

О.А. БЕЛОБРЫКИНА

*Новосибирск***РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ**

Характеризуя основную тенденцию психического развития, Л.И. Божович отмечала, что смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. К рассмотрению личности она подходила с точки зрения изучения ее как высшей интегративной системы, некоторой нерасторжимой целостности. «Из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, - пишет Л.И. Божович, — ребенок превращается в творца этого опыта, создающего материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые штатства человеческой психики» [4, с. 438]. К числу сложнейших личностных образований относят самосознание. Его смысловым центром - ядром - признается самооценка, которая является не только одним из важнейших показателей субъективного мира человека, но и представляет собой направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности.

Анализ литературы (И.И. Чеснокова, Р. Бернс, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский), посвященной проблеме самосознания личности, позволил приблизиться к обоснованию и пониманию психологического содержания и структуры самооценки (рис. 1). Самооценка рассматривается как система психологических компонентов (к которым прежде всего относится идеальное «Я», рефлексия и целеполагание), обеспечивающая адекватное выполнение функции регулирования отношений индивида с социальной средой при сохранении собственной самобытности.

Психологическая модель самооценки наглядно демонстрирует, что ее адекватное функционирование возможно при условии достаточной сформированности основных структурных компонентов, таких как целеполагание, идеальное «Я» и рефлексия. Каждый компонент, во-первых, динамически связан с другими структурными образова-

ниями самооценки и, во-вторых, проявляет себя специфическим образом. Так, свойства личности на ранних этапах ее становления притязания на признание и определенная степень их насыщения способствуют формированию у индивида чувства самождественности. Самождественность совместно с притязаниями личности являются специфическими проявлениями целеполагания. Они не только обеспечивают развитие предпосылок образа идеального «Я» субъекта, но и, в свою очередь, обуславливают определенную их коррекцию. Содержание образа идеального «Я» опосредовано наличием системы эталонов и социокультурных образцов, которые во всем их многообразии представлены как в реально окружающем индивида социуме, так и в продуктах культуры. Избирательность эталонов и социокультурных образцов и их последующая интернализация представляют собой систему ценностных ориентаций субъекта, на основе которой он осуществляет акты самокоррекции. Кроме того, благодаря реальному взаимодействию индивида с окружающими как носителями эмоционально привлекательных эталонов и знакомству с представленными в продуктах культуры социокультурными образцами, происходит становление позиции эмоциональной децентрации и развитие способности анализировать как ситуацию и причины ее возникновения, так и различные точки зрения на нее. Позиция децентрации и locus контроля отражают характер развития рефлексии, которая, в свою очередь, позволяет субъекту вносить существенные коррективы в содержательный аспект образа идеального «Я» и целеполагания.

Согласно официальным статистическим данным и результатам специальных исследований (В.В. Лебединский, И.В. Боянцова, А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Г.Г. Буторин и др.) уже к началу школьного обучения выявляется до 30% детей с проб-

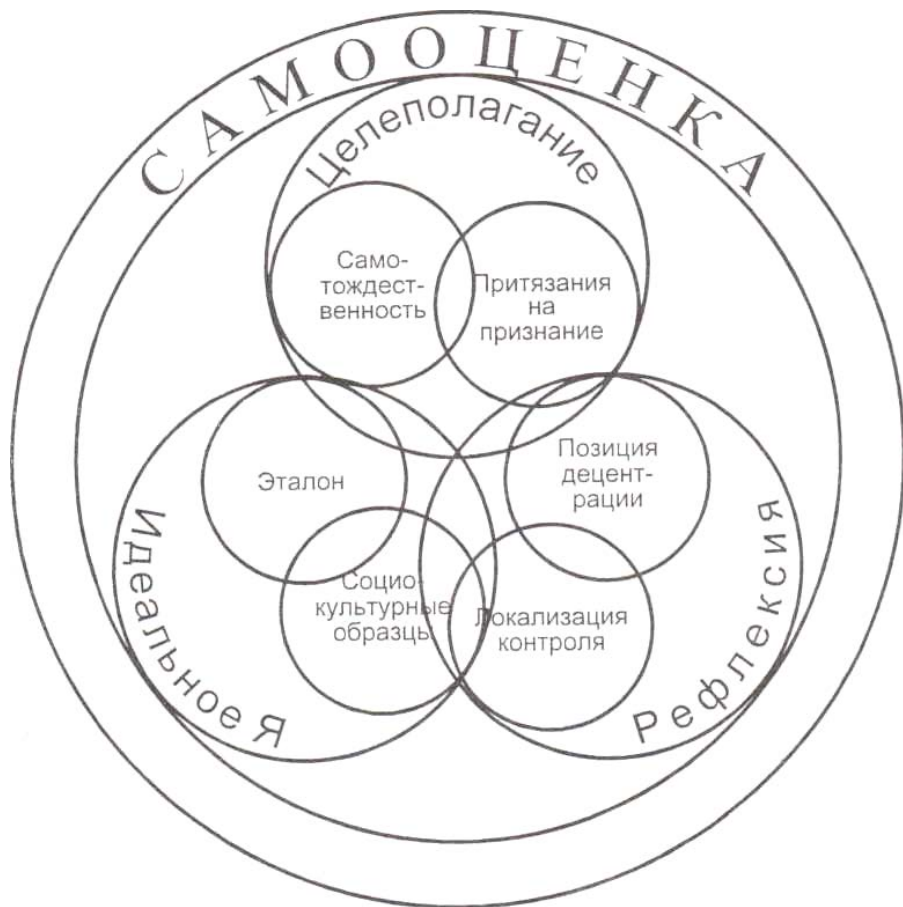


Рис. 1. Структура самооценки

лемами социальной дезадаптации и различными психосоматическими расстройствами, для большинства из которых наиболее характерной чертой является сужение или отсутствие представлений о себе как самоценной личности.

Наше исследование показало, что у детей негативная и заниженная самооценка проявляется в наличии стереотипа эмоционально отрицательного самоотношения. Такой ребенок одновременно и ощущает постоянную потребность в эмоциональной поддержке окружающих, и в то же время как бы «боится» ее. Это конфликтное самочувствие накладывает отпечаток и на его самоощущение в социуме, на развитие чувства самоидентичности и чувства собст-

венного достоинства, которые рождаются только на основе видения своего отображения в представлении других людей, поскольку свидетельства собственной ценности человека находятся вне него. Без возможности самореализации и самоутверждения, без достижения чувства собственной значимости и подтверждения ответной реакции на способ достижения этого чувства невозможно формирование позитивной самооценки ребенка. Обогащение значимых видов деятельности способствует достигшему результату и формирует деятельностную компетентность, изменяя не только самоотношение ребенка, но и отно-

шенне к нему окружающих - сверстников, взрослых. Только в этом случае можно говорить о возможности осуществления позитивных изменений, происходящих как во внутренней позиции личности, так и в социальной ситуации развития, в их неразрывном единстве и взаимообусловленности.

Учитывая, что у ребенка структурные компоненты самооценки находятся в стадии их первичного становления, а самооценка является довольно пластичным психологическим образованием, нами была разработана методика, направленная на развитие, а при необходимости и коррекционно неадекватных форм самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Данная методика представляет собой органический синтез детских видов деятельности, традиционно организуемых отдельно: игровой, изобразительной, речевой и др., поскольку в реальном бытии ребенка они неразрывно связаны, а четкое их разграничение осуществляется чаще всего формализованно и искусственно. Главным синтезирующим компонентом методики является метод театрализации, который, на наш взгляд, не только объединяет в себе все многообразие детских видов деятельности, но и отвечает требованиям полиуровневой детерминации индивидуально-личностного развития, в целом, и самооценки, в частности.

Под театрализацией мы понимаем художественно-образное выражение и освоение в процессе игровой деятельности впечатлений, переживаний, отношений, мыслей, чувств к окружающему, регламентированное рамками сюжетной линии. Именно сюжет в театрализованных играх является нормативным элементом, что и отличает этот вид игр от других. Как устойчивый компонент игровой структуры, сюжет в театрализованной игре позволяет ребенку действовать в его рамках совершенно свободно и пластично, осваивая многомерность ролевого поведения и достигая реализации темы за счет использования разнообразных средств искусства как неделимой целостности. В этом и заключается специфика развивающего эффекта театрализации. Социальный опыт ребенка определяет развитие сюжета, но не навязывает неизменной последовательности событий и способов их реализации.

Театрализация, формируясь на ранних этапах онтогенеза игры и общения и являясь одним из способов социальной проекции ребенка, обеспечивает ему не только удовлетворение потребности в самовыражении, но и позволяет обогатить социальный опыт, так как именно в театрализованных играх в наиболее сконцентрированном виде разворачивается механизм идентификации, лежащий в основе многих фундаментальных общечеловеческих способностей.

Объектами социальной проекции в театрализованных играх являются герои, персонажи, роли которых исполняются детьми, а также различные игрушки, субъекты микросоциума, от имени которых дети действуют. Социальное проецирование позволяет ребенку интерпретировать социальные противоречия. Противоречия в отношениях с окружающими становятся двигателями и регуляторами личностного развития ребенка только в том случае, когда они порождают в нем проблемы внутреннего характера, влияющие на ценностную переориентацию в структуре самосознания как системы взглядов и отношений. Внешние противоречия превращаются во внутренний источник активности, направленный на формирование новых полезных качеств личности. Специфика театрализованных игр способствует тому, что именно в них происходит конструктивное разрешение как внутренних, так и внешних противоречий, возникающих в системе межличностных отношений.

