

Психолого-педагогическая поддержка детей, переживших насилие

Е.В. Пчелинцева

В статье рассматриваются принципы организации, структура и методическое обеспечение модели психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие. Эта модель образована несколькими блоками и раскрывает ведущие направления в реализации компенсаторных возможностей детей путём вовлечения их в процесс творческой деятельности, который включает в себя не только рисование, лепку и аппликацию, но и сказкотерапию.

Ключевые слова: преодоление детьми последствий насилия, модель психолого-педагогической поддержки ребёнка, творческая деятельность, игровые методы.

В настоящее время в российском обществе отмечается повышенное внимание к проблеме защиты прав и достоинств маленького ребёнка. Это объясняется объективными процессами, хотя и трудно, но развивающимися в обществе гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания при-

оритетности педагогики ненасилия. В связи с этим одной из важнейших задач российского образования выдвигается координация деятельности образовательных учреждений и семьи, направленной на восстановление позитивного восприятия личности социокультурных явлений действительности, культивирования взаимопонимания ребёнком семьи, общества, на повышение педагогической культуры взрослых.

В отечественной теории и практике детской практической психологии и дошкольной педагогики значение преодоления детьми последствий насилия всё более возрастает. Нормативно-правовые документы, раскрывающие ведущие направления образовательной политики в области дошкольного воспитания (Концепция дошкольного воспитания 1989 г., Закон РФ «Об образовании» 1992 г., «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» 2009 г.), утверждают гуманистическую стратегию, формулируя основные принципы и задачи демократизации, обновления современного образования страны. Именно личностно ориентированная модель взаимоотношений взрослого с ребёнком обеспечивает чувство психологической защищённости, развитие индивидуальности, предупреждая возникновение возможных тупиков личностного развития, т.е. способствуя гуманизации целей и принципов работы с детьми. Создание безопасного педагогического пространства, определение приёмов и методов взаимодействия через понимание, признание и принятие личности ребёнка требуют от взрослого умения встать на позицию воспитуемого, учесть его точку зрения, уважая его права. При этом, защищая ребёнка от насилия, от некомпетентного педагогического воздействия, возведя феномен преодоления последствий насилия над ребёнком в ранг важнейшего принципа государственной политики в данной области, проблема насилия над детьми не стала предметом изучения дошкольной педагогики, детской психологии. Этой проблемой в настоящее время в большей степени занимаются правоведа, криминологи, криминалисты, изучая насилие над детьми в рамках системного

(Л.Л. Ананиан, Д.С. Шестаков), виктимологического (Д. Ривман, С. Франк), криминально-психологического (Ю.М. Антоян, М.И. Еникеев, С.И. Ениколопов, В.Е. Эминов) подходов.

На основании вышеизложенного следует отметить, что на сегодняшний день к ряду дискуссионных, недостаточно разрешённых можно отнести проблемы, связанные с проектированием психолого-педагогических условий, в которых личность получит полноценную помощь в преодолении последствий насилия.

Теоретическим фундаментом при разработке исследования стали идеи интегративно-деятельностного подхода в теории и методике эстетического воспитания (Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, В.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.); положение о роли субъект-субъектных отношений педагогов и детей, сотрудничества в воспитательно-образовательном процессе (Ш.А. Амонашвили, Д.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, В.А. Петровский и др.); теория развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.); теория культурно-исторического развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн и др.).

Разрабатывая психолого-педагогические условия, мы выделили две стратегии в их обосновании: *развивающую*, предполагающую создание условий, стимулирующих восстановление и развитие у ребёнка положительного отношения к себе и окружающему миру, формирование базовых составляющих личности, и *формирующую*, направленную на организацию совместной продуктивной деятельности взрослого с ребёнком, имеющей целью воспитание творческой направленности личности как ведущего средства преодоления последствий насилия.

Первая стратегия направлена на обогащение развивающего потенциала образовательного пространства, вторая – на реализацию специальных программ, в основе которых лежит принцип интеграции различных видов искусства, объединение разнообразной художественной детской дея-

тельности, в процессе которой происходит культивирование собственной ценностной позиции ребёнка, пережитого насилия.

