудовище. Голова зверей.
10. Таракан. Змея. Усы с носом. Леопард. Пауки. Знак. Лист. Меч.

Илья Н. (экспериментальная группа)

1. Бабочка. Летучая мышь. Голубь.
2. Грибы. Петушки. Бабочка.
3. Два человека. Бабочка. Корзинки. Змея вылезает из горшка.
4. Дерево. Ворота. Глаза зверя.
5. Летучая мышь.
6. Летучая мышь. Меч с искрами в земле.
7. Огонь от ракеты.
8. Тигры залезают на скалу. Ящерица. Небо.
9. Дракон с огнем и земля. Рак.
10. Пауки. Мухи. Огонь. Лев. Усы человека. Быки. Гусеницы. Меч.

Кристина Н. (экспериментальная группа)

1. Мордочка быка. Существо.
2. Рыба. Мордочка кошки.
3. Бантик. Существо.
4. Летучая мышь. Капелька падает. Петушок. Буратино. Волк сидит. Лицо рыбы.
5. Летучая мышь. Крокодил.
6. Дерево. Существо с большим носом летит. Палочка и галочка.
7. Лицо человека. Камни и волк. Хвост
8. Ящерицы. Человек. Лицо. Морда коровы. Морда кошки. Шея лебедя.
9. Огонь. Нос. Лицо собаки. Бабочка.
- Полукруг. Лицо, кто-то выкрикивает.
10. Мордочка козы. Цветок. Лист. Трава. Насекомое. Червяк. Человек с крыльями. Мордочка крокодила. Кто-то выпрыгивает из воды. Краб. Динозавр. Кабан.

Для определения зависимости между частотой встречаемости суждений, содержащих образы из теле- и видеопродукции, и частотой появления суждений, отражающих враждебность окружающего мира, был вычислен коэффициент корреляции Пирсона по данным протоколов обеих групп.

Таким образом, наше наблюдение нашло подтверждение: коэффициент корреляции между этими двумя показателями при анализе ответов всех 46 детей $r = 0,5$ ($p < 0,01$).

Выводы о результативности цикла занятий для личностного развития детей:

Наше исследование показало, что у детей, посещавших занятия по сказкопсихопедагогике, произошли определённые позитивные психологические изменения.

1. Занятия способствовали развитию творческого воображения детей.

2. Окружающий мир стал восприниматься детьми как менее враждебный, агрессивный, как более красивый, гармоничный.

3. Отношение детей к миру, в целом, стало более позитивным, при этом занятия с использованием сказок не нарушили реалистичность восприятия мира.

4. Наши занятия в известной степени способствовали профилактике негативного воздействия средств массовой информации.

Следует отметить, что позитивные изменения, обнаруженные при анализе ответов, у девочек более очевидны, чем у мальчиков, в обеих группах. Изменения, произошедшие в результате занятий у девочек экспериментальной группы, более существенные, чем у мальчиков. Видимо, занятия на них оказали большее развивающее воздействие.

Экспериментальное изучение влияния занятий по артпсихопедагогике с использованием сказок было продолжено нами в рамках выпускных квалификационных работ студентов, выполненных под нашим руководством.

В исследовании Орловой А. Н. [129] изучалась возможность занятий по сказкопсихопедагогике влиять на нравственное сознание детей дошкольного возраста. Задачами своих занятий студент-исследователь считал необходимость обратить внимание дошкольников на положительные и отрицательные характеристики героев сказки, развивать у детей адекватные представления об нравственных и безнравственных поступках героев сказок, помочь детям увидеть последствия отрицательного поведения сказочных персонажей, организовать совместную творческую деятельность взрослого с дошкольниками, помогающую прочувствовать содержание и нравственный смысл сказки.

Анализ эффективности занятий показал изменения когнитивного и эмоционального компонентов нравственного сознания: более адекватными стали представления детей о нравственных качествах, при беседе по сюжетным картинкам они более точно определяли суть изображаемой ситуации взаимодействия детей, правильно определяли и называли нравственное качество персонажа, отношение к факту соблюдения или нарушения нравственных норм стало более эмоциональным и аде-

кватным. Сравнение показателей когнитивного и эмоционального компонентов нравственного сознания детей пятого года до и после серии занятий с использованием народных сказок, проведенное с помощью Т-критерия Вилкоксона, показало статистическую достоверность преобладания положительных сдвигов в данных показателях ($p < 0,01$). Изменения в поведенческом компоненте нравственного сознания детей в результате занятий не были обнаружены.

В ходе выполнения выпускной квалификационной работы Шестаковой Е. В. [198] были изучены возможности занятий с использованием сказочных сюжетов для решения эмоциональных проблем детей-дошкольников. В результате проведенного комплекса занятий по программе Н. Погосовой «Погружение в сказку» [142] у детей произошли некоторые позитивные изменения в эмоциональной сфере. Сравнительный анализ ответов детей по тесту «Сказка» Луизы Дюсс [24] и использование многофункционального метода углового преобразования Фишера показали достоверное изменение доли ответов детей, свидетельствующих об отсутствии необоснованных страхов сказочных персонажей, животных ($p < 0,001$), страхов, выявляющих отсутствие неоправданной тревожности, невысказанных желаний и ожиданий ($p < 0,05$). Стоит сказать, что сравнительный анализ показал, что комплекс занятий не повлиял на страхи детей, связанные со сферой дето-родительских отношений.

В исследовании Шишкиной Н. А. [201] изучалось влияние литературной волшебной сказки на нравственный выбор старших дошкольников. Исследование было проведено в одной из групп детского сада № 210 г. Н. Новгорода (воспитатель Л. В. Тарасова) В данном исследовании во многом была повторена интересная и, к сожалению, мало востребованная современными психологами экспериментальная работа Л. П. Стрелковой [168].

Возможность экспериментального моделирования ситуации реального нравственного выбора дошкольников была подтверждена в констатирующем эксперименте, в котором применялась методика «Проигрышная лотерея» [143]. Суть методики состояла в том, что детям предлагалось вытащить из конверта лотерейный билетик и в случае выигрыша получить приз – картинку-наклейку. На выигрышном

билете экспериментатором была нарисована роза. Выигрышный билет был показан детям. Суть эксперимента была в том, что в конверте на самом деле не было ни одного выигрышного билета. После того как были усвоены все правила лотереи, дети вытягивали билетки. Затем психолог-экспериментатор сказал: «У кого из вас билет с розочкой - поднимите руку, тот получит приз – наклейку». Фактически дети 5-летнего возраста были поставлены в ситуацию нравственного выбора: сказать правду и остаться без приза или сказать неправду и получить желанный приз. В экспериментальной группе было 14 детей, из них 7 детей почти сразу подняли руки и потянулись за призами. Некоторая часть детей колебалась, что хорошо было видно по тому, что они то поднимали руку, то её снова отпускали. Было видно, как они буквально разрываются между желанием получить наклейку и стремлением поступить честно. Желание получить наклейку у некоторых усилилось после того, когда они видели, как призы раздаются другим детям. Только двое детей сидели с грустными лицами, не поднимая руки – у них же были «проигрышные» билеты. Обратило внимание поведение одной девочки, эмоционально переживавшей процесс раздачи билетов, приговаривавшей при этом: «Я точно знаю, что мне попадётся розочка!» После того, как она получила билетик, она подняла руку, чтобы получить приз. Ожидая психолога-экспериментатора, девочка подносила чистый листочек белой бумаги, театрально нюхала его и говорила как бы самой себе: «Мой билетик. Он пахнет розочкой».

Наблюдение за поведением детей в ситуации выбора позволило выявить 4 поведенческие модели:

- дети не руководствовались правилами нравственности (говорить правду, поступать честно), ими управляло только сильное желание получить приз;
- дети руководствовались нравственным мотивом вопреки сильному желанию получить приз;
- дети находились в ситуации «борьбы мотивов»;
- девочка путём «искренного самообмана» разрешила внутренний конфликт между желаниями оставаться честной и получить приз.

После констатирующего эксперимента с детьми в течение месяца, с периодичностью 1 раз в неделю, были проведены занятия, построенные на основе сказок Ш. Перро «Подарки Феи», Мамина-Сибиряка «О царе Горохе и его дочерях, Кутафье и Босоножке», О. Уайльда «Звездный мальчик», С. Экзюпери «Маленький принц».

Хотя в занятии по сказке Мамина-Сибиряка экспериментатором Шишкиной Н. А. была повторена логика построения занятий, разработанная Л. П. Стрелковой, когда благодаря сказке дети должны сделать нравственный выбор (отдать бумажное сердечко – как символ симпатии, не нарядной и злой героине, а доброй и скромной), в реальной ситуации дети продолжали при своем выборе ориентировать на внешнюю привлекательность, а не нравственный облик героя или чувство сострадания к нему. Был сделан вывод о том, что сказка хотя и была рассказана детям, но видимо недостаточно эмоционально и дети не смогли прочувствовать нравственный смысл сказки. Поэтому к занятию по сказке «Звездный мальчик» экспериментатор готовилась особенно тщательно.

Перед рассказыванием сказки детям были показаны две бумажные куклы – Звездный мальчик и Нищенка. Детям было предложено отдать бумажное сердечко любому из персонажей будущей сказки. 14 детей выбрали Звездного мальчика, и только двое «отдали» своё сердечко бедной Нищенке. Далее была рассказана сказка, но на моменте, когда Звездный мальчик обижает и гонит от себя Нищенку, которая по сказке оказалась его мамой, сказка была остановлена, и детям вновь было предложено сделать выбор между героями. Сострадание маме тронуло сердца детей, и уже 10 детей из 16 сделали выбор в пользу мамы-Нищенки. Именно нравственное чувство – сопереживание маме, на которое оказались способны дети-дошкольники, позволило им поступить нравственно, чувство помогло сориентироваться не на внешность героя, а его внутреннюю сущность.

