

УДК 159.922.7

учащаяся магистратуры Бабушкина Евгения Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии Семенова Лидия Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Нижний Новгород)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье осуществляется анализ проблемы использования художественной литературы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста. Представлен краткий теоретический обзор относительной роли детской художественной литературы в развитии и воспитании дошкольников. Показаны некоторые варианты использования художественной литературы и основанных на ней библиотехнологий в практике психолого-педагогической работы; обозначены основные условия оказания эффективной психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста посредством художественной литературы. При этом особый акцент сделан на проблеме использования помогающих историй в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Ключевые слова: художественная литература, библиотехнологии, помогающие истории, эмоциональный интеллект, дошкольники.

Annotation. This article analyzes the problem of using imaginative literature in the process of psychological and pedagogical support of preschool children. A brief theoretical review of the role of children's imaginative literature in the development and education of preschoolers is presented. Some variants of using imaginative literature and library technologies based on it in the practice of psychological and pedagogical work are shown; the main conditions for providing effective psychological and pedagogical assistance to children of preschool age through imaginative literature are indicated. At the same time, special emphasis is placed on the problem of using helping stories in the development of emotional intelligence of older preschoolers.

Keywords: imaginative literature, library technologies, helping stories, emotional intelligence, preschoolers.

Введение. Многие авторитетные психологи и педагоги сходятся во мнении, что художественная литература выполняет очень важную с точки зрения личностного становления «культуросозидающую функцию», раскрывая смысл человеческих ценностей, чувств, мотивов, мыслей, социальных отношений [2; 3; 5; 15; 16; 19 и др.] и уже на протяжении многих веков выступает в роли «душевного лекаря» [4; 8; 12; 19 и др.].

Действительно, психологический потенциал художественной литературы известен с давних времен, поскольку, являясь одним из видов искусства, она оказывает мощное воздействие на психологическое состояние человека, вызывая в нем бурный эмоциональный отклик. К тому же особый язык художественного текста, возможность идентификации с героями и их переживаниями создают благоприятные условия для получения личностью нового опыта и способствуют успешной социализации [2; 5; 15; 16 и др.]. При этом по оценкам специалистов [3; 5; 9; 18 и др.], особую ценность произведения художественной литературы имеют в процессе развития, воспитания и психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, поскольку использование такого «инструмента» позволяет решать сразу несколько задач: формировать читательские установки; расширять кругозор, упорядочивать знания об окружающем, пробуждать и удовлетворять познавательную потребность ребенка; развивать мышление и речь, а также эмоциональный интеллект; запускать процессы самопознания; осуществлять коррекцию психоэмоционального состояния ребенка; способствовать развитию творческой деятельности, совмещая процесс восприятия произведения с его «творческой переработкой» (рисование, лепка по мотивам произведения, проигрывание его содержания, изменение сюжета и т.п.); а в ряде случаев даже справляться с трудными жизненными ситуациями [12; 13 и др.].

Соответственно, все сказанное выше позволяет говорить о том, что детская художественная литература является одним из эффективных и одновременно «мягких» («косвенных») методов воздействия на личность детей дошкольного возраста и оказания им психолого-педагогической помощи.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку изучить возможности и особенности использования художественной литературы в рамках психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, особо выделив при этом роль библиотехнологий в развитии эмоционального интеллекта дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Авторами ряда современных исследований констатируется факт того, что в работе с детьми дошкольного возраста литературные произведения могут использоваться в разных целях, а именно: воспитательные, дидактические, диагностические, развивающие, коррекционные, психотерапевтические [8; 9; 18 и др.]. В частности, как подчеркивают некоторые специалисты, с помощью восприятия и последующего обсуждения литературных текстов можно добиться, как неспецифических (успокоение, удовольствие, радость и т.п.), так и специфических эффектов (контроль, разрешение конфликта, эмоциональное отреагирование и т.п.) [20], повысить сопротивляемость стрессу и даже способность противостоять неординарным ситуациям (например, болезням) [4]. При этом, в первую очередь, отмечая специфику применения художественной литературы, а также в целом библиотерапии с детьми дошкольного возраста, следует подчеркнуть, что чаще всего, речь здесь идет о «психогигиенической» функции, т.е. когда литературные произведения выступают средством гармонизации психоэмоционального состояния ребенка.

Однако сразу же оговоримся, что все это становится возможным только при условии правильного подбора произведений для детей, с учетом их возрастных психологических особенностей, индивидуальных возможностей ребенка, его основных потребностей и интересов, а также развивающего потенциала художественного текста, его содержания и «эмоционального контента» [17; 19].