Использование идей, лежащих в основе создания развивающей (Н.Я. Михайленко, Н. Короткова, Л.А. Новосёлова) и адаптивной (И.С. Якиманская, Е. Ямбург и др.) составляющих образовательной среды, позволило определить главные условия для обогащения развивающего потенциала образовательного процесса. В их числе акцентирование внимания на социальных знаниях и умениях, обеспечивающих успешность эмоционально-содержательной деятельности, так как «в игровой, художественно-эстетической и других видах деятельности взрослые выступают как партнёр игрового сюжета» [2], «создавая атмосферу для подражания доброжелательности, честности, правдивости, чуткости» [3]; развитие гуманистической направленности всех составляющих образовательного процесса; уважение к личности, ориентация на создание атмосферы социального доверия, активное использование индивидуальной работы, направленной на проживание травмирующей ситуации, использование эмпатического слушания, диалоговых стратегий во взаимодействии.

На этих принципах была разработана модель психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие.

Представленная модель включает в себя несколько направлений (блоков), содержание которых нацелено на преодоление последствий насилия посредством включения ребёнка в разнообразные виды творческой деятельности (изобразительной, литературной, музыкальной).

Информационно-познавательный блок обеспечивает условия для преодоления последствий насилия, которые лежат как в плоскости личностного уровня организации процессов отражения (когнитивный компонент «Я», обеспечивающий регуляцию потребностей, интересов дошкольников, влияющих на восстановление гармонизации взаимоотношений с окружающими), так и в плос-

кости микросоциального и социального уровней отражения (механизмы рефлексии, учитывающей интересы и возможности детей дошкольного возраста, процессы интериоризации общественных и групповых норм, ценностей).

К общим задачам данного направления относятся:

- расширение представлений о себе с целью построения адекватного образа «Я»;
- формирование и положительное отношение к себе и окружающему миру;
- выявление степени осознания своих особенностей;
- изучение оценки ребёнком самого себя, самопрятие.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: «Давайте познакомимся», беседа «Расскажи о себе», методика «Изучение сформированности образа "Я"» с целью выявления наличия и характера представлений ребёнка о себе, индивидуальная беседа «Кто я? Какой я?», «Семья», «Я и моё настроение».

Личностно-рефлексивный блок обеспечивает создание условий, способствующих анализу собственных действий, поведения, что повышает способность личности к выходу за пределы учебной ситуации, «разрушая инструкцию, что позволяет ребёнку найти творческое, оригинальное решение проблемных задач, преодолевая последствия насилия» [6].

Задачами данного направления являются:

- реализация ребёнком своих интересов и возможностей в разнообразных видах деятельности;
- снятие психологического напряжения и актуализация негативных переживаний в процессе интегрированных занятий, строящихся по принципу усложнения, что позволяет ребёнку плавно перейти от восприятия к сопереживанию, от сопереживания к воображению, от воображения к творчеству.

Фундаментальными исследованиями, положенными в основу содержания наполнения данного направления, являлись работы Л.С. Выготского, А.А. Катаевой, В.И. Лубовско-

го, Е.С. Слепович и других учёных, свидетельствующих, что «для развития компенсаторных механизмов, помогающих ребёнку преодолеть последствия насилия, необходимо организовать продуктивную творческую деятельность» [4]. Рассматривая особенности развития эмоционально-волевой сферы ребёнка дошкольного возраста, пережившего насилие, учитывались исследования Л.С. Выготского, указывающего, что «сензитивным периодом для развития творческих способностей являются первые пять лет жизни ребёнка» [3].

В качестве инструментального обеспечения мы использовали различного вида игры: процессуальные, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, а также игровые ситуации и упражнения, включающие мимические и пантомимические этюды, направленные на выражение отдельных качеств характера и эмоциональных состояний.

Достижение целей психолого-педагогической работы осуществлялось посредством включения ребёнка в игровую ситуацию. С помощью игры дети выражали свои чувства и переживания. Если ребёнок самостоятельно выбирал игрушку, то взрослый, поддерживая развёртывание сюжета игры, старался предоставить ребёнку как можно больше самостоятельности. Если ребёнок затруднялся в выборе сюжета игры, то взрослый инициировал её, вовлекая малыша в проживание игровых ситуаций. При этом сюжет игры предоставлял ребёнку возможность проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий. Организуя игровые действия, взрослый приближал их содержание к знакомому, известному для ребёнка сюжету. Так, в игре взрослый часто использовал сказочный сюжет.