В процессе заключительного занятия, на котором детям рассказывали сказку «Маленький принц», детям были розданы картинки-наклейки и вновь было предложено сделать выбор: оставить наклейку себе или украсить с её помощью «плане-

ту» Маленького принца, у которого так мало друзей. Отрадно было видеть, как большинство детей (9 из 12) радостно наклеивали свои картинки на заранее сделанную из листа ватмана «планету» Маленького принца.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы Н. А. Шишкиной было ещё раз подтверждена возможность сказки влиять на нравственный выбор детей-дошкольников.

В заключении необходимо отметить, что позитивное воздействие оказывает не сказка сама по себе, а человек, рассказывающий сказку, а основной механизм воздействия сказки – это взаимодействие, которое, по сути, оказывается сопереживанием взрослого и ребёнка. Вспоминаются слова Владимира Дружинина из его интервью журналу «Обруч» (№3, 1999): «Главная функция развивающий упражнений не в том, что они что-то развивают, а в том, что они организуют общение родителей или воспитателей с ребёнком. Именно общение и взаимодействие со взрослым – главный фактор развития ребёнка».

3. ПРИЛОЖЕНИЕ

3.1. Учебная программа дисциплины «Артпсихопедагогика»

1. Цель и задачи дисциплины

Целью изучения дисциплины является актуализация системы научных знаний по теоретико-методическим аспектам использования средств искусства в деятельности детского практического психолога.

Задачи дисциплины:

1. Ознакомление с современным состоянием и спецификой использования средств искусства в практической работе психологов.
2. Обогащение арсенала методов и приемов практической работы, затрагивающих сферу искусства.
3. Овладение основными технологиями и техниками работы детского психолога с использованием средств искусства.
4. Содействие личностному развитию слушателей дисциплины через рефлексию и осмысление процесса и результатов художественно-творческой деятельности.
5. Развитие эстетического вкуса, умений и навыков художественно-творческой деятельности.

Требования к уровню освоения дисциплины

В результате изучения дисциплины слушатели должны

Понимать:

- специфику артпсихопедагогики как научно-практического направления в деятельности психолога;
- необходимость осознанного и безопасного использования средств искусства в профессиональной деятельности практического психолога.

Знать:

- специфическое отличие артпсихопедагогики от арттерапии;
- основные виды и жанры искусства для оптимального использования в работе с различными субъектами образовательного учреждения;
- спектр арттехнологий и приемов в работе психолога.

Уметь:

– анализировать арттехнологии на предмет их целесообразности применения в практической деятельности;

– применять полученные знания в своей профессиональной деятельности для оптимального, эмоционального и гармонизирующего воздействия на личность.

3. Объем дисциплины и виды учебной работы

Объем учебных часов						Само- стоя- тель- ная работа	Вид итогового контроля
Всего	аудиторных, в т.ч.				Сем.		
	Всего	Лекц.	Лаб.	Пр.			
92	72	32	-	40	-	20	зачет

4. Разделы и темы дисциплины, объем часов по различным формам обучения

	Разделы дисциплины	лекц.	<i>практ</i>
	Раздел 1. Теоретические основы использования средств искусства в деятельности практического психолога	12	-
1	Тема 1.1. Роль и место искусства в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности психолога	2	-
2	Тема 1.2. Психология художественного творчества как теоретическая основа артпсихопедагогики	6	-
	Тема 1.3. Артпсихопедагогика как особое научно-практическое направление в деятельности практического психолога.	4	-
	Раздел 2. Методические аспекты использования средств искусства в деятельности практического психолога	8	24
3	Тема 2.1. Рисунок как средство артпсихопедагогики	2	6
4	Тема 2.2. Живопись и цвет как средства психологического воздействия на личность	2	6

5	Тема 2.3. Место и роль прикладного искусства в деятельности профессионального психолога	2	6
6	Тема 2.4. Кукла и кукольный театр как средства профессиональной деятельности психолога	2	6
	Раздел 3. Сказкопсихопедагогика в деятельности детского психолога	12	16
7	Тема 3.1. Специфика и условия оптимального использования литературных и «терапевтических» сказок в работе психолога	6	8
8	Тема 3.2. Современные технологии сказкопсихопедагогика и сказкотерапии	6	8
	Всего часов	32	40

2.2. Содержание дисциплины по разделам и темам

Раздел 1. Теоретико-методические основы использования средств искусства в деятельности практического психолога

Тема 1.1. Роль и место искусства в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности психолога

Искусство как форма общественного сознания и как средство освоения действительности. Значение и место искусства в филогенезе и онтогенезе. Искусство как художественно-творческая деятельность. Особенности использования средств искусства в профессиональной деятельности психолога. Профилактическая и терапевтическая функции искусства. Искусство в свете психологической науки и практики. Взаимоотношение личности и искусства как предмет теоретико-психологического изучения. Структура профессиональной деятельности практического психолога и место в них искусства.

Тема 1.2. Психология художественного творчества как теоретическая основа артпсихопедагогика.

Понятие о творчестве. Психологический смысл творческой деятельности. Специфика художественной деятельности и её продукта. Искусство как художест-

венно-творческая деятельность. Функции искусства в обществе. Психологическая природа катарсиса. Уровни воздействия искусства на личность. Структура и природа художественно-творческих способностей. Проблема художественного творчества и здоровья. Социальные условия как факторы актуализации и блокировки творческого потенциала личности.

Тема 1.3. Артпсихопедагогика как особое научно-практическое направление в работе психолога

Понятие об артпсихопедагогике. Отличие артпсихопедагогике от арттерапии: термин, цель, отношение к эстетике, основные функции, психологические механизмы воздействия, современное состояние и перспективы. Преимущества арт-методов над вербальными методами работы психолога. Сфера использования методов артпсихопедагогике. Спектр возможностей использования средств искусства в работе практического психолога.

Раздел 2. Методические аспекты использования средств искусства в деятельности практического психолога

Тема 2.1. Рисунок как средство артпсихопедагогике

Психология изобразительной деятельности. Графика и живопись как разновидности изобразительной деятельности, своеобразия отражения объективного и субъективного мира. Рисунок как со-общение. Детский рисунок как графическое послание взрослому. Развитие детского рисования как проблема психологии развития. Стадии детского рисования. Детский рисунок: символизм и реализм. Отечественные и зарубежные психологические исследования природы детского рисования. Диагностические возможности детского рисунка. Графические методы в практической психологии: достоинства и ограничения. Практическое освоение рисуночных технологий в работе психолога: рисование в парах, коллективный рисунок, арттехники применяемые для профилактики агрессивных проявлений.

Тема 2.2. Живопись и цвет как средства психологического воздействия на личность

Цвет и линия как выразительные средства изобразительного искусства, их психологическое своеобразие в отражении реальности. Цвет как объект научного

познания. Цвет как средство передачи отношения. Проблема воздействия и символики цвета: спектр психологических подходов. Проблема взаимоотношения цвета и эмоционального состояния. Цветовые теории И.В. Гете, М. Люшера, Н.А. Серова: теоретический, методический и прикладной аспекты. Индивидуальность личности и цвета. Психотерапевтические и психопрофилактические возможности использования цвета в деятельности психолога. Освоение упражнений по переживанию цвета. Овладение технологиями акварельной живописи.

Тема 2.3. Место и роль прикладного искусства в деятельности профессионального психолога

Прикладное искусство как особый вид художественно-творческой деятельности. Роль прикладного искусства в осмыслении обыденной жизни человека. Значение и возможности использования прикладного искусства в деятельности практического психолога. Отношение личности к вещам. Понятие от интимизации вещи. Роль предметов прикладного искусства в «эпоху потребления». Профилактические возможности прикладного искусства с учетом современной ситуации. Ритм как выразительное средство прикладного искусства, его психопрофилактическое значение. Психопрофилактические и психокоррекционные особенности ручного труда. Изготовление рукодельных игрушек: эльф, пальчиковая кукла, ангел.

Тема 2.4. Кукла и кукольный театр как средства профессиональной деятельности психолога

Игрушка как средство психического и личностного развития ребенка. Психологические особенности воздействия куклы на психику человека в истории развития человечества и личной судьбе. Роль куклы и других игрушек в диагностике психического и личностного развития. Специфика использования рукодельной куклы. Профилактические и терапевтические возможности камерного кукольного театра. Изготовление кукол-марионеток, постановка кукольного спектакля.

Раздел 3. Сказкопсихопедагогика в деятельности детского психолога

Тема 3.1 Специфика и условия оптимального использования классических сказок в работе психолога

Роль волшебной сказки в филогенезе и онтогенезе. Возможности использования сказки как произведения искусства в деятельности детского практического психолога образовательного учреждения. Сказка как наиболее оптимальный жанр искусства, используемый в развивающей деятельности детского психолога. Психология художественного восприятия ребёнком-дошкольником сказки, методы осмысления и прочувствования детьми содержания и идей сказки. Психологические интерпретации функций, образов, сюжетов волшебных сказок. Поведенческий, психоаналитический, юнгианский подход в психологической интерпретации сказок. «Проживание» упражнений и элементов сценариев занятий по сказкопсихопедагогике.

Тема 3.2. Современные технологии сказкопсихопедагогики и сказкотерапии

Анализ использования сказок в основных технологиях разных авторов (Л.Б.Фисюкова, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Л.П.Стрелкова, О.В.Хухлаева, Ф.Ленц, Б.Беттельгейм и др.). Цели и задачи занятий по сказкопсихопедагогике и сказкотерапии. Создание условий для художественного восприятия сказок: организация макро- и микро-пространства. Роль ритуалов. Перспективное планирование занятий по сказкопсихопедагогике и сказкотерапии. Психолого-педагогические условия для переживания смыслов сказки. Технология проведения занятий по сказкотерапии. Методы оценки эффективности проведенных занятий по сказкопсихопедагогике. Изготовление пластических фигурок из воска и инсценирование сюжетов авторской сказки. «Проживание» технологии занятий по сказкотерапии.

3. Самостоятельная работа студентов (слушателей курсов)

Наименование СРС	Нормы времени на выполнение, часы
Освоение технологий коллажа	4
Работа с психолого-педагогической литературой по проблемам артпсихопедагогики	6
Творческая работа «Средства искусства в профессиональной деятельности психолога»	10

3.2. Вопросы и задания для самостоятельной работы по дисциплине «Артпсихопедагогика»

Пергаменты не утоляют жажды.