Становление структурных компонентов самооценки также заложено в специфике этого вида игр: индивидуальная форма рефлексии, являясь итогом развития общения с другими людьми, наиболее конструктивно развивается в театрализованных видах игр, предполагающих совместное общение как с взрослыми, так и со сверстниками. Возможности освоения ребенком идеального «Я» базируются на широком диапазоне эмоционально привлекательных для детей социокультурных образцов, представленных в сюжетах художественных произведений, посредством которых преимущественно и осуществляется развертывание многих видов театрализованных игр. Именно положительные, социально одобряемые эталоны поведения и качества личности, осваивае-

мые в игре, позволяют ребенку выработать содержательно новое отношение к самому себе и, следовательно, актуализировать конструктивное целеполагание, которое проявляется в повышении уровня притязаний благодаря реальным игровым достижениям, закрепляемым за счет освоения многообразия театрализованных игр. Пошаговое овладение ролью способствует реализации базальной потребности ребенка в достижении, в обнаружении собственной эффективности. Усложнение и расширение диапазона театрализованных игр, а также их сочетание и вариативность позволяют осуществить временный возврат к ранним онтогенетическим формам общения с целью их адекватного освоения и последующего перехода на качественно новый уровень личностного взаимодействия, закрепляя приобретенные способности как внеситуативные.

В театрализации, являющейся одновременно и процессуальным, и продуктивным видом деятельности, возникают предпосылки сложных форм согласования общей направленности поведения со значимым для ребенка общественным смыслом его деятельности. Важнейшую роль в этом процессе играет авторитетный для ребенка взрослый, организующий деятельность: его действия и эмоциональные реакции задают ребенку эталон поведения, а его общение с ребенком строит у последнего конкретные способы осознания своего поведения и приведения его в соответствие с этим эталоном. Впоследствии, как отмечает А.В. Запорожец, ребенку, в случае отклонения поведения от образцов, необходимы напоминания окружающих, намеки, призывающие ориентироваться на социальный смысл действий. Участие же в театрализованных играх в некоторой степени освобождает взрослых от такого напоминания, поскольку оно задается непосредственно сюжетом игры. Далее эмоциональная коррекция осуществляется ребенком более самостоятельно, еще до деятельности, то есть приобретает антиципирующий характер. По мнению Д.М. Арановской-Дубовис и Е.В. Заики, функционирование механизмов такого эмоционального опережения, лежащих в основе регуляции поведения, обеспечивается тем, что, «во-первых, при этом ребенок опирается на имеющиеся в его опыте и хранящиеся в

эмоциональной памяти образы различных эмоций, которые он испытывал в реальной жизни и отшлифовывал в играх, и, следовательно, без такого эмоционального опыта предвосхищение не возникает, и, во-вторых, оно строится в результате особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности, в которой складывается органическое сочетание как собственно эмоциональных (переживания), так и познавательных процессов (воображения), образного и отвлеченного мышления), обеспечивающих переход ребенка в другую отдаленную ситуацию. Так в единый узел завязывается интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие ребенка».

Театрализованные игры, насыщенные прообразами не только реально существующих, но и вымышленных персонажей, которые в повседневной действительности не всегда бывают доступны, предоставляют ребенку возможность посредством проигрывания различных ролей «говорить с самим собой на разных языках, по-разному кодируя свое собственное «Я» (Ю.М. Лотман). Только такая игра может аккумулировать ряд социокультурных потребностей ребенка: индивидуального апробирования социальных программ; формирования индивидуальных программ освоения культуры; самопроявления; выработки индивидуальной стратегии саморазвития. Такая аккумуляция делает игру самоценной для развития субъектов деятельности. Особенность игр сценического типа состоит в том, что они являются одновременно и продуктивной, и игровой деятельностью. Театрализованная игра изначально предполагает коммуникацию, где в процессе общения по поводу игры одновременно включены «Я-реальное» и «Я-мнимое» ребенка, заданные конкретной ролью, образом. В процессе развертывания этого вида игр происходит содержательное насыщение мотивационно-потребностной сферы за счет триединства мотивационной направленности, то есть согласование собственных мотивов с мотивами партнера, причем и те, и другие обусловлены сюжетом и взятой на себя ролью, образом. Реализация сюжета, ролевого и метаплана конкретизируется, оживает благодаря воплощению их конкретным носителем, обладающим определенными индивидуальными особенностями. Следовательно,

своеобразным продуктом игрового творчества ребенка как раз и будет развитие внутреннего мира личности, ее индивидуальной культуры. Посредством игровой роли ребенок осваивает предметный мир, увеличивая собственный индивидуально-личностный культурный потенциал. Через смысловое поле игры он, как субъект особой, игровой деятельности, творит свой мир, создает свой культурный остов, прорисовывая свой личностный горизонт, осуществляя закономерный переход в пространство личностного культурного самоопределения. Театрализованная игра, как никакая другая, предполагает наличие рефлексивного плана, плана авторской поддержки и личного усилия. В противном случае она просто не состоится.

Процесс развертывания игрового действия в любой театрализованной игре изначально содержит эмоциональный, личностно значимый компонент, проявляющийся в любом отношении субъекта к объекту действия. Если же таковой отсутствует, то ребенок просто не сможет войти в игровое состояние, и роль будет выполняться чисто механически, безэмпатийно, без переживания чувств героя. Следовательно, театрализованная игра предполагает такую ее организацию, которая наилучшим способом позволит актуализировать особые переживания ребенка — переживания своего бытия. Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «ребенок, играя различные роли, не просто фиктивно переносится в другую личность, о, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность». На это указывает и К. Бютнер, отмечая, что именно театрализованная игра «содержит в себе элементы опыта, полезные в первую очередь для играющего как личности, так как позволяет на основе инсценирования чувств осуществить разрядку напряжения. Именно эмоционально окрашенные переживания, возникающие здесь, содержат в себе высшую степень индивидуальности, то есть соответствуют самым интимным переживаниям ребенка».

Таким образом, именно эмоциональная насыщенность, присущая театрализованным играм, предоставляет ребенку возможность реализовать его естественные потребности в физической и эмоциональной разрядке, в накоплении позитивного эмоционального потенциала.

Крупнейший отечественный исследователь психологии детской игры Д.Б. Эльконин утверждал, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. В театрализованной игре, позволяющей ребенку практически освоить (со всей вытекающей из сюжета атрибутикой) социокультурные образцы, актуализация мотива соответствия идеальному образу происходит более быстрыми темпами, активизируя механизм смены потребностей, что и обеспечивает акт развития. Ведь именно «возникновение новой потребности, - отмечает Л.И. Божович, - является показателем развития».

Разработанная нами методика строится на интеграции следующих принципов:

1. *Принцип «онтогенетической ориентации психокоррекционных мероприятий».*

Реализация данного принципа осуществляется за счет временного возврата к ранним онтогенетическим формам и стадиям общения. Результатом работы является насыщение сферы межличностного общения до уровня возрастной компетентности ребенка и последующее включение его в процесс активной перестройки собственной личности в качестве ранее не использованных резервов.

2. *Принцип «личностно ориентированной направленности» коррекционно-развивающих мероприятий,* основанный на безусловном позитивном принятии личности ребенка, его деятельности, а также признании права ребенка на ошибку.

Результатом является актуализация внутреннего психического и индивидуально-личностного резерва каждого ребенка, стимулирующего адекватное функционирование самооценки; активизация потребности в самореализации и самовыражении.

3. *Принцип «педагогического доверия»,* предполагающий веру педагога в самобытность и уникальность каждого ребенка.

Результатами работы по принципу «педагогического доверия» является всестороннее раскрытие личности ребенка, его вера в собственные силы и возможности,

4. *Принцип вовлечения в развитие благоприятных предпосылок детского возрос-*

та - эмоциональной отзывчивости, восприимчивости к окружающему, расположенности к творческим играм, любознательности, исследовательской направленности.

5. *Принцип опоры на «зону ближайшего развития»*, основанный на побуждении ребенка к деятельности и пошаговой успешности в ее реализации.

Методика рассчитана на 60—120 занятий (от одного до двух учебных годов). Количество занятий определяется, во-первых, исходным возрастом участников; во-вторых, спецификой выявленных девиаций в развитии; в-третьих, индивидуальным темпом освоения деятельности. Основным критерием к завершению методики служат реальные конструктивно направленные достижения ребенка, отражающие адекватное социально-возрастное функционирование оценочного компонента Я-концепции.

В процессе организации коррекционно-развивающих занятий с детьми осуществляется решение следующих задач;

1. Трансформация стереотипа негативного самоощущения ребенка.

2. Укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов ребенка, его коммуникативных возможностей посредством концентрации внимания на тех видах деятельности, которые приносят ребенку удовольствие и предоставляют возможность самореализации и самоутверждения.

3. Обогащение личностно значимых для ребенка видов деятельности.

4. Развитие творческих возможностей ребенка по освоению новых ресурсов собственного «Я», его смыслов и переживаний.

5. Создание условий, обеспечивающих развитие способности к адекватному реагированию на возникающие неблагоприятные ситуации.

Занятия проводятся с подгруппой детей не более 5-10 человек и являются, по существу, игровыми.