В этой связи уместным будет упомянуть об основных принципах подбора литературных произведений, впервые сформулированных А. М.Миллер, среди которых, во-первых, степень доступности произведения, что, к примеру, особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья; во-вторых, необходимость того, чтобы герой или героиня литературного произведения были ребенку «по плечу»; в-третьих, максимальное сходство ситуаций и характера проблем в книге и в жизни ребенка. Кроме того, немалое значение имеет и художественная форма произведения, язык, а также закодированные в тексте мысли, содержащиеся в нем идеи [17].

В то же время, как показывают некоторые современные исследования, на сегодняшний день далеко не все эти принципы соблюдаются, более того, сами произведения нередко оказываются не рассчитанными на особенности детской аудитории, хотя адресованы они именно детям [17]. Достаточно сослаться на широко растиражированные в прошлом году стихи из серии «Алисины выкрутасики» О. Ялош-Дядюновой. Как подчеркивает в этой связи известный детский психолог Е.О. Смирнова, авторы многих современных детских книг не всегда учитывают специфику возраста, тогда как именно качество художественных произведений, которые воспринимают современные дети, приводит к изменению их психологического облика, когда вместо духовной сопричастности окружающему миру наблюдается эмоциональная черствость, жестокость, безразличие и отсутствие сопереживания другим [17]. При этом Е.О.Смирнова также обращает внимание на один существенный момент, касающийся реализации развивающего потенциала художественного произведения, отмечая значимость в этом плане полноценного переживания и понимания смысла, при отсутствии которых может иметь место антиразвивающий эффект: «Если ребенок не готов к истинному сопереживанию героям, если он интересуется только сюжетом, действием, он в итоге воспринимает произведение пассивно, как потребитель» [17, с. 6].

Поясним, что этот вывод далеко не случаен. Так, еще в середине XX века А.В.Запорожец доказал, что специфическим действием деятельности восприятия дошкольником литературного произведения (сказки) является мысленное содействие, предполагающее активное сопереживание герою / героине, когда ребенок становится на позицию литературного персонажа и как бы проживает вместе с ним все то, что происходит в произведении [5]. Иначе литературное произведение мало что дает ребенку и в лучшем случае оказывается бесполезным.

Вместе с тем важно отметить тот факт, что специфика применения художественной литературы в работе дошкольниками предполагает необходимость «творческой переработки» материала с целью закрепления развивающего / воспитательного / дидактического / психокоррекционного и др. эффекта. Это значит, что после прослушивания литературного произведения важно инициировать активную «работу» с ним, а именно: обсуждение, инсценировка / игры-драматизации, рисование иллюстраций, фантазирование на тему, собственное сочинение и / или преобразование текста (дополнение, продолжение, изменение героев или сюжета) и т.п. [12]. Поясним, что именно благодаря такого рода «творческой переработке» происходит обогащение эмоционального мира ребенка, преобразование словесного ряда в зрительный и слуховой, что способствует не только лучшему пониманию и усвоению, но и закреплению определенных эмоциональных и поведенческих реакций, а также развитию творческих способностей.

Кроме того, опираясь на свой опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста, считаем уместным использовать в этой связи следующие библиотехнологии: загадки по тексту, игры-беседы с персонажами, составление синквейна, создание рекламы книги или произведения, литературные викторины и др.

В то же время, говоря об использовании художественной литературы в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста, особое внимание следует уделить такому жанру, как сказка. Дело в том, что именно дошкольный возраст считается возрастом сказки, когда ее восприятие становится особым видом деятельности [5].

Сказка является самым любимым и наиболее доступным для дошкольников литературным жанром. Во многом это связано со следующими обстоятельствами: отсутствие в сказках дидактики, нравоучений (недирективность воздействия); образность языка и тем самым близость мышлению и восприятию дошкольника; направленность (особенно народной сказки) на удовлетворение важнейших потребностей (в активности, автономии и компетентности); близость сказочных сюжетов жизненным ситуациям и проблемам (разрыв отношений, жизненный выбор, борьба добра со злом, любовь, дружба и др.); наличие значимых истин (проблемы неизбежны, но у любой проблемы есть решение, хотя решать придется самому; каждый получает то, что заслужил); возможность использования в разных психолого-педагогических целях и др. [8; 21 и др.].

Существует множество видов сказок. Прежде всего, это: авторские и народные. Но наиболее ценной, с точки зрения психолого-педагогической помощи детям, на наш взгляд, является классификация сказок в зависимости от целей и задач их использования, а именно: дидактические; диагностические; психокоррекционные; психотерапевтические; медитативные.