Ключ мудрости не на страницах книг.

Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой,

В своей душе находит их родник

И. В. Гёте [33, С.42]

1. Прочитайте стихотворение Н. Заболотского «Портрет». Проанализируйте, какие психологические функции искусства нашли в нём художественное отражение.

2. Проведите психологический анализ стихотворения Р. Рождественского «Монолог шофера», обратив внимание на освещённые в нём психологические аспекты трудовой деятельности шофёра. В чём отличие в познании психологических особенностей труда с помощью данного поэтического произведения от информации из научного текста, например, профессиограммы.

3. Проиллюстрируйте положения о противоречии формы и содержания художественного произведения (согласно концепции катарсиса Л. С. Выготского) используя текст стихотворения А. С. Пушкина «Подъезжая под Ижоры...». Подберите для иллюстрации примеры других художественных произведений.

4. Напишите эссе на любую из следующих тем: «Творчество – удел немногих или оно доступно каждому?», «Творчество – роскошь или необходимость?» «Искусство в моей жизни».

5. Для анализа психологических подходов к поиску сущности природы художественных эмоций проведите литературно-психологический анализ рассказа И. Бунина «Легкое дыхание», соблюдая следующие этапы работы:

1. Прочитать рассказ.

2. Организовать игровую ситуацию «Суд над казачьим офицером, убийцей Ольги Мещерской», в следующей последовательности:

– разделить группу на две подгруппы по степени знакомства с произведением;

- группе студентов, которые недостаточно хорошо помнят содержание рассказа, предложить выступить в роль присяжных заседателей, которым предрешено определить степень виновности героев рассказа;
- группе студентов, хорошо знакомых с произведением, предложить взять на себя роль сторонних наблюдателей или «экспертов»;
- ведущему, исполняющему роль прокурора, произнести обвинительную речь, в которой сюжет рассказа изложить в виде фактов из жизни О. Мещеряковой в хронологическом порядке;
- предложить «присяжным» высказать свои мнения о героях рассказа;
- предложить «экспертатам» высказать впечатления о героях рассказа. Поделиться переживаниями, который вызвал этот рассказ.
- ведущему сделать вывод о противоречивых чувствах и отношениях, которые вызывает фабула и форма рассказа.

3. Проанализировать мотивы поступков Ольги Мещерской.

4. Отделить реальные факты из жизни героини от высказываниях о ней других персонажей.

5. Сделать вывод о том, что форма рассказа помогает понять истинное содержание произведения, подлинную суть характера героини.

Методические подсказки:

а). Анализируя данный рассказ, Л.С. Выготский иллюстрировал свою идею катарсиса как противопоставления формы и содержания. В основе сюжета печальное прозаическое событие, но произведение вызывает ощущение легкости, света, воздушности, «легкого дыхания». Материал для рассказа – жизнь никчемная, нравственно пустая, «банальная пустота, никчемность, житейская муть». Форма рассказа противостоит содержанию: изменение хронологии, волнообразная гармония, темные факты сменяются светлыми, о плохом говорится вкратце. Форма переплавляет содержание «в выдумку о легком дыхании».

б). События произведения написаны на разных языках: сплетен начальницы гимназии, ловеласа Малютина, офицера, который говорит языком «жесточкого романа». Истинная Оля раскрывается в дневниковых записях, в беседе с Субботиной. Таким

образом, форма не уничтожает содержание, а помогает прочувствовать очевидные факты. Умные эмоции искусства встают над фактами, глядят в самую суть, поднимаются над поверхностным, помогают раскрыть суть явления.

(Идея задания взята из книги Аллахвердова «Психология искусства» [3].)

6. Проверьте свои знания по теоретическим основам артпсихопедагогики. Среди приведённых высказываний найдите и отметьте ложные.

Искусство-это одна из форм общественного сознания, специфический род практически-духовного освоения мира.

Функции искусства в древности были отличны от функций, которое выполняет искусство в настоящее время.

Историческим фактом является то, что Пифагор использовал искусство для воспитания своих учеников.

Представители психоанализа главную функцию искусства видят в объективизации психопатологических проекций личности.

Отечественная психология искусства получила импульс для своего развития благодаря книге Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте».

Согласно А.Н. Леонтьеву специфической функцией искусства является раскрытие смыслов в значениях.

Выделяют два уровня воздействия искусства на личность: биопсихический и индивидуально-психологический.

Идея катарсиса как высшего проявления воздействия искусства на эмоциональную сферу восходит к идеям философа раннего средневековья – Августина Блаженного.

Выготский Л.С. считал, что противоположность строения художественной формы и содержания есть основа катарсического действия эстетической реакции.

Современная идея катарсиса связана с проблемой умственного и волевого развития личности.

Художественный способ познания действительности опирается на разум и нравственность.

Глубина и полнота восприятия искусства мало зависит от особенностей личности.

Теория А.А. Ухтомского о доминанте лежит в основе диагностических возможностей использования искусства в деятельности психолога.

Искусство можно рассматривать как форму общения.

Ценностно-ориентационная функция искусства в том, что процессе художественно-творческой деятельности преобразуется мир и сам человек.

Творчество как процесс созидания нового, ранее не существовавшего, присуще только человеку.

Стимулом для творчества являются только духовные потребности человека.

Одной из специфических сторон собственно творческой деятельности является социальный контроль за личностью творца.

В профессиональной деятельности, целью которой является стандартный продукт, невозможно проявление творчества.

Люди, успешные на третьей, исполнительской фазе творческого процесса, называются генераторами идей.

Креативность – это процесс создания чего-то нового и оригинального, ранее несуществовавшего.

Креативность проявляется в успешном осуществлении личностью трех фаз (подготовительной, поисковой, исполнительной) творческого процесса.

Творческие способности – это разновидность общих способностей.

Феномен «угасания с подкреплением» - нейрофизиологический задаток творческих способностей.

Воспитание у ребенка послушания – социальное условие актуализации творческих способностей.

Обучение, в том числе профессиональное, может блокировать творческие способности.

Богатый сенсорный и социальный опыт актуализируют проявление творческих способностей.

7. Составьте серию психологических рекомендаций по стимулированию и поддержанию творческой активности для представителей художественно-творческих профессий.

8. Выделите особенности художественно-творческой деятельности, которые делают её столь привлекательной для использования в деятельности практического психолога.

9. Изучите материал, посвящённый восприятию сказки детьми дошкольного возраста в учебнике Обуховой Л.Ф. «Детская возрастная психология» (любое издание), выделите и перечислите особенности народной сказки, позволяющие ей быть жанром литературы, наиболее соответствующим психическим особенностям ребёнка-дошкольника.

10. Прочитайте главы, посвящённые сказкам и мифам в книге Э.Берна «Игры, в которые играют люди...», расскажите о том, какое значение и место имеет волшебная сказка в работе транзакционного психоаналитика.

11. В сборнике «Эмоциональное развитие дошкольника» изучите материалы Л.П.Стрелковой «Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка». На основе идей, положенных в основу экспериментальных ситуаций, составьте конспекты занятий по сказкопсихопедагогике с детьми дошкольного возраста (по сказке Д.Н. Мамин-Сибиряка «О Царе Горохе») и детьми младшего школьного возраста (по сказке О.Уальда «Звездный мальчик»).

12. Как известно, «Алёнушкины сказки» были написаны Д.Н.Мамин-Сибиряком для своей дочери. Прочитайте историю создания этих сказок и сами сказки. Какие из них и почему могли бы быть названы терапевтическими?

13. Как вы можете развить мысль, высказанную А.С.Пушкиным в одном из своих писем: «Вечером слушаю сказки – и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!»

14. На основе опроса детей-дошкольников о их любимых сказках выясните, как меняются детские литературные предпочтения с возрастом, существуют ли выраженные гендерные отличия в литературных пристрастиях, чувствуют ли дети специфику сказки, в отличие от других жанров.

15. Подготовьте краткие сообщения по следующим темам:

- Понятие об артпсихопедагогике, сходство и отличие её от арттерапии.
- Развитие творчества ребёнка артсредствами в работе педагога-психолога.
- Использование средств искусства в избавлении ребёнка от чрезмерной неуверенности.
- Психологические интерпретации функций волшебных сказок .
- Комплексная сказкотерапия в работе детского психолога.
- Понятие о сказкопсихопедагогике и технологии сказкопсихопедагогики.
- Спектр проблем, решаемых с помощью сказкопсихопедагогики в детском саду.
- Анализ современных отечественных и зарубежных методов сказкотерапии.

16. Выполните практические задания

Упражнения с цветом. Создайте два рисунка: один из цветов, приятных вам, другой – из неприятных, а затем сравните два этих рисунка.

Работа с текстурой. Составьте набор разных текстурных материалов (тканей), создайте из них свой «тактильный» портрет.

«Темы жизни». Необходимо выбрать какую-нибудь тему, связанную с общечеловеческими переживаниями (свадьба, рождение, семья, смерть), и создать к ней иллюстрацию.

«Знакомство». Представить себя группе, не прибегая к словам. Варианты: нарисовать плакат, иллюстрирующий свой образ жизни; изобразить на рисунке свои интересы, ценности, семью, друзей, род занятий; аналогично предыдущему, но с использованием коллажа; изобразить с помощью цветов, форм, линий особенности своего мироощущения.

«Маски». Изобразите или изготовьте маски, отражающие ваши лучшие и худшие свойства.

«Любимое и нелюбимое». Варианты: Вырежьте из журналов лица, которые вам нравятся в наименьшей и наибольшей степени и объедините их в коллаж. Вырежьте из журналов лица противоположного пола, отражающие их привлекатель-

ные и отталкивающие свойства, и объедините их в коллаж. Вырежьте из журналов лица одного с вами пола, которые вам симпатичны и объедините их в коллаж.

Методические указания по выполнению практических заданий. Выполните выбранное вами задание так, как вы это поняли. По ходу выполнения задания обращайтесь внимание на свои мысли и чувства, возникающие в процессе. На основе обобщения своего личного опыта выполнения задания сделайте выводы о том, с какой целью и в какой ситуации целесообразно практическому психологу использовать данное задание. Выводы запишите на обороте работы.