Методика включает четыре основных этапа:

- *этап эмоциональной отзывчивости*, направленный на актуализацию целеполагания;

- *позиционный этап*, предполагающий обеспечение познания ребенком его реаль-

ного «Я» и развитие у него предпосылок рефлексии;

- *дифференциальный этап*, направленный на обеспечение становления у ребенка образа идеального «Я»;

- *интегративный этап*, предполагающий интеграцию структурных компонентов самооценки на адекватном возрасту уровне функционирования.

На первом этапе формируется эмоциональная отзывчивость как актуализация позитивных переживаний ребенка по поводу участия в совместной личностно значимой деятельности - игре.

Основной целью занятий первого этапа является удовлетворение имеющейся у детей данной группы потребности в успехе (при опоре на интерес и актуальные возможности ребенка). В качестве ведущего выдвигается мотив достижения успеха. Это необходимо для запуска механизма смены потребностей и для формирования просоциальной направленности. Поскольку реализация потребности в успехе не может быть удовлетворена вне наличия чувства безопасности, то занятия первого этапа предполагают своей первостепенной задачей достаточное удовлетворение потребности ребенка в безопасности, что обеспечивает беспрепятственное формирование потребностей более высокого уровня. Желательный результат в конце данного этапа - осознание ребенком новых условий как исходно безопасных, эффективное использование потенциала индивидуальности и личности, актуализация механизма идентификации.

Продолжительность первого этапа - 8 занятий по 20-30 минут 1-2 раза в неделю. В качестве базового, опорного средства на данном этапе используется игровая поэзия. Основные методы включения детей в совместную деятельность - имитационная игра и игры-инсценировки по сюжетам игровых поэтических произведений.

Поэзия является уникальной сокровищницей нравственных представлений, резервы повышения действенности которых лежат в эмоциональной насыщенности содержания оценочных суждений, лаконично, но точно, емко и образно представленных в поэтическом произведении. Игровая поэзия интересна, близка и понятна ребенку своей

событийной динамикой, упорядоченностью, ритмичностью и музыкальностью. Ее с полным основанием можно считать универсальной школой психогимнастики и само-самопознания. Стихи К. Чуковского, С. Маршака, Д. Хармса, И. Токмаковой, Б. Заходера, Р. Сефа и других замечательных детских поэтов богаты оттенками словесного обозначения чувств. Участвуя в игровом действии, ребенок, вслед за автором, называет эмоции совместно с героем проживает их, что усиливает эффект тренинга, совмещающего вербальную коммуникацию с различными видами неречевого общения. Благодаря этому чувственный опыт ребенка значительно обогащается, а лексика пополняется разнообразием слов, отражающих характеристики и оценки личностных свойств, оценки-превосхождения, оценки-состояния и т.п., без которых невозможно развитие самоосознания и, в частности, становление адекватной и дифференцированной самооценки.

Основной целью второго этапа коррекционной методики (позиционного) является формирование особой внутренней позиции ребенка - «децентрации» как источника если. Это предполагает реализацию *самонаправленности* *первичного* сформулированного Э. Фроммом. Он считал, что путь к себе лежит через ощущение себя, своих внутренних потенций, через постижение собственной индивидуальности, отличимости от других, возвращая спонтанности и самостийности.

Продолжительность позиционного этапа зависит от длительности и успешности освоения детьми позиции децентрации и может варьироваться от 10 до 24 занятий с постепенным увеличением времени самих занятий до 30-40 минут. На данном этапе диапазон театрализованных игр расширяется: игры-имитации по сюжетам знакомых сказок; игровая анимация, т.е. совместное «заучивание», «одвиживание» сюжета (что обеспечивает естественное вхождение ребенка в сюжет, игровую ситуацию); образно-ролевые игры, связанные с принятием на себя образа и характерного поведения какого-либо объекта; режиссерские игры, которые понимаются как «управление по ходу развертывания сюжета действиями игрушек, выполняющих функции, как людей,

так и предметов, востребованных по ходу игры» (Е.Е. Кравцова), наделение их выдуманым смыслом по сюжету игры; игры-инсценировки на заданные темы и т.п.

Содержательное постепенное усложнение и расширение видového разнообразия театрализованных игр обусловлено тем, что ребенок получает возможность в шадящем, ненасильственном режиме освоить позицию децентрации. Такие игры создают наиболее оптимальные условия, при которых выполнение роли воспринимается ребенком как естественное выражение своего «Я». На этом этапе работы важным моментом является обучение детей придумыванию сюжетов, так как именно сюжет лежит в основе способности осмысления и переосмысления ситуации. Параллельно с количественным и содержательным усложнением игр происходит их смысловое насыщение, достигаемое за счет рефлексивного анализа проблемных сказочных ситуаций. Ребенок ставится как бы над ситуацией и через предметно-художественный материал управляет ею. Последующее проигрывание ролей способствует тому, что ребенок начинает чувствовать себя субъектом деятельности, обретающей способность владеть ситуацией.

Особое место в контексте этого этапа отводится формированию у детей любви к себе, имеющей важнейшее значение для трансформации негативной самооотношения. Данная задача решается за счет актуализации невербальных форм общения, включающих изобразительную коммуникацию, и овладения психомоторной экспрессией как ранее не закрепленных в опыте или недостаточно развитых навыков, несмотря на их психологическую значимость в дошкольный период детства. Организация коррекционных мероприятий на этом этапе осуществляется в форме сначала индивидуальных, а затем совместных занятий. На индивидуальных занятиях ребенок, работая перед зеркалом, имеет возможность взглянуть на самого себя со стороны, увидеть и определить, что ему в себе «видимом» (который в реальности и воспринимается другим) нравится, а от чего нужно осознанно избавляться. Индивидуальный этап самопознания достаточно сложен, т.к., выполняя определенные упражнения, дети начинают либо кривляться, либо отказываться их исполнять. Здесь допустимо использование

так называемого «посредника» - игрушки, с помощью которой ребенок будет выполнять упражнение или задание и при этом использовать возможность исподволь наблюдать за своими действиями, жестами, мимическим выражением эмоциональных состояний, интонированием и т.п. Переход к совместным действиям также осуществляется при помощи «посредника», и лишь постепенно дети переходят к непосредственным действиям, что позволяет не только увидеть себя, но и сравнить свои действия с действиями других, увидеть общее и особенное при выполнении идентичного для всех задания.

Дифференциальный этап предполагает формирование у детей системы оценок, используемых в качестве отправных критериев самооценки. Особым образом организованная на этом этапе игровая деятельность, при которой (посредством создания проблемной ситуации) возникает потребность в самореализации, «самодвижении», позволяет детям «включить» внутренние механизмы лично значимой мотивации. Это самый продолжительный и насыщенный в содержательном контексте этап реабилитации самооценки. Его протяженность (в зависимости от субъективных возможностей детей) колеблется от 20 до 40 занятий. Длительность занятий целиком опосредована продолжительностью и устойчивостью интереса детей к деятельности. На этом этапе одновременно решается несколько коррекционных задач:

1) актуализация и обогащение позитивным содержанием «Я» и «Мы» переживаний;

2) освоение посредством игр-драматизаций нравственных эталонов и социокультурных образцов, представленных в литературных источниках (сказках, былинах, расказах, мифах, легендах);

3) субъективное проектирование позитивного Я-идеала, и актуализация потребности в достижении его (или приближении к нему).

Основу этого этапа составляет организация работы с детьми в двух параллельных направлениях:

а) игры-драматизации по сюжетам литературных произведений;

б) самостоятельное литературное творчество детей.

Обращение к данным видам деятельности продиктовано рядом обстоятельств.

Во-первых, одна из важнейших развивающих функций игры состоит в том, что в ней внимание ребенка направлено не на результат действия и получение итога, как в продуктивной деятельности, а на его процесс и связанные с ним способы осуществления. Общий развивающий смысл этого качества игры - ее свобода от практического результата - состоит в том, что через возможность ориентировки на способы, процесс действий ребенок совершенствует способность к произвольному управлению поведением. Если отрыв ребенка от непосредственной ситуации, формирование внутреннего плана действий и способность к произвольности - лишь важнейшие предпосылки развития личности и становления самооценки, то подлинно переломный момент в ее формировании обеспечивается таким качеством игры, как возможность раскрытия в ней для других людей нравственного смысла различных поступков, то есть социальной значимости поступков. Отраженный в игре смысл, понимаемый как связь разнородных явлений, как наличная ситуация и последующие реакции, действия других людей, предполагает его эмоциональное закрепление, поскольку только связанные со смыслом эмоции выступают психологическим механизмом регуляции действий. Их формирование наиболее успешно происходит в театрализованных играх, которые позволяют усилить и специально акцентировать эмоциональные аспекты разыгрываемой ситуации. А.В. Запорожец, анализируя значимость игровой деятельности для развития личности ребенка, обратил внимание на особую психологическую реальность - на деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку не только представить (когнитивные процессы), но и пережить (эмоциональные процессы) отдаленные последствия своих поступков для окружающих. То есть в игре у ребенка переживания за другого человека сложным образом соединяются с его собственными внутриорганными, интероцептивными и потому непосредственно чувствуемыми базальными компонентами эмоций. В театрализованных играх такие действия предполагают специальное построение, и при этом ребенку задается общест-



венно выработанный язык чувств: название эмоций, их описание, характеристики экспрессии и т.п., который структурирует, оформляет и соотносит с воображаемой ситуацией эти, порой смутные и аморфные сами по себе, физиологические изменения. Именно через такого рода переживания ребенок непосредственно ощущает смысл своих действий для другого, выделяет для себя этот смысл и при построении социально направленных действий в дальнейшем ориентируется на него так, как прежде ориентировался на собственные узкоиндивидуальные эмоциональные переживания в индивидуально направленных действиях. В таком процессе переживаний за другого, осуществляемых преимущественно в драматизации, которая по своей сущности является одним из видов театрализованной игры, А.В. Запорожец видел основной путь решения проблемы перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности. Раскрываемый в игре-драматизации нравственный смысл поступков уточняется и многократно «обкатывается» в других видах деятельности, а также в различных сюжетно-ролевых играх. Иными словами, «знаемые» (по А.Н. Леонтьеву) социальные мотивы становятся реально действующими, лично значимыми для ребенка, благодаря их практическому осмыслению в играх, основанных на сюжетах литературных произведений.