Главное предназначение дидактических сказок – это занимательная подача учебного материала. И хотя в дошкольном возрасте как таковой учебной деятельности не существует, такие сказки достаточно широко используют как воспитатели, так и родители, особенно с детьми 6-7 лет в контексте их подготовки к школе.

В свою очередь диагностические сказки используются для получения важной информации о ребенке, особенностях его развития и условиях этого развития. При этом, как правило, такие сказки имеют особую конструкцию – это либо тексты, предполагающие интерпретацию, либо незавершенные истории, которые предлагается закончить ребенку, ответив на определенные тематические вопросы (например, диагностические сказки Дюсса).

Психокоррекционные сказки направлены на изменение поведения и отношения ребенка, поэтому в их содержании предлагаются модели успешного, конструктивного поведения, альтернативы реагирования в тех или иных ситуациях и конкретные варианты решения тех или иных проблем. Классическим примером такой сказки может служить сказочная история Лилиан Муур «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду», экранизированная в нашей стране в 1974 году (мультфильм «Крошка енот»).

Терапевтические сказки и истории помогают раскрыть глубинный смысл происходящих событий, найти «точки опоры» в трудной жизненной ситуации и тем самым улучшить самочувствие ребенка, его психическое состояние. Не случайно, такие сказки обычно называют «сказками врачующими душу». Правда, следует заметить, что этот вид сказок в работе с дошкольниками используется редко и, как правило, в контексте индивидуальной психологической работы.

Наконец еще один вид – медитативные сказки, которые способствуют снятию эмоционального напряжения, невротических симптомов, позволяют накопить положительный образный опыт, а также помочь подготовить ребенка ко сну.

Что же касается непосредственно развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, то в этом плане особый интерес, по нашему мнению, представляют тематические «помогающие истории» Элизабет Крейри.

Поясним, что под эмоциональным интеллектом понимают способность человека распознавать, т.е. идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, использовать эти эмоции, понимать их и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения разных практических задач [1].

Сензитивным возрастом для развития эмоциональной сферы личности в целом и эмоционального интеллекта в частности является дошкольный [9; 14 и др.]. Еще А.В. Запорожец отводил эмоциям центральное место в психическом развитии ребенка-дошкольника [6; 7]. При этом, как показывают исследования и практический опыт, художественная литература оказывается эффективным инструментом развития и воспитания чувств в детском возрасте [18]. Одним из таких инструментов являются «помогающие истории» Э.Крейри, направленные на оказание детям помощи в понимании и выражении своих чувств, т.е. в решении различных эмоциональных проблем.

Подход Э. Крейри заключается в следующем. Согласно ее точке зрения, чувства не могут быть ни хорошими, ни плохими, т.е. к ним не применим оценочный критерий. И, более того, чувства нельзя запрещать. Их нужно уметь правильно (конструктивно) проявлять, т.е. владеть своими чувствами. Именно для этого и создаются специальные истории, которые помогают детям разобраться в своих чувствах и решить, как правильно на них реагировать.

Каждая «помогающая история» Э.Крейри посвящена конкретному чувству («Я злюсь», «Я горжусь», «Я волнуюсь», «Я расстраиваюсь» и др.). И в каждой описаны различные варианты трех основных способов, помогающих детям справиться со своими чувствами в самых разных жизненных ситуациях: 1) словесный; 2) физический; 3) творческий.

Текст историй носит интерактивный характер, а принцип построения таков: предлагается текст истории о ребенке, у которого в ответ на какое-то происходящее событие возникло определенное чувство (вынесенное в название книги). Герой / героиня не знает, как справиться с возникшим чувством. И тогда кто-то из ближайшего окружения персонажа (обычно это близкий или знакомый ему взрослый), во-первых, отражает чувства героя / героини, называя их, а во-вторых, предлагает несколько способов действий выразить это чувство, справиться с ним. Все предложенные способы перечисляются в тексте истории. Но перед этим слушающему данную историю ребенку задается вопрос о том, как он считает, что может сделать в данном случае герой / героиня, как может поступить. После того как ребенок выскажет свое мнение перечисляются задуманные в тексте истории возможные варианты действий героя / героини и ребенку снова предлагается подумать, с чего может начать действовать герой / героиня. Далее чтение истории продолжается именно с того варианта, который выбрал ребенок (если же ребенок затруднился сделать выбор, то читается первый предложенный в истории вариант действий героя / героини). При этом после каждого прочитанного варианта ребенку задаются вопросы о том, что теперь чувствует герой / героиня, и что он / она сделает дальше, т.е. какой вариант из числа предложенных способов выберет теперь (для этого снова возвращаются на страничку идей и ребенку напоминаются все оставшиеся способы). В конце истории еще раз перечисляются все содержащиеся в ней идеи о том, как можно справиться с тем или иным чувством. А затем ребенку предлагается сформулировать свои идеи о том, что можно сделать еще, когда возникает соответствующее чувство.