3.3. Хрестоматия

Выписки из книги Фридель Ленц «Образный язык народных сказок»
(издательство Московского центра вальдорфской педагогики «Парсифаль», 1995)

Методические комментарии к тексту выписок

Знакомство с книгой Ф. Ленц состоялось во многом благодаря участию автора пособия в Международном семинаре по Вальдорфской педагогике, после участия в котором возникла идея создания авторского курса занятий по сказкопсихопедагогике. Вполне возможно, что отраженные в выписках интерпретации Ф. Ленц вдохновят и других практических психологов на создание собственных занятий с использованием сказочных сюжетов и образов.

Конечно, неподготовленному читателю многие моменты данного текста могут показаться излишне мистифицированными и далеко ненаучными. Однако смысл и значение сказочных образов легче раскрыть, используя образность и иносказательность языка. Более того, знакомство с языком сказочных образов делает более доступным понимание языка образов в искусстве вообще и даже облегчает знакомство с научными текстами К.-Г. Юнга.

Психическая реальность может быть описана в разной терминологии, познана с различных идеологических позиций, но только в диалоге мнений может родиться истина. Эти идеи и послужили основанием для помещения данных выписок в текст учебно-методического пособия.

*Добро и зло существуют в мире
и подступаю к душе.
Добро, однако, побеждает*

«Волк и семеро козлят»

Животные – воплощение инстинктивных сил. Такие силы есть и у человека. Волк – символ темной силы. Древние люди обладали ясновидением, но в процессе изменения сознания это зрение затемнилось и истина покрылась мраком. Древние германцы называли этот процесс действиями волка Фенрира. И вот в человеке пробудилось заблуждение, неправда, ложь, материальный мир стал считаться единственно истинным и желанным, потому эгоизм и алчное себялюбие охватили человека. Так вошёл в сказания предостерегающий ведущий образ – волк, проглатывающий человека [С. 59].

Коза является символом любопытства. Kids – ребёнок и козлёнок.

Ведь ребёнок прямо-таки состоит из любопытства, он должен узнать мир, в который входит... Тут пробуждаются ещё особые влечения любопытства, юные, наивные, жадные в познании мира. Разве не похожи они на старую мать-козу и её маленьких козлят? [С. 59].

И даже если в сфере инстинктивного присутствует предостерегающее знание (старая мать коза), всё равно волчья сила велика и берёт вверх над невинной природой влечения. Только самый младший козлёнок в футляре часов спасается: лишь та сила, которая скрыта в бьющемся сердце, может устоять перед нападением, потому что в сердце человека при всех искушениях заложен инстинкт добра, и этот обладающий невинным знанием инстинкт помогает человеку распознать зло [С. 62].

Всё покрытое мраком проясняется благодаря любящей силе сердца (от козлёночка в часах) и заново оживляется, освобождаясь от зла [С. 63].

Козлята набивают камнями брюхо волку. Камень – это символ наибольшего отвердения, мертвой материи... Волчье начало в ненасытной алчности становится добычей материализма с его смертоносным отвердением [С.63].

Наша сказка – это сказка судьбы и, пожалуй, самая первая, которую мы рассказываем детям. Потеря райской невинности и защищённости и спор со злом отражены в этой сказке. Дети неосознанно чувствуют грехопадение и спасение [С.63].

Гензель и Гретель

Живая и зеленеющая, постоянно растущая – такова всякая истинная мудрость. Она стремится к небу, как стремится ввысь каждое дерево. Гёте говорит: «Сера, мой друг, теория, лишь дерево жизни вечно зеленеет» [С.64].

Если человек становится абстрактным мыслителем, он заставляет это дерево засохнуть...Он рубит это дерево, потому что не может понимать больше живое, а понимает лишь лишённое целостности. Он анализирует, классифицирует. Его мысли точны, но в них нет сока и силы. Он «расщепляет понятия» и может «наломать дров» [С.65].

Чувство и воля связаны друг с другом, как брат и сестра.

Ведьма – от «ведь» – знание, т.е. ведущая. Знающая.

Это была когда-то жившая в роще мудрая женщина, ясновидящая. Со временем способность ясновидения угасла. Истинная магия превратилась в манию низменную. Сегодня она является символом искусительной силы, которая предлагает человеку ставшую атавистической псевдомудрость и тем самым увлекает в безумие и иллюзию. Наивные, неопытные люди легко подвержены опасности поддаться таким искушениям. Окультное знание притягивает их.

Сказка хочет предостеречь нас от опасности пасть жертвой таких ставших атавистическими учений и методов. Ведьма – старая-престарелая бабка, у неё красные глаза, т.е. она воспринимает чувственный мир неотчетливо. У неё хороший нюх, как у зверей, это значит, дух не постигается мышлением [С. 72].

Огонь. Мы говорим, нужно загореться каким-нибудь делом, зажечься им. Как прекрасно пламя восторга и светлый пыл негасимой любви [С.74].

Огонь же, возгорающийся из иллюзий, пронизанных воздействием демонических сил, называется жгучим желанием, пламенем низменных страстей, которое

неминуемо вспыхнет, если воля парализована, а ничего не подозревающая наивная душа оказалась во власти оккультного безумия [С.74].

Белая уточка более часто встречается в языке символов Востока, чем Европы... Тогда узнаём мы желанную нам добродетель – душевная уверенность в изменчивом водном мире наших чувств [С.77].

Сладкая каша

В душевном домашнем хозяйстве царит бедность. Родное (унаследованное) и консервативное (мать) голодает, а юное, стремящееся вперёд детское начало (дочь) тоже терпит нужду. Однако дочь ищет помощи – она «отправляется в путь». Она благочестива, скромна и добра, а благочестие может добыть помощи. Доброта может привести собственную сущность к превращению – если отправляется в путь...

Она (старуха) указывает на магическую силу слова, на волю в слове и пищу, которая следует из этого...

...ребёнок в человеке снова может получать космическую пищу и даже больше: начать процесс осуществления и даже остановить его [С.80].

Сказка показывает нам: не вся душевная сущность проделала это развитие, оно выпало на долю только юного, ищущего и скромного, благочестивого, то есть как раз того, которое «отправляется в путь» и «пришло в лес». Мать не пошла в лес, она есть тот аспект целого, который пассивно отвердел, остановился в развитии. Она может, конечно, вызвать внутренне действие, но не в состоянии управлять им, и она должна поэтому пасть жертвой неумеренности... [С.81].

Как ни мала эта сказка, она – это Песнь Песней ребёнку в человеке. Можем ли мы рассказать нашим детям что-нибудь более утешительное, чем эта сказка? Можем ли мы им изобразить проще и понятнее достоверность вечного вкушения, свойственного душе, пока она несёт в себе детское, благочестива и скромна? Конечно, никогда нельзя разъяснять ребёнку этот образный язык, в детском возрасте образы должны говорить сами за себя. Но если ребёнок вбирает их в свою душу, то они действуют так же питающе, как сладкая каша в нашей сказке [С.81].

Братец и сестрица

Не только во внешнем мире живут братья и сестры... И во внутреннем мире человека есть у нас такие «братья и сестры», сущностные силы действуют рядом друг с другом и совместно, и в росте, и в формировании создают человека. Мы можем рассматривать их как женские силы, если это душевные силы, в большей степени относящиеся к сфере чувств, и как мужские силы, если они волевые и духовные [С.84].

Юная сила воли – брат, наивная душа – сестра. Если нет отца и матери там нет духовного опыта и душевной защиты.

Лес стал образом той внутренней области исканий и заблуждений, безысходности, угнетающего изобилия, который должен пройти всякий, ищущий внутреннюю цель [С.87].

Когда в сказке человеческие персонажи превращаются в животное, это означает животное состояние. Человеческая воля благоразумна, терпелива, открыта духовному познанию и способна развиваться. Теперь она становится глуха и необучаема, как влечение. Козёл хочет пробить стену головой.

Наша сказка чудесным образом показывает, как душа пытается приручить блуждающую волю. Она надевает на козлика свою золотую подвязку ... [С.89].

Но душа очень хорошо знает, что днём она должна предоставлять воле свободу. Будучи подвергаемой только укрощению и обузданию, воля не сможет показать себя на деле. Она должна в действии осваивать внешний мир, резвиться в нём, а вечером возвращаться в тишину [С.90].

Красивой становится душа, которая так долго усмиряла жизнь своей воли, с каждодневной молитвой ждала, когда эта жизнь созреет до человеческого благоразумия ... Поэтому сказка говорит, что такой красивой девушки король ещё не видел [С. 94].

Самоотверженное терпение души приводит волю к свободе [С.99].

Золушка

... «душа», богатая госпожа умирает – это лучшая часть души удаляется в высший мир [С. 178].

Из древней, богатой душевности, из непосредственного единства сущности родилась юная сила, дочь. Но она должна взрослеть и учиться преодолевать сомнения и заблуждения. Она должна собственными силами найти то Я, которое стоит выше, чем сомневающийся, неуверенный самость-отец [С.178].

Когда в человеке умерла спиритуальная душа – истинная супруга, то очень скоро к нему вселяется ненастоящая – «другая женщина». Она становится хозяйкой в доме тела и злой мачехой для души [С.178].

Там, где душа была облачена, как в многоцветное одеяние, в богатство доброты, распространяется теперь угрюмый серый цвет (они дали ей серую рубаху). Её полнокровное участие в жизни деревенеет (они дали ей деревянные башмаки). С утра до вечера эти дьявольские силы угнетают и унижают душу, издеваются над ней [С. 179].

Огонь и печь могут символизировать сердце. Если настоящей душе почти не остаётся места во внутренней сфере, то она в конце концов живёт в сердце и заботится о том, чтобы не погасла последняя искра... [С.179]

Огонь и пепел (зола) связаны друг с другом. Там, где сердце горит в огне чистого желания, там низменное сжигается, в непрерывном очищении там возникает внутренняя субстанция (зола) [С.180]

Теперь мы должны рассмотреть поближе обеих сестёр. По существу, мы знаем их достаточно хорошо. У них красивые ноги – это значит, они с удовольствием живут на земле, но для золотой туфельки у одной слишком большой палец, а у другой пятка. Они живут на слишком «широкую ногу» [С.184].