Во-вторых, источником игр-драматизаций являются сюжеты знакомых сказок. Б.М. Теплов, анализируя проблемы художественного воспитания, писал, что «сказка дает возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни. В процессе этого переживания создается определенное отношение и моральные оценки, которые для ребенка имеют большую «принудительную силу», чем оценки, сообщаемые и усваиваемые». Отождествляя себя с положительными героями сказок - носителями общечеловеческих идеалов (социокультурных образцов), ребенок своими эмоциями отражает не случайные, текущие переживания другого, а именно общественно нормированные, эталонные переживания. Наличие в сказках диаметрально противоположных по нравственным критериям персонажей позволяет наглядно демонстрировать ребенку разные способы поведения, а игровое ос-

воение этих ролей способствует продуктивному осознанию своего поведения через сравнение себя с одним из сказочных персонажей.

Проигрывание различных ролей позволяет детям взглянуть на ситуацию и изнутри, и со стороны — «надситуативно», и найти выход из нее, дифференцировать (по средством реализации ролевого действия) нравственный смысл различных поступков и, таким образом, осуществить нравственное самоопределение. Сказка гомологична структуре ролевой игры (Н.Я. Большунова) и театрального зрелища (А.А. Конович). Являясь средством мышления, сказка разворачивает, показывает и завершает перед слушателями действия, вводит их в конфликт между героями путем резкой поляризации их отношений. Текст сказки, становясь сценарием, обеспечивает ребенку вхождение в состояние героя, идентификацию с ним посредством моделирования его действий. При этом ребенок от мысленного содействия с персонажем переходит к реальному содействию.

В-третьих, Д.Б. Эльконин, анализируя развитие детской игры, отмечал, что в старшем дошкольном возрасте дети уже не столько играют, сколько говорят об игре. То есть игра как бы начинает реализовываться лишь в вербальном плане. Причем в такой игре ребенок не является исполнителем какой-либо роли, а скорее придерживается позиции «автора». Это положение подтверждается мыслью Л.С. Выготского о том, что детское воображение, реализующееся прежде всего в игре, трансформируется в дальнейшем в литературное творчество дошкольников.

В-четвертых, доказано, что в основе способности осмысления и переосмысления ситуации лежит именно сюжет (Е.Е. Кравцова). При этом умение осмысливать и переосмысливать различные ситуации, подчинять их своему замыслу помогает ребенку выходить из проблемных ситуаций и тем самым конструктивно управлять ими. Следовательно, придумывание сюжетов, как один из аспектов детского литературного творчества, имеет большое значение не только для развития рефлексии, но и для прогнозирования идеального образа «Я» ребенка, актуализации его переживаний по поводу этого прогноза.

При организации игр-драматизаций и самостоятельного литературного творчества детей нами, в качестве основных, были использованы модификации методики Дж. Родари; приемы работы с литературными текстами, разработанные Т.Д. Яковенко; элементы ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) для дошкольников (И.Н. Мурашкова, М.Н. Шустерман, (Д.Г. Шустерман), а также ряд авторских игровых упражнений и способов изготовления игровой атрибутики (см. Белобрыкина О.Д. Как научить ребенка рисовать, не умея рисовать? //Сделай сам. - 1995, № 2, с. 118-126; На все руки от скуки //Сделай сам. - 1996, № 2, с. 113-120; Речь и общение. - Ярославль: Академия развития, 1998. - 240 с.).

Например, проведение «вербальных» игр в рамках активизации детского литературного творчества предусматривало, что сначала детям в качестве отправной точки предлагаются неопределенные ситуации, которые они должны завершить. В дальнейшем истории, используемые для продолжения сюжета, намеренно носят реалистический и личностно значимый характер, основанный, как правило, на обстоятельствах, в которых дети могли быть либо непосредственными участниками, либо свидетелями подобных событий, происходящих с другими людьми. По желанию детей сюжет, придумываемый ими, мог реализовываться и в «словесном», и в собственно игровом плане, то есть проигрываться. Реализация замысла в игре осуществлялась либо с использованием реквизита, либо без него. Изготовление специальной игровой атрибутики (парики, костюмы, декорации, куклы) также являлось одним из условий успешного осуществления игр-драматизаций и активизации детского литературного творчества.

Основной целью четвертого - интегративного - этапа является стимуляция взросления личности до уровня ближайшего развития. Это уже более высокий уровень решения проблемы личностного роста и формирования адекватно-реалистической самооценки. Зону ближайшего развития детей старшего дошкольного возраста составляет освоение внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного (по М.И. Лисиной) общения. В связи с этим, реализация цели достигается за счет:

- а) активизации познавательных интересов ребенка;
- б) увеличения доли самостоятельности и творчества в организации театрализованных игр;
- в) аккумуляции в целостное единство структурных компонентов самооценки, обеспечивающих ее адекватное функционирование;
- г) формирования у ребенка потребности в адекватном использовании критериально-оценочной системы по отношению не только к окружающим, но и к себе самому посредством осуществления анализа реальной ситуации.

На базе определенных достижений, происшедших в развитии самооценки на предыдущих этапах, интегративный этап предполагает организацию театрализованных игр, более сложных как по своей структуре, так и по содержательной направленности, и изначально предусматривает элемент самостоятельности. К таким играм относятся игры-представления (спонтанное разыгрывание в лицах конкретного литературного произведения или реальной ситуации), драматизация на основе сюжетосложения, эмпативно-рефлексивная драматизация (проигрывание проблемных ситуаций, развернутых в образных формах, но близких к реальным, с целью освоения детьми личностно значимых ролей), импровизация с основами психодрамы (разыгрывание без предварительной подготовки темы, сюжета, основанного на наиболее часто встречающихся в жизни детей проблемных ситуациях и поиске альтернативы по их разрешению), ролевая инверсия (проигрывание социально-негативных ролей и анализ самоощущений).

Длительность интегративного этапа варьируется от 20 до 30 занятий в зависимости от индивидуальных достижений ребят. В целом, достижение положительных промежуточных результатов такого рода прогностической деятельности мотивирует детей к освоению более высокого (в пределах возрастной нормы) уровня самосознания и самосмысловой сферы.

Опора на специфику возраста, определяющую особенности проведения коррекционных занятий с детьми, позволила нам выстроить условно обобщенную структурную схему занятий:

1. Ритуал встречи, удовлетворяющий потребность ребенка в интимном общении в форме доброжелательного внимания взрослого, потребность в уважении, сопереживании и взаимопонимании. Удовлетворение этих потребностей, свойственных детям с различными типами депривационного развития, обеспечивает их чувством защищенности, социальной интегрированности, уважения к себе и предупреждает самоутверждение в формах упрямства и протеста.

2. Установка на достижение - мотивация, представляющая собой использование разнообразных способов активизации внимания, создания интереса и включения детей в игровую деятельность. Достижение адекватной установки на деятельность достигалось посредством использования сюрпризных моментов, «превращений», игровых приемов и т.п., позволяющих ребенку ощутить себя в роли первооткрывателя и исследователя, испытать чувство успеха и наслаждения от общения в процессе совместной игровой деятельности.

3. Мобилизация к деятельности, осуществляющаяся в виде релаксационных или так называемых «энергомобилизирующих» упражнений, направленных на концентрацию внимания к собственной личности, к собственным чувствам и ощущениям. Необходимость данного организационного момента обоснована точкой зрения Э. Фромма о том, что путь к себе лежит через ощущение себя (то есть психологическое самоощущение индивида), своих внутренних потенциалов, постижение собственной индивидуальности, отличимости от других, возвращение спонтанности и самостоятельности.

4. Собственно игровая деятельность и самовыражение. Это самая длительная и содержательно насыщенная часть занятий, включающая организацию различных видов театрализованных игр, способов вовлечения (по мере необходимости) и самовыражения в них детей: элементы психогимнастики, пантомима, сценические этюды, слайд-иллюстрации, литературное творчество, изобразительно-конструктивная деятельность (изготовление декораций, игрового реквизита, элементов костюма, париков и пр.).

5. Анализ (или самоанализ) занятий, при котором основное внимание уделено

успехам и достижениям каждого ребенка, что повышает уверенность каждого ребенка в собственных силах и возможностях.

6. Ритуал прощания. Это завершающая фаза коррекционного занятия, позволяющая ребенку аффективно запечатлеть вновь освоенное (или относительно освоенное) состояние «Я» и убедиться в собственной ценности и значимости (пока в рамках данного микросоциального объединения, то есть в коррекционной группе).