Таким образом, текст помогающей истории становится своего рода мостиком для перехода к обсуждению с ребенком, как самого чувства, так и способов управления этим чувством, а также других волнующих ребенка ситуаций и возможного в этом случае поведения.

Именно по такому принципу Э.Крейри создала тексты многих историй, часть из которых переведены на русский язык [10; 11 и др.].

На наш взгляд, регулярное использование подобного рода помогающих историй в работе с детьми старшего дошкольного возраста позволит в комплексе решать задачу развития всех основных аспектов эмоционального интеллекта, а именно: распознавать или идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, понимать их и управлять ими в своей повседневной жизни. При этом мы считаем возможным использовать не только тексты самой Э. Крейри, но и самостоятельно созданные педагогом-психологом под конкретных детей и конкретную проблему по предложенному Э. Крейри принципу.

Выводы. Итак, рассмотрев возможности использования художественной литературы в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста, мы убедились в том, что этот метод относится не только к числу традиционных в системе дошкольного образования, но и является достаточно эффективным при его правильном использовании, т.е. когда соблюдается ряд психолого-педагогических условий, обеспечивающих развивающее, психокоррекционное, психотерапевтическое и воспитательное воздействие литературы. К основным из них относятся: учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, т.е. доступность и уместность использования произведения, создание развивающей, творчески ориентированной атмосферы при восприятии художественного текста, соответствие литературного произведения и используемых в работе с ним методов и технологий поставленным психолого-педагогическим целям и задачам. При этом особое место художественная литература занимает в процессе эмоционального развития дошкольников, включая развитие эмоционального интеллекта, а среди наиболее эффективных в этом плане форм работы с книгой следует, прежде всего, назвать интерактивные формы работы с проблемно-ориентированными художественными текстами, к числу которых относятся помогающие истории.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-86.
2. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1998. – 487 с.
3. Гурович М.М. Ребенок и книга [Текст] / М.М. Гурович. – М.: Детство-пресс, 2004. – 128 с.
4. Дрешер Ю.Н. Библиотерапия: учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.Н. Дрешер. – Казань: Медицина, 2017. – 80 с.
5. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения [Текст] / А.В. Запорожец // Запорожец А.В. Психология действия. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – С. 105-119.
6. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка. – М., Педагогика, 2006. – С. 112-115.
7. Запорожец А.В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 59-73.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
9. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
10. Крейри Э.Я. Я волнуюсь [Текст] / Э. Крейри. – СПб.: Комплект, 1995. – 32 с.
11. Крейри Э. Я расстраиваюсь [Текст] / Э. Крейри. – СПб.: Комплект, 1995. – 30 с.
12. Морозова Н.Н. Библиотерапия как метод работы практического психолога [Текст] / Н.Н. Морозова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – №1. – С. 280-293.
13. Пузанкова Е.С. Библиотерапия как эффективное средство снижения тревожности младших школьников [Текст] / Е.С. Пузанкова // Инновационное развитие науки и образования: сборник материалов Международной (заочной) научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Вострецова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 270-283.

14. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
15. Семенова Л.Э. Гендерные архетипы детской литературы [Текст] / Л.Э. Семенова // Человек. – 2006. – №1. – С. 89-99.
16. Семенова Л.Э. Художественная литература как институт гендерной социализации детей: Роль детской книги в конструировании женственности и мужественности [Текст] / Л.Э. Семенова. – Riga: Palmarium academic publishing, 2019. – 141 с.
17. Смирнова Е.О. Психологическая экспертиза художественных произведений для детей [Текст] / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2012. – №6. – С. 3-10.
18. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка [Текст] // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – С. 94-135.
19. Трофимова Р.А. Библиотерапия как средство социальной поддержки человека [Текст] / Р.А. Трофимова // Макушинские чтения. – 2000. – №5. – С. 313-314.
20. Штайн К.Э. Современные проблемы библиопсихологии и библиотерапии [Текст] / К.Э. Штайн, Д.И. Петренко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – №4(43). – С. 250-254.
21. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки [Текст] / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – №10-11. – С. 27-37.