Ступня и обувь представляют наше отношение к земле. Если мы овладеваем земным лишь бегло, мимолетно, то мы поверхностны в земной жизни, оторваны от земного. Если мы овладеваем им слишком интенсивно, тогда мы одержимы земными делами, погрязли в земном. Душа, поверхностно живущая в земном, охотно убегает от будней с их обязанностями. Она охотно поднимается и парит в высшем мире. Но не в действительно спиритуальном, а в выдуманном мнимом мире (она ходит на цыпочках). Она считает себя «чем-то лучшим», а при этом надменна, тщеславна, горда и толкает человека в дурман, иллюзию, пустой мираж. Её верховный

правитель – это та мощная дьявольская сила, которая уже в раю призвала человека к высокомерию, к дерзкому состязанию с Богом: это Люцифер (красный чёрт).

Другая сестра, погрязшая в земных делах, чья пятка слишком велика для золотой туфельки, слишком привязана к матери. Она не может восторгаться высшим, живёт низшими проявлениями бытия и ищет материальную выгоду. Через неё человек твердеет и костенеет, она парализует силу его энергии. Лишь то, что воспринимают органы чувств считает она подлинным. Её верховный правитель – целиком дух лжи [С.184].

Библия называет его Сатаной (черный черт). К древнеперсидской культуре восходит имя «Ариман». Сейчас эти силы объединят в одну. В действительности мир имеет дело с двумя противоположными злыми силами. Во многих душевных качествах мы можем назвать эту полярность зла, но, само собой разумеется, и необходимую добрую середину.

сверхчувствительный	уравновешенный	равнодушный
честолюбивый	целеустремлённый усердный	ленивый инертный
высокомерный	скромный	раболепский холопский
экзальтированный	эмоциональный	бесчувственный
расточительный	умеренный	жадный
безрассудчно смелый	мужественный	трусливый
нерешительный	настойчивый	упрямый, твердолобый

Человек должен найти свой путь между обеими крайностями, причём не столько вступая в борьбу с ними, сколько работая над собой и очищая себя для золотой середины. Гармонизируя себя, он должен сделать лучшее из противоречивости влечения. Золушка нашла в себе эту середину. Преодоление двойного зла принесло ей двойную благодать – двух белых голубков [С. 185].

Золото и серебро соотносились в алхимии Средневековья с Солнцем и Луной.. Если золото – это символ солнечной мудрости, то серебро символизирует лунную готовность самоотдачи, восприимчивости [С.186].

Госпожа Метелица

Прядение издревле служит символом для мышления. Мы говорим «потерять нить», «нить логики».

...Мышление и содержание мыслей работающей дочери – духовного рода, а духовное тянет вглубь их. Веретено тонет в колодце [С.225].

Духовное познание – это «хлеб» для души. Привыкшая к труду девушка достаёт хлеб на свет [С. 226].

Нервная система (особенно спино-мозговая) напоминает дерево. И там мы тоже приобретаем познание, но оно отличается от того, что в сердце. Яблоко становится символом грехопадения, как плод с дерева познания добра и зла.

«При переходе из духовного мира в чувственный – девушка стоит под воротами – она получает в дар богатство спиритуального опыта и преображения: золото мудрости падает на неё дождём. И это есть мудрость, которую невозможно потерять». [С. 229].

Ленивая дочь хочет добиться того, что получила благодаря мышлению работающая. Она не может добыть духовного познания (хлеба) ни с помощью сердечных сил, которые никогда не были у неё подвижны, ни через различие (добра и зла), потому что добро было ей чуждо. Она не может включить себя в сверхчувственный мир и его порядок, ведь она из-за своей лени уже не включила себя в порядок чувственного мира. Госпожа сверхчувственного мира должна изгнать её. Награда ей – смола. Она не получает назад веретено. Тот, кто хочет добыть себе золото мудрости, не очистившись, не изменившись, погружает свою сущность во тьму, во мрак, он становится беднее, чем был прежде...» [С. 229-230].

Петух станет скорее символом инстинктивного Эго. Его крик указывает на заново пробуждающееся для этой жизни Я и определение направления развития судьбы: быть человеком, одарённым мудростью или неудачником*».

*Неудачник - *Pechqil* – дословно «птица, покрытая смолой».

ЕЛЕНА ПРЕМУДРАЯ В СКАЗКЕ И В ЖИЗНИ: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СКАЗОЧНОГО ОБРАЗА

Чему бы жизнь нас не учила, а сердце верит в чудеса...
Ф.И. Тютчев

Русские народные волшебные сказки – прекрасные творения искусства, воплотившие философию, мировосприятие и идеалы многих поколений наших соотечественников. Сказки были и остаются источниками творческого вдохновения для литераторов, художников, музыкантов, а последнее время и значительного круга психологов. Появление и распространение таких новых научно-практических отраслей, как психология сказки и сказкотерапия – яркое тому свидетельство.

Интерес к волшебной сказке неисчерпаем так же, как и сама сказка. Неисчерпаемость сказки во многом объясняется её символическо-образной формой. Символ, как известно, связан со смыслом, с субъективной ценностью явления, поэтому наполненная символами сказка побуждает своего слушателя находиться в постоянном поиске смыслов. В настоящее время только психологических подходов к пониманию сказочных сюжетов и образов известно несколько. Вполне типичным может быть факт, когда одни и те же сказочные сюжеты, образы, функции героев могут быть интерпретированы по-разному с позиций бихевиорального, психоаналитического, юнгианского или нравственно-христианского подходов. Представитель каждого психологического направления в сказке способен найти непротиворечивые и яркие иллюстрации к своей теории. Подобная разноплановость понимания сказки, многослойность её смыслов сродни сложности человеческой души, находящей в сказке своё художественно-образное воплощение.

Предметом психологических интерпретаций чаще являются целые сказочные сюжеты, функции волшебной сказки, сказочные персонажи, герои конкретной сказки, реже – сказочные образы, встречающиеся во многих сказках. Последние представляют интерес скорее для литературоведов и фольклористов, чем для психологов. Предметом нашего профессионального интереса и психологической интерпретации стал сказочный образ Елены Премудрой. То, что эта героиня встречается в нескольких сказках, в каждой из которых её отличают сходные поступки, окружают

одни и те же волшебные предметы, позволяют её считать целостным сказочным образом, отличным от остальных женских образов: Елены Прекрасной, Василисы Премудрой и других по большей части безымянных героинь.

Объектом нашего мини-исследования были русские народные волшебные сказки: две разные по сюжету сказки «Елена Премудрая» из свода сказок А.Н. Афанасьева, сохранившего по мнению всех литературоведов подлинность и непосредственную народность русских сказок, и сказка «Иван Бесталаный и Елена Премудрая» в обработке А.Н. Корольковой.

Кто же такая Елена Премудрая? Что символизирует этот сказочный образ? Для этого необходимо обратиться к тексту самих сказок. Наша героиня, без сомнения, очень умна: о её премудрости, хитрости говорится несколько раз на протяжении сказок. У неё есть чудесные помощники: волшебная книга и зеркало. В мужья себе Елена Премудрая выбирает только того, кто способен перехитрить её, в противном случае неудачник лишается по её приказу головы. В сказках Елену Премудрую сопровождает свечение, и она обладает способностью летать либо на золотом троне, либо на крыльях. Супругом героини всегда становится герой «низкого» происхождения (крестьянин, солдат), что отличает её от Василисы Премудрой и Елены Прекрасной, мужьями которых, согласно сказкам, становятся Царевичи.

Ключ к пониманию литературного героя может быть найден через его имя. Проанализировав более ста волшебных сюжетов, нами было выявлено, что примерно в трети действуют безымянные герои, а среди мужских персонажей, нареченных именем, самое распространенное имя – Иван, тогда как среди женских – Василиса. Женские имена в сказках встречаются в два раза реже, чем мужские, поэтому мы можем предположить, что имя нашей героини несет определенную смысловую нагрузку. Елена в переводе с греческого языка – факел. Факел – это то, что несет свет, развеивает темноту, освещает путь. Во всех сказках появление Елены Премудрой сопровождается свечением. В одной сказке о её появлении говорится так: «Немного погодя осияло и небо, и землю – летит по воздуху золотая колесница, в упряжи шесть огненных змеев; на колеснице сидит королева Елена Премудрая – такой красоты неописанной...» в другой её жилище описывается так: «Дворец её словно жар

горел – был вылит из чистого серебра и золота», а в третьей о её платье сказывается, что: «Оно сияло как ясное небо и свет, как живой ветер, шёл по нему».

А.Н. Афанасьев, видевший в волшебной сказке поэтическую передачу народом чудесных и могучих сил природы, обнаружил бы в облике Елены Премудрой поэтическое представление стихии света и даже самого Солнца. А.Н. Афанасьев писал: «С восходом солнца небо, до той минуты погруженное в ночной мрак, *прозревает*... Солнце, Месяц и звезды – зоркие небесные стражи, от глаз которых ничто не укроется... Из этих данных объясняются сказочные предания: а) о чудесном дворце, из окон которого видна вся вселенная, а владеет тем дворцом прекрасная царевна (Солнце), от взоров которой нельзя спрятаться ни в облаках, ни на суше, ни под водами; б) о волшебном зеркальце, которое открывает глазам все – и близкое, и далекое, и явное, и сокровенное...» [9, С.113-114]. Мы не говорим в данной статье особо о том, свет и Солнце символизируют начало жизни и добрые силы, в то время как тьма означает небытие, конец всего и воплощает зло.

Для психологической интерпретации важно то, что образ Солнца и света нередко является символом зрения и мышления, понимания, и даже всего сознания. Это отчетливо проявляется в этимологии слов «просвещение», «прозрение», «темнота (разг.)». В данном понимании символа света замыкается цепь рассуждений: Елена в сказках характеризуется как Премудрая.