В театральном искусстве драматическое действие, слово, музыка, пение, танец, живописное оформление существуют в неразрывном единстве. Театр - это и синтез различных творческих профессий: актер, режиссер, драматург, художник-декоратор, художник-костюмер, художник по свету и многие другие. И именно этот гармоничный синтез искусств является стержневой основой театрализованной игры, которая, в свою очередь, есть уникальная мастерская творческого общения, где само общение выступает как творчество. Кроме того, игра ребенка, как и театральное искусство, - в основе своей полисистемна. Она, как отмечает Л.С. Выготский, есть акт «синкретического творчества, в котором отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированы». Поэтому методика театрализации не является замкнутой коррекционной структурой. Более того, ее жизнеспособность и эффективность как раз и опосредованы гармоничным взаимодействием различных видов детской деятельности - изобразительно-конструктивной (изготовление игрового реквизита, декораций), речевой (общение по поводу и в процессе игры, анализ своих действий и действий партнера) и прочее. Все это предоставляет ребенку возможность анализировать игровые достижения и превращать их в собственный практический опыт. Это способствует и формированию у детей потребности в активном применении приобретенного опыта в повседневной практике, актуализирует дальнейший рост познавательной активности, развитие способности к анализу собственных действий и поступков. Предусмотренные в рамках программы такие формы, как самостоятельная организация игровой деятельности, моделирование и разрешение проблемных ситуаций в образном или игро-

вом плане, также дают детям возможность применять накопленный опыт, проявлять инициативу, вырабатывая свой индивидуальный стиль деятельности. Таким образом, разработанная методика представляет собой мини-модель деятельности, в процессе которой осуществляется формирование, отслеживание динамики развития и, при необходимости, коррекция структурных компонентов и характеристик самооценки.

Самым действенным условием практической реализации методики является изначально проектируемая в ее структуре и содержании успешность осваиваемой ребенком деятельности. За счет достижения положительных результатов и соответствующих им конструктивных переживаний происходит удовлетворение одних потребностей и, следовательно, освобождается «пространство» для других. Смена потребностей низкого уровня на потребности относительно высокого проявляется в актуализации потребности в самосовершенствовании, причем не на уровне прямой констатации - «я хочу быть таким-то и таким-то», а на уровне осознания - «я могу стать таким-то и таким-то, а для этого я должен сделать то-то и то-то». Благодаря этому игровая деятельность, осуществляемая в процессе коррекционно-развивающих занятий, приобретает истинно личностный смысл и, таким образом, познание через «созидание» себя становится «востребованным», мотивированным, а следовательно, направленным на самоактуализацию и личностный рост ребенка.

Социальное подкрепление достижений ребенка осуществляется за счет привлечения к совместному сотрудничеству лиц из его значимого окружения: родителей, педагогов. На необходимость комплексного участия в управлении развитием ребенка указывают многие исследователи (В.И. Гарбузов, 1994; А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, 1997; Р. Бернс, 1986; Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, 1990; К. Бютнер, 1991 и др.).

Семья и детский сад способны оказывать глубокое и равностороннее влияние на развитие личности ребенка, в том числе и на формирование такого важного элемента самосознания, как самооценка. Однако осуществление этих совместных возможностей в значительной мере обусловлено тем, насколько понимание значимости развития

оценочного компонента Я-концепции ребенка является осмысленным и родителями, и педагогами, а также степенью их готовности к саморазвитию и самообразованию в данном направлении. Только в этом случае возможна реальная организация бытия ребенка таким образом, чтобы оно обеспечивало наиболее благоприятные условия для полноценного развития его индивидуальности и личности. Только так и семья, и дошкольное учреждение, как микросоциальные институты, могут оказывать конструктивное влияние на развитие самооценки детей.

Для обеспечения адекватной социальной поддержки достижений ребенка предусматривается специальная работа в двух взаимосвязанных направлениях: 1) работа с родителями и 2) работа с педагогами, целью которой является повышение уровня общей и психолого-педагогической культуры взрослых, расширение их знаний об особенностях и путях развития самосмысловой сферы ребенка-дошкольника, оказание консультативной помощи по проблемам семейного и общественного воспитания.

Процесс обсуждения тем, предложенных для психолого-педагогических семинаров, предполагает рассмотрение ряда актуальных вопросов, в частности, о роли взрослых в развитии у ребенка позитивной Я-концепции, в формировании чувства успеха и уверенности в собственных силах, а также анализ возможных последствий неадекватных специфике развития ребенка стилей общения с ним. Особое внимание уделяется необходимости использования в практике воспитания приемов поощрения и активизации деятельности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

На практических занятиях родители и воспитатели привлекаются к самостоятельному освоению позиции реального самооценивания и способов демонстрации ее детям как образца для подражания. Вычленяются виды детской деятельности, создается банк игр (часть из которых отобрана из всего многообразия, используемого в коррекционной работе с детьми, что является модификацией знакомых детям игр; часть составляет специально разработанный комплекс игр с учетом индивидуальных особенностей ребенка), способствующих наиболее эффективному освоению детьми (и взрослыми) позиции реального самооценивания.

**Тематический план работы с родителями и педагогами**

Направление работы		Кол-во часов	Форма проведения
<b>I. Теоретические основы развития самооценки дошкольника</b>			
1.	Примеры поощрения, их значимость и принцип дифференциального применения	6 ч.	семинар
2.	Роль успеха в формировании самооценки дошкольника	4 ч.	семинар
3.	Значение различных видов игр в формировании самооценки дошкольника	6 ч.	семинар
<b>II. Прикладные формы работы с детьми по формированию адекватной (реалистической) самооценки</b>			
1.	Обучение навыкам объективного самооценивания	4 ч.	практические занятия
2.	Средства и способы познания ребенка	10 ч.	практические занятия
3.	Игровое сопровождение развития самосознания ребенка	20 ч.	практические занятия
4.	Родительские дневники наблюдения	ежедневно	консультации
5.	Индивидуально-групповые консультации (для родителей и педагогов)	по мере необходимости	беседы

Перед началом проведения коррекционно-развивающей программы с родителями каждого ребенка организуется индивидуальная беседа, направленная на представление ребенка его собственным родителям, как бы знакомство их с ним. Намечаются первичные рекомендации и предлагаются специальные «домашние задания»:

а) ежедневное ведение дневника наблюдения за личностным ростом ребенка;

б) чтение научно-популярной литературы по проблемам семейного воспитания.

Ведение родительского дневника предполагает не столько оценку деятельности детей, сколько упор на самоанализ ответных действий родителей по отношению к собственным детям. Родителям предлагается записывать просьбы, действия, поступки ребенка и т.п. и свои ответные действия, в какой бы форме они ни выражались, а также способы реагирования детей на тот или иной метод воздействия. Кроме того, родителям дается задание разместить вместе с ребенком на самом видном для него месте (над кроватью, над столом, на дверях при входе в детскую комнату) плакат, имеющий условное название «Проект личностного

роста». В самом центре плаката крупными буквами написаны слова для ежедневного аутотренинга ребенка (совместное с родителями прочтение слов утром и вечером), предложенные В.И. Гарбузовым.

Для мальчиков.

*Я хочу быть умным, смелым, ловким, сильным, умелым и добрым! Я сделаю все, чтобы стать умным, смелым, ловким, сильным, умелым и добрым! Умный все умеет, многое знает, он понимает, что родители и воспитатели желают ему добра. Я буду слушаться родителей и своих воспитателей. Умный старается решать все споры с ребятами по-доброму, без помощи рук! Но если кто-то не понимает слов и задирается, я сумею защитить себя и других руками! Умный не боится неудач, умный преодолевает неудачи. Я не боюсь неудач, я упорен и настойчив, даже если что-то дается мне с трудом! У меня все будет в порядке! Я обязательно буду счастливым!*

Для девочек.

*Я хочу быть умной, ловкой, умелой и доброй! Я сделаю все, чтобы стать умной, ловкой, умелой и доброй! Умный все умеет,*

*многое знает, он понимает, что родители и воспитатели желают ему добра. Я буду слушаться родителей и своих воспитателей. Умный никогда не плачет, далее если у него что-то не получается! Умный не боится неудач, он преодолевает их! Я не боюсь неудач, я никогда не плачу, я упорна и настойчива, даже если что-то дается мне с трудом! У меня все будет в порядке! Я обязательно буду счастливой!*

Слева от текста, в рамке, приклеивается фотография ребенка или он рисует свой автопортрет (Какой Я), а справа (в рамке) размещается фотография человека или сказочного героя, на которого бы ребенок хотел больше всего быть похожим (желательно, чтобы его качества были социально приемлемыми).

Индивидуальные консультации для родителей предусматривают обсуждение дневниковых записей и вопросов, возникающих при чтении литературы, а также намечаются дальнейшие шаги по созданию оптимальных условий для личностного развития ребенка и, в частности, для формирования у него позитивной и реалистической самооценки. Особое внимание уделяется тактике адекватного родительского реагирования на успехи и неудачи ребенка, пониманию и конструктивному подходу к разрешению имеющихся у ребенка проблем. Апелляция к родительским чувствам позволяет ослабить или полностью устранить психологический прессинг ребенка со стороны взрослых, помочь им понять своеобразие его личности, выработать адекватный стиль общения с ним.

Наш опыт показал, что метод включения родителей в отслеживание динамики личностного роста собственных детей способствует и личностному росту самих родителей. Это проявилось в умении вести наблюдение за ребенком и анализировать свое общение с ним, в активизации самообразования по проблемам семейной воспитания, в овладении элементарными психолого-педагогическими знаниями и готовности применять их на практике, в налаживании внутрисемейных отношений; в заинтересованном отношении к овладению системой развивающих игр; в попытке создания оптимальных условий личностного развития ребенка.