В нашем понимании Елена Премудрая символизирует собой либо всё сознание человека как высшую форму психического *отражения* («...у Елены Премудрой есть такое зеркало: стоит только заглянуть в него, так вся вселенная и откроется; разом узнаешь, где что в белом свете творится. Вот подошла она к этому зеркалу, заглянула в него и тотчас узнала всю подноготную», либо более узко его атрибут – познание, проявляющийся в восприятиях и мышлении или когнитивную, мыслительную функцию сознания. Мышление, познание и в антропософской философии, и в обыденном понимании символически связано с головой. Отсюда становится понятным, почему недостойный Елены Премудрой лишается по её приказу вполне реальной головы. В сказке героиня говорит следующие слова «...будешь

умнее меня, и я стану твоей женой. А не сумеешь в тайности быть, угадаю я тебя, - голову потеряешь».

Другой важный момент в понимании образа Елены Премудрой – соединение супружескими узами с героем «низкого» происхождения. Солдат или крестьянский сын согласно сказке становится мужем прекрасной и умной царевны. Некоторые исследователи усматривают в этом воплощение мечты об идеальной жене, проявляющейся во многих сказках о мудрых женах. Е.М. Мелетинский сказочное превращение «низкого» в «высокое» считает результатом демократической идеализации обездоленности. В свете психологической интерпретации в этом браке мы видим процесс развития сознания, совершенствования мыслительных функций, умственных способностей человека.

Как большинство волшебных сказок, воплотивших идею развития человека, его взросления, сказка про Елену Премудрую символизирует процесс становления человека через развитие его сознания и прежде всего познавательной функции сознания. Однако в результате сказки «возвышается» не только «низкий» герой, под его влиянием совершенствуется и сама Елена Премудрая. Этот поворот отношений героев раскрывает новый пласт толкования образа Елены Премудрой. Наиболее отчетливо это обнаруживается при психологической интерпретации сказки «Иван Бесталанный и Елена Премудрая».

Что олицетворяет собой Иван Бесталанный? В сказке о нём говорится, что он сын бедной вдовы, крестьянки. Его бесталанность проявляется в том, что «старается Иван сделать по-доброму, как лучше надо, да нет у него удачи и разума мало». Всю надежду мать возлагает на удачную женитьбу сына: «у разумной жены, гляди-ко, и неудельный муж в хозяйстве работник и даром хлеба не ест». Однако при всей своей неразумности Иван в сказке демонстрирует необычайную доброту по отношению к окружающим людям. Именно за доброту отдает Ивану мудрый старец в жёны свою дочь Елену Премудрую.

Иван в сказке скорее всего символизирует доброту как особое отношение к людям и миру в целом. Доброму Ивану есть чему научить Елену Премудрую. Поэтому, не смотря на тщетные попытки перехитрить главную героиню, и готовый

лишиться головы, он говорит: «Жена мужу не страшна. Мне бы только успеть уму-разуму её научить». Если следовать сюжету сказки, то обнаруживается, что именно доброта помогает Ивану выполнять хитроумные задания Елены Премудрой, а изменения в героини, в умной и хладнокровной красавице, происходят благодаря тому, что герой оказывается способным задеть её чувства. Поэтому образы Ивана Бесталанного и Елены Премудрой можно интерпретировать как символы аффекта и интеллекта, Добра и Истины, а их союз как воплощение целостности, любви и Красоты. В свете подобного толкования по-особому воспринимаются следующие слова в конце сказки: «Глядит Иван на Елену Премудрую, жену свою, глядит и глаз отвести не может. Засмотрелась тут и царица на Ивана, а засмотревшись, улыбнулась ему. И стала она ещё прекраснее, чем прежде была».

Если наше толкование образа Ивана Бесталанного верно, то эта сказка, как прочем и все остальные сказки, где встречается Елена Премудрая, может быть понята как символическое воплощение целостного становления человека, у которого познавательные возможности совершенствуются под влиянием нравственных чувств, а эмоции, по образному выражению Л.С. Выготского, становятся умными. Следовательно, эти сказки, как и многие другие, в образно-символической форме описывают сценарии позитивного пути целостного психического и личностного развития человека.

В наши дни символический образ: «человек с огромной головой и маленьким, маленьким сердцем», представленный А.Н. Леонтьевым в дневниковых записях 1974 года все больше становится реальностью, как и подмеченное им ещё в то время «обнищание души при обогащении информацией,...ума-знания». Поэтому сказки о Елене Прекрасной представляются необычайно современными, так как доброе отношение к людям провозглашают они как главную ценность и в гармонии всех сфер личности видят идеал. Современно звучат в конце сказки слова мудрого старца, обращенные к Ивану: «Спасибо тебе, сынок. В платье заветном прелесть была, в книге – мудрость, а в зеркальце – вся видимость мира. Думал я, собрал для дочери приданное, не хотел только дарить его до времени. Всё я ей собрал, а того не поло-

жил, что в тебе было, - главного таланту. Пошёл я, было, за ним далече, а он близко оказался. Видно, не кладется он и не дарится, а самим человеком добывается».

Идеи, нашедшие символическое воплощение в сказке о Елене Премудрой, показались нам созвучными мыслям, высказанным выдающимся физиологом, психологом и философом XX века А.А. Ухтомским. Критика А.А. Ухтомским рационализма, заставляющего Бытие вращаться вокруг своей теории и не видящего живой жизни, вырывающейся из сетей понимания, и его идеи о необходимости доминанты на живом человеческом лице, позволили в образе Елены Премудрой увидеть некоторые черты современного психолога. Психолог слышит «премудрым» специалистом в мире человеческих отношений. В психологическом сообществе приходится встречать нам «Елен Премудрых», способных видеть человека со всей подноготной, как в волшебной зеркале; считающих своих спутников – бесталанными; а чуть что обращающимися за советом к мудрой книге. Здесь сказочный образ становится иллюстрацией профессиональной деформации личности психолога, преодолеть которую можно только тогда, когда будет пройден путь «от Двойника к Собеседнику». А.А. Ухтомский писал: «я думаю, простым и бедным людям открыто и ощутимо то, что замкнуто о семи печатях для чересчур мудрствующих людей! ...Я ужасно боюсь доктрин и теорий и так хотел бы оберечь моих любимых друзей от увлечения ими, - чтобы прекрасные души не замыкали слуха и сердца к конкретной жизни и конкретным людям как они есть!» [178, С.360-361]

Представленная в статье интерпретация может не совпадать с мнением представителей других специальностей и даже мнением коллег, и наверняка отлична от понимания этого образа детьми или современниками А.Н. Афанасьева. Но в этой неоднозначности и состоит одна из тайн искусства. Т.А. Флоренская в своей последней книге писала: «Гениальное произведение искусства создается не только для его современников, оно живет в веках именно потому, что говорит о вечном и общечеловеческом. Символика мифов и трагедий воспринимается и истолковывается различно. И каждая культура способна увидеть новую грань в её осмыслении. Это и есть диалог культур. Благодаря ему, наследие прошлого не просто остается, но продолжает жить в общении с новыми поколениями» [181, С.160].

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 1997.
2. Абульханова К. Проблемы психологии искусства в школе С.Л. Рубинштейна //Творчество в искусстве – искусство творчества / Под редакцией Л. Дрофмана, К.Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д.Леонтьева, Дж. Купчика.- Москва: Наука; Смысл,2000. С.122-141.
3. Аллахвердов В.П. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб: ДНК, 2001.
4. Аминова Н. Драматическая импровизация и арттерапия // «Искусство в школе» № 1 1997, С.35-37.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М., 1980.
6. Античная музыкальная эстетика. М., 1960.
7. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопр. психол. 1995. №5 С.87-99.
8. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопр.псих. 1999. № 1. С.3-12.
9. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу / Миф или сказка?: Экспериментальное учебное пособие. Абельюк Е.С.- М.:МИРОС,1995.
- 10.Басин Е. Художественная эмоция //Творчество в искусстве –искусство творчества / Под редакцией Л. Дрофмана, К.Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. - М.: Наука; Смысл, 2000. С.290-297.
- 11.Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Литературно-критические статьи. М., 1986.
- 12.Белый Б.И. Тест Роршаха. Практика и теория / Под. Ред. Л.Н. Собчик.- СПб, «Дорваль», 1992.
- 13.Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993.
- 14.Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер.с англ./Общ. ред. М.С.Мацковского.-М.: Лист-Нью. 1997.

15. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
16. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Изб. Психол. труды- М.- Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001.
17. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ, 2006.
18. Бондарев Г.А. Ожидающая культура. - М.; Философско-антропософское издательство, 1996.
19. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
20. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопр. псих. 1997. №5. С.3-19.
21. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. Психологическое исследование. М., 1985.
22. Братченко С. Верим ли мы в ребёнка!? Личностный рост с позиций гуманистической психологии // Журнал практического психолога. 1998. №1. С.19-30.
23. Бурлачук Л.Ф. Коржакова Е.Ю. Международные конгрессы по тесту Роршаха и проективным техникам // Вопр. психол. 1991. №4. С. 169-173.
24. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер, 2001.
25. Вачков И.В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2001.
26. Веракса Н.Е. Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста.// Вопр. психол. 1996. №3. С.14-26.
27. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи // Вопр. психол. 1992. №1-2. С. 124-128.
28. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи// Вопр. психол. 1995. №2. С.19-30.
29. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк. М.: Просвещение, 1991.
30. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
31. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах.–М.: 1982-1984.