Приведем конспективную выборочную запись системы коррекционно-развивающих занятий с детьми.

### **1 этап - эмоциональной отзывчивости**

*Основные средства реализации содержания занятий:*

- совместные имитационные игры типа «Подарки», «Иллюстрации» (сопровождение поэтического текста, прозы звукоподражаниями или имитационными движениями (всем телом или отдельными его частями), воспроизводящими смысловое содержание или отражающими характер каких-либо слов, фраз);

- инсценирование поэтических сюжетов;

- игровые упражнения и ассоциативные игры (типа «На что похоже?», «Угадай, что спрятано», «Загадки-малышки», «Цветовые угадки») и на их основе активизация элементов детского экспериментирования с различными материалами (изобразительными, реальными предметами и т.п.);

- изобразительно-конструктивная деятельность (изготовление масок, элементов костюма, игровой атрибутики);

- элементы психогимнастики и этюдной формы работы (спонтанное выражение собственных настроений, чувств, ощущений для передачи характера игрового персонажа).

*Материал:* художественные тексты (С.Я. Маршак «Перчатки», «Котята»; Д. Хармс «Пирог», «Удивительная кошка», «Веселый старичок»; И. Токмакова «Поиграем», цикл «Деревья»; К.И. Чуковский «Телефон»; Г. Сапгир «Яблоко»; Р. Сеф «Кривляка»; Г. Граубин «Бигудявки»); изобразительный (краски, бумага, ножницы, клей и т.п.) и «бросовый» (коробочки, бусинки, фольга, магнитная лента и пр.) материал.

Примером занятия первого этапа служит следующее, организованное по стихотворению К.И. Чуковского «Мауси и Котауси».

*Цель:* через собственную инсценировку сюжета стихотворения вызвать у детей желание «войти» в образы. Используя разнообразные средства изобразительной выразительности, показать «характеры», повадки героев-животных. Для развития кинестетической системы репрезентации личности

ребенка организовать подвижную игру «Кошки-мышки».

*Проведение.* 1. Мотивация деятельности. «Ребята, вы любите играть? Какие игры вам нравятся больше всего? Сегодня у нас в гостях кошка Котауси и мышка Мауси. Хотите послушать историю о них?» Инценирование стихотворения психологом в лицах с использованием элементов костюмирования.

2. Игра-инценирование с переходом в подвижную игру. «А вы хотели бы поиграть в -Котауси и Мауси»? Те, кто изъявил желание играть, используют костюмы и инценируют сюжет средствами пантомимы. Текст стихотворения читает психолог. По желанию ребят инценировка повторяется с другим составом участников. Дети, не принимающие участия в инценировании, выступают в роли зрителей. Затем всем детям предлагают стать «мышками», а психолог берет на себя роль кошки - возникает подвижная игра. По окончании игры ребят привлекают к изготовлению масок кошек и мышек для самостоятельной организации подобных игр в группе. Каждый ребенок >ходит с занятия с маской, изготовленной своими руками.

## 2 этап - позиционный

*Основные средства реализации содержания занятий:*

- имитационные, образные, режиссерские игры и игры-инценировки по сюжетам произведений и на заданные темы (ролевые диалоги от лица поэтических персонажей, игры типа «Рассказ от первого лица». «Телевизор», «Магнитофон», «Телефон».. «Интервью», позволяющие осмыслить зависимость точек зрения от самых разнообразных обстоятельств);

- релаксационные упражнения типа «Надуй мяч», «Перетяжка», «Деревья», «Машина», «Загораем», «Зевание»;

- ознакомление с различными эмоциональными состояниями (радость, грусть, испуг, безразличие, возмущение и т.п.), анализ средств выражения, позволяющих окружающим правильно понять их (как по внешнему виду отличить, например, испуганного человека от удивленного, веселого от грустного, злого от доброго); смысловое соотнесение ситуаций с эмоциональным состоянием, например: «заблудились в лесу»

- какое настроение, чувство возникает сразу (грусть, страх, испуг), какое качество человека больше всего пригодится в данной ситуации (решительность, находчивость, смелость и т.п.); «разбилась чашка», «убежал щенок», «мама заболела», «ребята подрались» и т.д. Используется и такой вариант: нарисовать или рассказать, как по внешнему виду распознать смелого и трусливого льва (у смелого, наверное, хвост победоносно поднят вверх, лапы широко расставлены, гордый вид, голова высоко поднята, грива развевается); злого и ласкового кота; глупого и умного ворона;

- психогимнастика (упражнения на распознавание и воспроизведение разнообразных эмоциональных состояний при помощи фотографий, иллюстраций с изображением животных и людей, рассматривания в зеркале собственной мимики, наблюдений за партнерами);

- ознакомление со смысловым значением и отображением жеста («Стои на месте!», «Этого нельзя делать!», «Идем со мной!», «Здравствуй!», «До скорой встречи!», «Кто это сделал?», «Давай помиримся!», «Я боюсь!» и т.д.): подобрать картинку (или выразить мимически), соответствующую эмоциональной реакции партнера на этот жест; показать частями тела (плечами, корпусом, руками, головой, носом, ушами, глазами) определенные состояния: «Я горжусь», «Я старый и большой человек», «Я самый сильный», «Нет», «Я очень люблю эти конфеты», «Мне это не нравится», «Я вижу в небе радугу», «Я слышу, где-то ручеек журчит», «Я спрятался», «Где же вы?». «Сейчас я перепрыгну эту лужу»;

- этюдная форма овладения вербальными и невербальными средствами общения при помощи игр типа «Заколдованный ребенок», «Глухая бабушка». «Иностранец», «Разговор через стекло», «Оживи рисунок», «Я расскажу тебе о ...», «Настроение», «Отгадай и покажи», «Наоборот»;

- изобразительно-конструктивная деятельность (изготовление игровой атрибутики, эмпатийно-рефлексивное рисование);

- литературное творчество (анализ содержательной структуры сказочных сюжетов с использованием игр типа «Чудеса в решете», «Кто на свете злее всех», «Заветные слова», «Что в дороге пригодится», «Волшебные имена», «Общее и особенное»;

трансформация знакомых сказочных сюжетов, придумывание новых сюжетов по методике Дж. Родари, игры-беседы с персонажами сказок, рефлексивный рассказ с использованием игровой атрибутики и без нее);

– анализ проблемных сказочных ситуаций (на примере сказок о животных и волшебных сказок);

– игры на самопознание типа «Представь - и увидишь, услышишь, почувствуешь» (методика Майкла Ла Бросса), «Мир без меня», «Самый-самый», «Ласковое имя», «Я люблю себя за то», «Кто я», «Рассуждалки», «Если бы ...».

*Материал:* художественные тексты (английская народная сказка в обработке С. Михалкова «Три поросенка»; венгерская народная сказка «Два жадных медвежонка»; Ш. Перро «Красная шапочка»), русские народные сказки «Падчерица и дочь», «Снегурочка», «Кощей бессмертный», «Иван-царевич и серый волк», «Сивка-бурка», «Свинка - золотая шетинка»); грамзаписи сказок, иллюстративный материал (сюжетные, предметные картинки, поэтические произведения Р. Сефа, И. Токмаковой, Г. Сапгира, С. Яковлева, А. Шибанова, Н. Гернет, Э. Мошковской и др.); индивидуальные зеркала и «зеркальная» комната; театрализованные игрушки (кукольный, теневой, пластиковый, настольный, варежковый театры; предметы-заместители); изобразительные материалы.

Примером синтеза различных видов театрализации, используемого в процессе позиционного этапа, могут служить следующие занятия.

### **Занятие 1.**

*Тема:* «Путешествие в древние времена».

*Цель:* развитие воображения, овладение приемами саморелаксации, расширение способов самовыражения, воспитание высших эмоций и социальных потребностей, стимуляция самосознания и деятельности, способствование катарсическому выбросу негативных эмоций.

*Проведение.* 1. Установка. Мотивация деятельности начинается с вводной беседы: «Ребята, вы любите путешествовать? На чем и как можно путешествовать? А куда бы вы хотели отправиться? Хотели бы по-

пасть в прошлое, туда, где жили пещерные люди?»

2. Релаксация. «Сейчас мы с вами откроем тяжелые двери нашей машины времени (напряжение и расслабление мышц) и приготовимся к путешествию».

3. Мобилизация к деятельности. «Включите свои «волшебные экранчики», и мы отправляемся в путешествие» (дети закрывают глаза, сосредоточиваясь на собственных ощущениях, а руководитель в это время размещает в центре круга зажженную свечу).

4. Предлагаемые обстоятельства. «Давным-давно, когда на нашей планете не было домов, и люди еще не научились их строить, они жили в пещерах большими и дружными семьями. Самым главным в этой большой семье был вождь, которого все уважали и слушались. Целый день мужчины охотились, а женщины и дети собирали травы, ягоды и готовили еду для всех. После тяжелого трудового дня, длинными и темными вечерами огромное семейство собиралось в пещере вокруг огня и устраивало священные праздники. И вот мы с вами оказались в одной из таких пещер на вечернем сборе. Выключите экранчики и посмотрите вокруг. Вот он - священный огонь, который зажигали не только для того, чтобы приготовить пищу и согреться, но и чтобы отдать ему все то, что мешает людям жить, все, от чего становится грустно, обидно. Как вы думаете, что люди бросали в огонь? (Дети предложили следующие ответы: болезни, голод, плохие поступки, грубые и обидные слова, грустное настроение, злость, страхи. По инициативе детей развернулось активное обсуждение фактов наличия страхов, причин их появления и способов проявления, а также последствий плохих поступков, грубых слов и пр.) «Раз уж мы оказались у этого священного огня, давайте бросим в него все то, что нам мешает, а оставим все самое радостное, веселое, полезное и нужное - все, от чего и самому себе, и людям, окружающим нас, становится радостно и хорошо». (Ритуализированный процесс «сжигания» недостатков сопровождается спокойной музыкальной мелодией с постепенным нарастанием темпа.)