- 32.Гейдебранд К. О душевной сущности ребёнка.: Реф. пер. с нем.- Мн.: ТПЦ , 1991.
- 33.Гёте И.-В. Фауст: трагедия / Пер. с нем. Б. Пастернака, М.: Московский рабочий, 1982.
- 34.Голицин Г. Искусство «высокое» и «низкое»: системная роль элитарной субкультуры // Творчество в искусстве –искусство творчества / Под редакцией Л. Дрофмана, К.Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика.- Москва: Наука; Смысл, 2000. С.245-264.
- 35.Горичева В.С. Куклы /Художник В.Н. Куров - Ярославль: «Академия развития », 1999.
- 36.Гримм Я.и В. Сказочная страна братьев Гримм / Перевод с нем. Г. Петникова. - СПб.: Диамант, 1997.
- 37.Гришаева Н.П. Психологическое здоровье детей и телевидение / Социальная технология научно-практической школы им. Ю.Ф. Змановского: Здоровый дошкольник. Авторы составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.М., Марченко Т.И., Пронина Е. И. – М.: АРКТИ, 2001.
- 38.Гуружапов В.А. Понимание школьниками образа человека в произведениях живописи и графики // Вопросы психологии. 1994. №4. С. 28-36.
- 39.Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога. М.: Знание, 1991.
- 40.Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. 1992. №1. С. 22-33.
- 41.Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и научно-правовое обеспечение. – Н.Новгород, 2000.
- 42.Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и научно-правовое обеспечение. - Вып. II. Н.Новгород, 2001.
- 43.Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и научно-правовое обеспечение. – Вып III. Н.Новгород, 2002.
- 44.Деятельность педагога-психолога в системе образования: теоретические, методические и прикладные аспекты. – Вып.IV. – Н. Новгород, 2003.

45. Дилео Д. Детский рисунок: Диагностика и интерпретация. -М.: Апрель Пресс.,2001.
46. Донин А.Н. Введение в искусствознание: Пособие по курсу «Мировая художественная культура» для средних школ, лицеев, гимназий и высших учебных заведений нехудожественного профиля. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1996.
47. Дорфман Л. Метаиндивидуальная психология искусства: методологический аспект //Творчество в искусстве –искусство творчества / Под редакцией Л. Дорфмана, К.Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. -Москва: Наука; Смысл, 2000.С.142-169.
48. Дорфман Л., Леонтьев Д., Петров В . Неклассический подход в эмпирических исследованиях искусства //Творчество в искусстве –искусство творчества / Там же С. 14-35.
49. Доскин В. Печера К. Рисунки детей. Психологический анализ // Дошкольное воспитание. 2000. №12. с. 15-22.
50. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы: Роман. – М.: Изд-во Эксмо, 2003.
51. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
52. Духовный мир личности: становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов. Н. Новгород, Изд-во НГПУ, 1998.
53. Дыкман Л.Я. Гармоничный ребёнок. Как этого достичь? Труд, игры, творчество, праздники года. - СПб: « ДАМАСК», 1999.
54. Дьяченко О.М., Веракса Н.И. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника.// Вопр. психол. 1994. №2. С.77-87.
55. Елена Премудрая / Народные русские сказки А.Н. Афанасьева. – Лениздат, 1983.
56. Елена Премудрая / Народные русские сказки. Из сборника А.Н. Афанасьева.- М.: Правда,1982.
57. Еремеева В.Д. Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. - М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 1998.

58. Ермолаева – Томина Л. Б. Психология творчества – М.: Академия, 2003.
59. Ермолаева М.В. Восприятие и переживание сказки – путь от смысла житейского к смыслу жизненному // Мир психологии. 1998. №3. С.54-60.
60. Заболоцкий Н. А. Стихотворения и поэмы. – М.: Правда, 1985.
61. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка. Избр. Психологические труды в 2-х томах. –М., 1986.
62. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997.
63. Здоровье и дошкольное образование: Доклады областной научно-практической конференции / Под общ. научн. ред. О.А. Сафоновой. – Н.Новгород: НГЦ, 2003.
64. Зинина С. М. Специфика использования средств искусства в деятельности психолога дошкольного образовательного учреждения / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психол. наук – Н. Новгород, 2004.
65. Зинина С.М. Психологические интерпретации волшебных сказок и некоторые подходы к технологиям сказкопсихопедагогики /Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение. Вып. 2 -Н.Новгород: НГЦ, 2001.
66. Зинина С.М. Елена Премудрая в сказке и в жизни: опыт психологической интерпретации сказочного образа// Педагогическое обозрение. 2008. №2-3.
67. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. - СПб.: «Речь »,2001.
68. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии - СПб.:ООО «Речь», 2000.
69. Зинкевич-Евстигнеева Т.М., Михайлова (Алёшина) Е. Комплексная сказкотерапия как новая психолого-педагогическая технология //Журнал практического психолога . 1998. №5. С.44-43.
70. Знаков В. Понимание художественной правды //Творчество в искусстве – искусство творчества / Под редакцией Л. Дрофмана, К.Мартиндейла, В. Пет-

- рова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика.- Москва: Наука; Смысл,2000. С.274-289.
- 71.Иван Бесталанный и Елена Премудрая / Русские народные сказки. – Ростов – на –Дону,1998.
- 72.Ильенков Э.В. О «специфике» искусства // Вопросы эстетики, Вып.4. М., 1960.
- 73.История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: В5 т. М.,1962. Т.1.
- 74.Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984.
- 75.Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Эстетическое воспитание: Прекрасное пробуждает доброе: Статьи, доклады, выступления. М., 1979.
- 76.Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
- 77.Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.
- 78.Карпова Н. Библиотерапия. Книга врачующая.// « Искусство в школе» №1 1997, С.40-43.
- 79.Карпова Н.Л. Психологические грани смысла жизни // Вопр. психол. 1996. №4. С.151-155.
- 80.Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд): Учебное пособие – М.: Флинта, 2003.
- 81.Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. научн.тр.: АПН СССР НИИ общей и педагогической психол.- М., 1989.
- 82.Кожохина С.К. Путешествие в мир искусства: Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изодеятельности. Часть 1 и 2. – Ярославль: ГУ ЦДЮ, 2001.
- 83.Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. Прайм-Еврознак, 2003.
- 84.Копытин А.И. Основы Атр-терапии / СПб.: «Лань», 1999.

85. Копытин А.И. Системная арт-терапия. - СПб: Питер, 2001.
86. Кох Э., Вагнер Г. Индивидуальность цвета. Путь упражнений по живописи и переживанию цвета /Пер. с нем. - М.: Антропософия, 1995.
87. Кочнев В.И. Семенов В.Е. Международный симпозиум «Искусство и эмоции» // Вопр. психол. 1992. №1-2. С. 175-177.
88. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как личностного подхода в воспитании детей // Вопр. психол. – 1996. - №6.
89. Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопр. психол. -1996 - №6.
90. Кривцова С. В. Психология ведения // Педология.2000. №1.
91. Крупник Е. П. Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства //Вопросы психологии.1989.№4.
92. Крупник Е. П. Творческое воображение как психологический механизм устойчивости индивидуального сознания личности //Психологические проблемы воспитания и обучения школьников: Сборник научных статей / Под ред. Е.П. Крупника. – М.: «Прометей»,1995. С.5-24.
93. Куликов А.И. Сказка С.Т. Аксакова «Аленький цветочек » (психоаналитический этюд) Российский психоаналитический вестник № 3-4 1993-1994 С. 123-130.
94. Ленц Ф. Образный язык народных сказок. М.: Парсифаль, 1995.
95. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства).
96. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / Избранные психологические произведения в 2т.– М.: Педагогика,1983г.Т.2.
97. Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства //Творчество в искусстве – искусство творчества / Под редакцией Л. Дрофмана, К.Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика.- Москва: Наука; Смысл ,2000. С.69-80.
98. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.,1998.
99. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.

100. Лосский Н.О. Бог и мировое зло /Сост. А. Поляков П. Алексеев А. Яковлев.- М.:ТЕРРА, 1999.
101. Марков В. Н. Необходимость творчества и его радиально-структурная модель // Мир психологии №2, 2010.
102. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
103. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа / Миф или сказка?: Экспериментальное учебное пособие. Абелюк Е.С.- М.:МИРОС,1995.
104. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. // Вопр. психол. 1998. №1. С.76- 82.
105. Минаева В.М. Знакомим детей с эмоциональным миром человека / Дошкольное воспитание. 2003. №2. С.13-20.
106. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. – Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 2001.
107. Мир философии: Книга для чтения. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991.
108. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б. М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1989.
109. Мураяма С. Дети и школа в эпоху изобилия // Вопросы психологии.1994. №6. С.140-147
110. Мухина В.С. Дети и куклы: таинство взаимодействия // «Народное образование» №5 1997.
111. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.
112. Мюнстербергъ Г. Психологія и учитель, переводъ съ англійского А.А.Громбаха. Изданіе Т-ва «Міръ»Москва, 1909.
113. Мясоед П.А. Теория и практика в работе школьного психолога// Вопр. психол. 1993. №3. С.73-79.

114. Народные русские сказки. Из сборника А.Н.Афанасьева/ Вступ. Статья В.Аникина.- М.: Правда, 1982.
115. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М., 1992.
116. Нойшюц К. Оживи куклу/ Пер. с швед.- М.:evidentis, 2002.
117. Носкова О.Г. Психология труда: Учебн. пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / Под ред. Е.А. Климова. – М.: «Академия», 2004.
118. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Г.Н. Пантелеева и др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989.
119. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего – М.: Смысл, 2004.
120. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие - М.: Педагогическое общество России, 1999.
121. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопр. психол. 1996. №5.
122. Обухов Я. Л. Красный цвет / Журнал практического психолога, 1996. №5
123. Обухов Я. Л. Синий цвет / Журнал практического психолога, 1997. №1
124. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987.
125. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 1998.
126. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
127. Огарев Н.П. Заметки и наброски // Избранные социально-политические и философские произведения: в 2т.М., 1956. Т.2.
128. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Сов. Энциклопедия, 1975.
129. Орлова А. Н. Нравственное развитие дошкольников средствами искусства в деятельности практического психолога: выпускная квалификационная работа. – Н. Новгород, 2007.

130. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. –М., 1988.
131. Осорина М.В. « Чёрная простыня летит по городу » или почему дети рассказывают страшные истории / Психолог в детском саду №3-4 1999 С.48-54.
132. Павленко В.Н. Деятельностный подход к проблеме нормального психического развития // Вопр. психол. 1993.№3. С.94-100.
133. Панфилова М.А. Лесная школа: Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
134. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования?// Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103-110.
135. Пахальян В.Э. Служба практической психологии в образовании: Современное состояние и перспективы развития в России// Магистр. 1999. № 5. С.69-83.
136. Перламутрова Е. Песенная терапия при работе с детьми // «Искусство в школе» №1 1997, С.37-39.
137. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. – 1996. №3.
138. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 1998.
139. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. М., 1999.
140. Петухова Л.М. Коррекция эмоциональных расстройств у детей в процессе арттерапии // Психологические проблемы воспитания и обучения школьников: Сборник научных статей / отв. редактор Е.П. Крупник. – М.: «Прометей», 1995.
141. Писарев Д.И. Влияние искусства на воспитание / Избр. Пед. Высказывания. М., 1938.
142. Погосова Н. В. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей – СПб.: Речь, 2006.

143. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.- СПб.: Речь, 2002.
144. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений .- М.:ТЦ «Сфера »; 2000.
145. Пронин В.В. Интегральная духовность как задача /Духовный мир личности: становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов Н Новгород Изд –во НГПУ ,1998 С.31-38.
146. Пряжников Н.С. Пряжникова Е.Ю. Принципы организации и перспективы школьной психологической службы в России // Вопросы психологии.1994.№ 2.
147. Психология и этика: опыт построения дискуссии – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999.
148. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 1986.
149. Репина Т.А. Мальчики и девочки: две половинки? /Обруч № 6, 1998.С.3-5.
150. Рерих Н. Зажинайте сердца! Сборник. – М.: Молодая гвардия, 1975.
151. Романова И.Ю. Психоанализ: культурная практика и терапевтический смысл. – М.: Интерпракс, 1994.
152. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002.
153. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М.: Педагогика, 1976.
154. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве.- Издательство «Промсвещение»,1965.
155. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
156. Самарина М.Ю. Опыт использования психологом сказкопедагогики в работе с детьми 4-7 лет / Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение. - Н.Новгород: НГЦ, 2000.

157. Сборник тезисов III-й Ежегодной Всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)» - СПб, ГП «ИМАТОН», 1998.
158. Семенака С.И. Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет. Авт.-сост. С.И. Семенака. - М.: АРКТИ, 2002.
159. Семенов В.Е. Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства // Вопросы психологии. 1994. №1. С.116-121.
160. Серов Н. В. Светоцветовая терапия. Смысл и значение цвета: информация-цвет-интеллект. – СПб.: Речь, 2002.
161. Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций / Вопр. психол. №6 1982. С.44-50.
162. Сказка как источник творчества детей: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Научный руководитель Ю.А. Лебедев. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
163. Слободчиков В.И., Исаев Е.А. Антропологический принцип в психологии развития// Вопр. психол. 1998.№6.С.3-17.
164. Смаковская Н.И. Развитие художественного восприятия у студентов педагогического колледжа в условиях взаимодействия искусств / автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Н.Новгород, 2000.
165. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. М.: Независимая фирма «Класс»,1997.
166. Соловьёв В.С. Соч.: в 2т.,1989г.Т.2
167. Степанова Е. Путешествие в страну сказок // Дошкольное воспитание.1999.№4 .С.38-43.
168. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребёнка //Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада / Под.ред. А.Д. Кошелевой.-М.: Просвещение, 1985.

169. Стрелкова Л.П. Войди в Тридешатое царство: Учебно-методическое пособие для детей детских дошкольных учреждений и начальной школы. М.: Новая школа, 1995.
170. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. М.: Педагогика, 1989.
171. Строунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика./Пер. с англ. Под ред. Н.Ф.Талызиной. М.,1984.
172. Тарасов Г.С. О психологии искусства // Вопр.психол. 1992. №1-2.С. 105-111.
173. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности: на материале музыкального восприятия.- М.: Наука, 1979.
174. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников // Вопр. психол. 1991. №2. С. 107-112.
175. Товкес И.А. Философствование как стиль Духовной жизни человека / Духовный мир личности: становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов. Нижний Новгород. Изд-во НГПУ, 1998. С.24-30.
176. Толстых А.В. Искусство понимать искусство: Психологический коллаж.- М.: Педагогика, 1990.
177. Ульenkова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: «Академия», 2002.
178. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер,2002.
179. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста /М.: АСТ; Харьков : Фолио, 2000.
180. Философский энциклопедический словарь. - М.,1983.
181. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: ВЛАДОС, 2001.
182. Фокина Т. Хитрова В. Программа художественно-эстетического развития дошкольников // Дошкольное воспитание.1999.№ 1.
183. Фопель К. Психологические технологии для образования / Обруч.2002, №3 С. 16-18.

184. Формирование нравственного здоровья дошкольников: Занятия, игры, упражнения / под ред. Л.В. Кузнецовой, М.А. Панфиловой. – М.: ТЦ сфера, 2002.
185. Фортунатова В.А. Аспекты взаимодействия культуры и духовности / Духовный мир личности: становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов. Нижний Новгород: НГПУ, 1998. С.6-15.
186. Франкл В. Человек в поисках смысла – М.: Прогресс, 1990.
187. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопр. психол. 2001. №1.
188. Харитоновна Т.Г. Использование понятий «коррекционная» и «развивающая работа» в профессиональной деятельности педагогов-психологов. // Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и научно-правовое обеспечение. Вып. II Н.Новгород, 2001.
189. Хижняк Ю.Н. Как прекрасен этот мир: Из опыта работы по нравственно-эстетическому воспитанию школьников: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1986.
190. Художественное творчество и ребенок. Монография. Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., «Педагогика», 1972.
191. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО -Пресс, 2001.
192. Чиганова Г.В. Развивающий курс для 1-3 классов «Творческая художественная лаборатория» / Сборник тезисов III-й Ежегодной Всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)» - СПб, ГП «ИМАТОН», 1998, С.83-84.
193. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду (личностно-ориентированное обучение). Пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – Н.Новгород: НИРО, 1997.

194. Чиркова Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1999.
195. Чиркова Т.И., Харитонова Т.Г., Зинина С.М. Практическая психология в системе дошкольного образования: Учебно-методическое пособие/Под ред. Т.И. Чирковой.- Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
196. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под. ред. М.И. Буянова.-М.: Просвещение, 1990.
197. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи. Просвещение, 1992.
198. Шестакова Е. В. Сказка как средство решения эмоциональных проблем детей дошкольного возраста: Выпускная квалификационная работа.- Н. Новгород, 2008.
199. Шестакова Л.А. Прекрасное есть добро? (духовное воспитание в контексте общеэстетической культуры личности) /Духовный мир личности : становление и развитие. Межвузовский сборник научных трудов. Н. Новгород. Изд-во НГПУ,1998 С.173-181.
200. Шефтсбери А.Э.К. Эстетические опыты. М.,1975.
201. Шишкина Н. А. Влияние литературной волшебной сказки на нравственный выбор старших дошкольников: выпускная квалификационная работа - Н. Новгород, 2009.
202. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Антология мировой философии: В 4т. М., 1971. Т.3.
203. Шоттенлоуэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии / Пер. с нем. СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001.
204. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения – составленный, принимая во внимание Шиллера. Разрешённый автором перевод (с нем.) Н. Боянуса./ М.: Парсифаль, 1993.
205. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей// Вопр. психол. 2001. №6. С.66-79.

206. Шульга Т.И. Олиференко Л.Я., Быкова А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: Учебное пособие. –М.: Изд-во УРАО, 2003.
207. Шутова Н.В. Музыка как средство активизации учебной деятельности: Монография. Н. Новгород: НГПУ, 2000.
208. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
209. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999.
210. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры / Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология, 2000. №2.
211. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет.сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; Под. ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.
212. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное: Сборник/ Пер. с англ.-СПб.: Университетская книга, 1997.
213. Якобсон С.Г. Программа «Радуга» // Психологическая наука и образование. 1996. №3.
214. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.
215. Якобсон С.Г. Ценности и критерии моей профессиональной деятельности были определены Алексеем Николаевичем Леонтьевым / Психология в вузе. 2003. №1-2, С.28-40.
216. Якобсон С.Г., Фещенко Т.И. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников. // Вопр. психол. 1997. №3. С.3-11.
217. Яничев П.И. Психологические интерпретации некоторых функций народных сказок //Журнал практического психолога.1998.№5.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТПСИХОПЕДАГОГИКИ	
1. 1. Проблема своеобразия воздействия искусства на личность в свете психологии искусства	8
1. 2. Психологические основания функций и роли искусства в жизнедеятельности человека.....	21
1. 3. Роль и место средств искусства в профессиональной деятельности практического психолога.....	33
1. 4. Артпсихопедагогика как особое научно-практическое направление в деятельности практического психолога	48
2. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ АРТПСИХОПЕДАГОГИКИ	
2.1. Особенности применения изобразительной деятельности и её средств в работе практического психолога.....	60
2.2. Прикладное искусство и рукоделие в работе детского практического психолога	77
2.3. Специфика и условия оптимального использования классических волшебных сказок в деятельности детского практического психолога.....	82
2.4. Профилактическая программа психолого-педагогических занятий с детьми на основе классических волшебных сказок	93
2.5. Экспериментальные исследования эффективности психолого-педагогических занятий с использованием сказок.....	134
3. ПРИЛОЖЕНИЕ	
3. 1. Учебная программа по дисциплине «Артпсихопедагогика».....	148
3.2 Вопросы и задания для самостоятельной работы по дисциплине «Артпсихопедагогика».....	154
3.3. Хрестоматия.....	160
ЛИТЕРАТУРА	174

Зинина Снежана Михайловна

Артпсихопедагогика: специфика использования средств искусства в деятельности практического психолога

Учебно-методическое пособие

Редактор Н. В. Викулова

Компьютерный набор

С. М. Зинина

Подписано в печать _____ Формат 60x90 1/16 Бумага газетная. Печать трафаретная. Уч.-изд.л. 8,8. Усл.печ.л. 12,4. Тираж 500экз. Заказ № _____

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

603950, Н. Новгород, Ильинская, 65

Полиграфцентр ННГАСУ, 603950, Н. Новгород, Ильинская. 65