5. Самовыражение (двигательное, голосовое). «Все печали и горести сгорали в



пламени священного огня, а пепел развеивался веселыми песнями, танцами. Инструменты у них были самые незамысловатые: собственный голос, камешки, палочки - любые предметы, издающие звук». (Дети берут любые предметы, оказавшиеся в их поле зрения, и под фоновый музыкальный аккомпанемент (мелодии африканских племен) двигаются, танцуют, поют, кто как хочет; постепенно темп музыки переходит в более плавный, спокойный.)

б. Релаксация. «Когда люди заканчивали танцевать, они шли отдохнуть, включали свои «волшебные экранчики» и вспоминали все, что произошло с ними за день. Давайте и мы отдохнем. Утром, когда люди просыпались, они начинали рисовать. Как вы думаете, на чем и чем они рисовали, ведь тогда ни бумаги, ни красок, ни карандашей не было?» (Дети предлагают свои варианты для совместного обсуждения. Принимаются для апробирования все детские ответы: рисовали палочкой на песке, выкладывали узоры из камешков, выцарапывали рисунки на камнях камнем и т.п.) «Действительно, они так и поступали. Рисунки на камнях сохранились до нашего времени, и поэтому мы можем увидеть их фотографии в книжках. Как вы думаете, что они рисовали? Давайте и мы попытаемся порисовать на камнях». (Для рисования заранее заготовлены настоящие камни небольшого размера и «камни» из папье-маше, изготовленные в технике «граттаж», на которых дети процарапывают изображение по своему замыслу. Процесс рисования сопровождается звучанием спокойной мелодии, вызывающей положительные эмоции.)

Позитивная оценка деятельности и ритуал прощания. По окончании рисования дети рассматривают свои «накальные» работы, обмениваются впечатлениями, настроениями. Затем им предлагают включить волшебные экранчики для возвращения из путешествия. «Наше путешествие было долгим и сложным, но вы смогли преодолеть все трудности. Все плохое сгорело в священном огне, а с собой мы уносим все самое хорошее. С каким настроением вы вернулись из путешествия, что вам понравилось и запомнилось?» (Дети обмениваются впечатлениями. Завершается занятие проговариванием в парах «волшебных»

слов, предложенных К.С. Шевченко и В.П. Добриненем в качестве демонстрации психического здоровья, уверенности в себе и способности к достижению: «Я! Ты! Мы! Я могу! Ты можешь! Мы теперь все можем!»)

## Занятие 2.

*Тема.* Знакомство с нанайской сказкой «Айога».

*Цель:* развитие позиции эмоционально-личностной децентрации, рефлексии и способностей самовыражения, стимуляция познавательной активности по отношению к своему «видимому Я».

*Проведение.* 1. Мотивация к деятельности. В помещении, где проводится занятие, с криком «Ай-ога-га-га» «залетает» гусыня и садится посередине. Дети окружают ее, рассматривают, высказывают свои предположения по поводу прилета. Обнаруживают у нее под крылом конверт, вскрывают его, читают письмо-сказку.

2. Самовыражение и предлагаемые обстоятельства. Сказка рассказывается до того момента, когда девочка любит себя своим отражением в зеркале. Детям предлагают посмотреть в зеркало, похвалить себя так, как это делала Айога, поделиться своими впечатлениями. Обсуждаются положительные и отрицательные стороны необходимости смотреть в зеркало. Затем детям предлагают найти в помещении такие предметы, в которых можно увидеть свое отражение. Совместное обсуждение по ходу поиска. «А в каком зеркале можно увидеть отражение своих поступков, поведения?» Выслушиваются и совместно обсуждаются все ответы и аргументы ребят.

Далее следует продолжение сказки. По ходу ее рассказывания детям предлагают с помощью средств невербальной экспрессии передать настроение, чувства, поведение Айоги: злость, рассерженность, упрямство, лень, презрение.

По окончании сказки детям предлагают придумать, как можно помочь девочке, чтобы она смогла снова стать человеком. Возможно использование наводящих вопросов: Чего девочка не умела делать? Чему посвящала все свободное время? За что ее хвалили? За что вообще человека можно хвалить и как?

Вариативность детских предложений облекают в драматическую форму - проигрывают с помощью этюдов, ролевых импровизаций отдельные фрагменты или драматизируют сюжет с измененной развязкой.

3. Позитивная оценка и ритуал прощания. После драматизации сказки детям предлагают игру «Похвала», в которой они хвалят за что-либо сначала себя, а затем каждого из присутствующих. Заканчивается занятие парным произнесением «волшебных» слов.

### 3 этап - дифференциальный

*Основные средства реализации замысла:*

- игры-драматизации по сюжетам литературных произведений и режиссерские игры на заданную тему;

- психогимнастика (распознавание чувств, ощущений, настроений партнеров через «включение» аудиального, визуального, кинестетического каналов восприятия посредством игровых упражнений типа «Озвучивание и узнавание темы», «Парные танцы с палкой, воздушным шаром», «Сюрприз», «Зеркало», «Обезьянки», «Скульпторы», «Парные танцы на месте» под различную музыку и с разнообразными предметами для опоры - сидя на стуле или с воображаемым стулом, на полу, с подушкой, с рюкзаком за плечами, с метлой и пр.);

- этюды по осмыслению абстрактных понятий («Дружба», «Счастье», «Доверие», «Беда», «Напасть», «Лень», «Печаль» и т.п.) и пониманию переносного смысла выражений, имеющих отношение к характеристикам человеческих качеств («железные нервы», «стальной характер», «медвежья услуга», «дикий нрав»);

- самостоятельное литературное творчество детей на заданную или самостоятельно выбранную тему (объединение сказочных сюжетов между собой или сказочных сюжетов с событиями из реальной жизни);

- анализ позиций (социальных, психологических) сказочных героев (игры типа «Когда какой», «Какой для кого» - кто, например, Бабу-Ягу считает доброй и ласковой и почему?);

- анализ сказочных проблемных ситуаций, близких к встречающимся в реальности (как девочке из сказки «Гуси-лебеди»

развести костер без спичек; как зайцу из сказки «Заюшкина избушка» прогнать лису без посторонней помощи и т.п.);

- игровые упражнения на самопознание и проектирование отношений «Я-Мы» типа «Кто мы?» (анализ социальных ролей детей и взрослых), «Кем я (мы) буду и каким?», «Хочу быть ... », «Объединение»;

- изобразительно-конструктивная деятельность (изготовление декораций, игровой атрибутики).

*Материал:* художественные тексты (бытовые сказки «Мудрая дочь», «Иван-царевич и Марья Моревна», «Чего на свете не бывает»; былины «Святогор-богатырь», «Миклушка Селянинович», «Вольга-богатырь», цикл об Илье Муромце); иллюстративный материал (слайды, музыкальные произведения, поэтические произведения Р. Сефа, Д. Шибасва, А. Барто, С. Маршака и др.), материал для изобразительно-конструктивной деятельности.

Примером занятий третьего этапа может служить занятие по сюжету русской народной сказки «Мудрая дочь».

*Цель:* анализ сказочных конфликтов, поиск конструктивных решений выхода из проблемной ситуации, развитие чувства уверенности в собственных силах и возможностях, знакомство с социокультурными образцами.

*Проведение.* 1. Ритуал встречи. Психолог стоит у зеркальной стены и рассматривает себя. Дети, подходя к нему, интересуются, чем он занят. Психолог предлагает детям посмотреть в зеркало на себя и друг на друга. «Чем мы похожи, чем отличаемся? А кто может быть одновременно и добрым и злым, и глупым и умным, и большим и маленьким, и смелым и трусливым?»

2. Мотивация к деятельности. Психолог сообщает детям, что сегодня на их имя передали посылку: «Что же может в ней находиться?» (анализ веса, размеров посылки с целью определения ее содержания). Дети вскрывают посылку и обнаруживают в ней большой цветастый русский платок. «Какое отношение имеет платок к сказке? Как он может помочь героям? Как его можно использовать?» Выслушав ответы детей, психолог рассказывает о том, что давным-давно на Руси жили бабушки, которые рассказывали сказки. Называли их «сказитель-

ницами». Они набрасывали на плечи русские платки, усаживались на дубовые скамейки, и это означало, что всякий может сесть рядом и послушать сказку или интересную житейскую историю.

3. Анализ сказочного конфликта. Взрослый накидывает на плечи платок, осаживается на скамью, дети расаживаются рядом, и начинается сказка. Когда по ходу повествования возникает сказочная задача, ребят привлекают к ее решению: «как быть, если нужно ни пешком прийти, ни на лошади приехать? Что придумать, если нужно явиться ни голым, ни одетым? Что можно принести с собой, чтобы было и с гостинцем, и без него?»

После совместного обсуждения детских вариантов, следует продолжение сказки.

4. Игровая деятельность. По окончании прослушивания ребят спрашивают: «А где живут сказки?» Далее дети по собственному желанию могут объединяться для организации какого-либо сказочного жилища (театр, книга): игра-драматизация по сюжету сказки с обыгрыванием предложенных детьми вариантов решения проблемной задачи, иллюстрирование сказки.

5. Ритуал прощания. Каждому ребенку дают какой-либо реальный предмет и предлагают дома придумать как можно больше вариантов его использования в различных ситуациях, включая сказочные. Проговаривание «волшебных» слов.

#### 4 этап - интегративный

*Основные средства реализации замысла:*

– игры-представления и импровизации на заданную тему, драматизация на основе сюжетосложения или создания собственных сюжетов;

– анализ жизненного пути сказочных персонажей и проектирование дальнейших событий в играх-беседах типа «Событийная цепочка». «Детство героя»;

– эмпативно-рефлексивные зарисовки и ролевые инверсии (анализ позитивных и негативных черт характера положительных и отрицательных героев, оценка их деятельности с точки зрения самих героев, других персонажей и с точки зрения своей собствен-

ной позиции по типу «Да как бы я поступил? Что бы почувствовал?»; проигрывание ситуаций, поступков, выполнение определенных действий - чтение стихов, песен, танцев, рисование - от имени определенного героя, персонажа, реального человека и в зависимости от их состояния - здоровый, больной; возраста - малыш, взрослый; настроения - веселый, грустный, тоскливый, печальный и т.п.);

– создание проблемно-поисковых ситуаций («Темная комната», «Отыщи потерянное», «Жмурки». «Повтори скульптуру», «Угадай», «Помоги». «Цветик-семицветик». «Найди пару», «Живые картины», «Покажи наоборот», «Найди выход»);

– сюжетные этюды и предлагаемые обстоятельства (например: подойти к стулу и рассмотреть его, как будто это - королевский трон или неизвестный, но очень красивый цветок, стог сена, аквариум с рыбками, костер, огромное дерево, новый цветной телевизор; передать друг другу книгу, как будто это - бомба, кирпич, кусок вкусного пирога, хрустальная ваза, цветок созревшего одуванчика; взять со стола нитку, как будто это - змея, бисерные бусы, горячая печеная картошка, пирожное-бизе, непоседа-кузнечик; пройти по нарисованной мелом линии, как будто это - канат, широкая дорога, узкая тропинка в горах или узкий мост через реку; прогуляться по «как будто» многолюдной улице, как солдат, как очень старый человек, как «задавака», как балерина, как манекенщица, как человек, которому очень жмут ботинки или как будто он несет тяжелую ношу);

– самостоятельная изобразительно-конструктивная деятельность (создание необходимой игровой атрибутики, костюмов, париков, декораций, кукол и т.п., выбор слайдов для детализации образа, пейзажа, обзального решения замысла, темы).

*Материал:* изобразительно-конструктивный (ткань, клей, карандаши, краски, цветная тушь и гуашь, бумага, «бросовый» материал и пр.), музыкальные произведения, слайды, поэтическое сопровождение (стихи Г. Остера из цикла «Вредные советы», Г. Граубина, Р. Сефа, Г. Сапгира, Ю. Кушака, О. Григорьева, Б. Заходера, В. Берестова, С. Маршак, А. Барто и др.).

*Конспект занятия четвертого этапа по теме: «Путешествие в прошлое Бабы-Яги».*

*Цель:* развитие эмпатии и рефлексии, умения анализировать ситуацию с различных точек зрения и находить конструктивное решение проблемы.

*Проведение.* 1. Ритуал встречи. Дети рисуют автопортреты «Какой Я» и «Каким буду». По желанию детей рисунки обсуждаются с точки зрения средств, способов достижения идеала.

2. Мотивация деятельности. «А у меня тоже есть один портрет, только он в разобранном виде. И кто на нем изображен, я не знаю». Совместное составление изображения (по типу игры «разрезные картинки» собирают целостное изображение Бабы-Яги).

3. Анализ сказочного персонажа и тематические этюды. Вопросы и задания детям: В каких сказках живет эта героиня? Почему ее так называли? Представьте себе и покажите, как Баба-Яга смотрится в зеркало: пробует любимое или нелюбимое, знакомое или незнакомое блюдо; выслушивает комплимент, похвалу или замечание; штопает одежду; смотрит вдаль; садится на стул; принимает гостей; что она при этом говорит, какое у нее настроение в этот момент, какие чувства она испытывает и как; в чем они выражаются.

Что вы можете рассказать о Бабе-Яге, какая она? Кто еще считает ее такой, почему? Бывает ли она доброй (если «да», то в каких сказках)? Как вы думаете, почему она такая? Всегда ли была злой? Давайте с помощью «волшебных экранчиков» перенесемся в детство Бабы-Яги, может быть, там кроется причина ее злости. (Детьми был предложен и обсужден следующий вариант: В детстве она была веселой и активной девочкой, и звали ее Ядвигой. Но однажды, поскользнувшись, девочка сломала ногу и не смогла уже как прежде бегать и прыгать. Дети перестали принимать ее в игры, и она сначала заскучала, а потом совсем перестала обращать внимание на детей, ухаживать за собой, расчесываться и стала злой, вредной и некрасивой.) Как можно было помочь девочке тогда? А как сейчас помочь Бабе-Яге, чтобы она перестала творить зло и совершать плохие поступки?

4. Драматизация «ролевой инверсии». Совместно с детьми для драматизации выбирается любая сказка, где одним из персонажей является Баба-Яга. Основное условие игры - героиня совершает добрые дела. Как это повлияет на сюжет сказки и на характер героини? (Вся сказочная атрибутика и режиссура постановки осуществляется под руководством и при непосредственном участии самих детей.)

5. Самоанализ и ритуал прощания. Как влияет совершение добрых дел на самого человека и на тех, кто его окружает. Какие поступки можно считать добрыми? В заключение занятия совместно с детьми исполняется песня П. Синявского «Если все вокруг подружатся»:

Ветерок с березкой шепчется,  
На траве блестит роса.  
Нам с тобой земля-волшебница  
Снова дарит чудеса.

Если песня в небе кружится -  
Веселей звенит листва.  
Если все вокруг подружатся -  
Будет больше волшебства.

Миллион чудес загадочных  
Мы встречаем каждый час.  
Словно самый добрый сказочник  
Сочиняет их для нас.

Если песня в небе кружится -  
Веселей звенят сады.  
Если все вокруг подружатся -  
Будет больше красоты.

Пусть цветы возьмутся за руки  
И сойдутся в хоровод.  
Пусть планета цвета радуги  
Никогда не ответит.

Если песня в небе кружится -  
Веселей звенит заря.  
Если все вокруг подружатся -  
Улыбнется вся земля.

### Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. - М.: Изд-во «Ось-89», 1997. 2. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Иден А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. 1995, №5. 3. Бернс Р. Развитие Я-

- концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.
- 4.** Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
- 5.** Большунова Н.Я. Переживание как фактор структурирования и развития индивидуальности // Развитие личности в системе непрерывного образования. - Новосибирск, 1996.
- 6.** Большунова Н.Я. Условия развития индивидуальности дошкольников // Развитие личности в системе непрерывного образования. - Новосибирск, 1997. Ч.1.
- 7.** Боязгова И.В. Коррекция психического развития старшего дошкольника средствами игры // Психология сегодня. Ежегодник РПО. - М., 1996. Т. 2. Выпуск 4.
- 8.** Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. - М.: Изд-во МГУ, 1990.
- 9.** Буторин Г.Г. Нарушение школьной адаптации у учащихся начальных классов с депривационным вариантом психического дизонтогенеза. Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1998.
- 10.** Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.
- 11.** Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991.
- 12.** Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - С-Пб.: Союз, 1997.
- 13.** Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. - С-Пб.: АО «Сфера», 1994.
- 14.** Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. - М.: Наука, 1978.
- 15.** Запорожец А.В. Избранные психологические труды - В 2 т. - М.: Педагогика, 1986.
- 16.** Запорожец А.В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности. В сб.: Личность и деятельность: Тез. докл. V Всесоюзного съезда психологов. - М.: 1977.
- 17.** Конович А.А. Театрализованные праздники и обряды в СССР. - Л.: Высшая школа, 1990.
- 18.** Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991.
- 19.** Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд-во МГУ, 1985.
- 20.** Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983.
- 21.** Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. - Кишинев: Штиинца, 1983.
- 22.** Лотман Ю.М. Структура художественного текста. - М.: Искусство, 1970.
- 23.** Мурашковска И.Н. Когда я стану волшебником. - Рига: ПЦ «Эксперимент», 1994.
- 23.** Психокоррекция: теория и практика. - М.: НПЦ «Коррекция», 1995.
- 25.** Родари Дж. Грамматика фантазии. - М.: Прогресс, 1978.
- 26.** Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946.
- 27.** Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АПН СССР, 1957.
- 28.** Станиславский К.Д. Работа актера над собой. М., 1989.
- 29.** Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР, 1947. №11.
- 30.** Фромм Э. Психоанализ и этика. - М.: 1993.
- 31.** Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978.
- 32.** Шустерман М.Н., Шустерман З.Г. Как попасть в сказку. - М.: Просвещение, Владос, 1995.
- 33.** Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Учпедгиз, 1960.
- 34.** Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
- 35.** Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. Д.Д. Кошелевой. - М.: Просвещение, 1985.