Кроме того, в качестве инструмента мы использовали сочинение ребёнком авторских сказок, а также такие упражнения, как «Доскажи сказку», «Дорисуй вместе с взрослым сказку», где главные герои не только наделялись характерными личностными качествами самого ребёнка, но и старались преодолеть трудности,

знакомые ребёнку из реальной жизни, демонстрируя тем самым способы выхода из трудных жизненных ситуаций, пути их решения.

Сочинение ребёнком совместно со взрослым авторской дидактической сказки как эффективное средство преодоления последствий насилия системно раскрывает последовательность травмирующих событий. При этом взрослый предлагает ребёнку найти решение сказочной проблемной ситуации, определить способ решения поставленной задачи. Основную суть значения авторской дидактической сказки в процессе преодоления последствий насилия хорошо сформулировала М.И. Лисина, которая говорила об «упреждающем влиянии сказки, сюжет которой заранее обеспечивает ребёнка арсеналом средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами в преодолении последствий его переживаний. Взрослый вплетает сказку со всем присущим ей набором образов и символов в своё эмоциональное непосредственное общение с ребёнком на самом раннем этапе его развития, когда ребёнок ещё не всё понимает из того, что говорит ему взрослый» [1].

Дополняя впечатления от только что прослушанной сказки, можно предложить детям краски. При этом взрослый использует следующие методы:

- дорисовывание цветowych пятен и их озвучивание (детям предлагается воспользоваться изображённым на листе бумаги цветowych пятном и завершить его до воображаемого образа, а затем рассказать об изображаемом);

- изображение своего настроения после прослушивания сказки, используя приём по изобразительной технике «Монотипия».

Межличностный блок в системе психолого-педагогической поддержки ориентирован на расширение сферы социального взаимодействия и в предоставлении маленькому ребёнку возможности свободно проявлять себя, выражая свои желания, интересы.

Основные направления этой работы включают в себя:

– установление доверительных, уважительных субъект-субъектных взаимоотношений между ребёнком и родителями и другими взрослыми, ориентированных на формирование и поддержание в детях системы ценностей на основе добра, красоты, любви, истины, справедливости и милосердия;

– создание психолого-педагогических условий успешности, эмоциональной комфортности в различных видах деятельности, так как, вовлекая детей в творческие продуктивные виды деятельности, взрослый предоставляет им возможность творческой реализации замысла, свободного выбора изобразительных средств, сюжетной линии, цветовой гаммы, образов;

– организацию «безопасного пространства» преодоления последствий насилия, в котором активно осуществляется социализация растущего человека в сообразных дошкольному возрасту «детских видах деятельности, способствующих становлению позитивной самооценки» [1];

– организацию консультативной работы с родителями, нацеленной на развитие способностей к анализу, сопоставлению, прогнозированию условий и факторов преодоления насилия как основы для конструктивного решения актуальных жизненных проблем.

В рамках данного направления эффективным методом была групповая работа. Вовлечение ребёнка в процесс художественного творчества, включающего не только рисование, лепку, аппликацию, но и свободное сочинительство авторских сказок, использование свободного сочетания всех этих видов художественного творчества, способствовало проживанию травмирующей ситуации, помогало ребёнку выразить свои переживания, чувства, настроение. «Творческая направленность личности ребёнка как индивидуальная характеристика доминирующих мотивов личности способствовала развитию у ребёнка способности выйти за пределы учебной ситуации при этом найти творческое, оригинальное решение проблемных задач, преодолевая последствия насилия» [6].

Моделирование вместе со взрослыми травмирующей ситуации помогало ребёнку строить свою деятельность и отношения, соотнося их с имеющимися условиями, своими интересами и интересами других людей.

Важными на данном этапе работы были групповые занятия, посвящённые созданию проективного рисунка на темы «Наш день», «Мои друзья».

Основная задача проективного рисования состояла в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем и переживаний ребёнка, а также в предоставлении ему возможности проживания насилия. Управляя и направляя тематику рисунка, мы диагностировали и корректировали многие психологические проблемы ребёнка, такие как трудности в общении, неуравновешенность, неуверенность в себе и др. При этом создаваемое пространство проективного рисования способствовало проявлению «открытости» ребёнка для совместной групповой работы. Кроме проективного мы использовали коммуникативное рисование на свободную тему «Волшебный мир». Основным мотивом изображения был человек и близкие ему люди. Это свидетельствовало о формировании «системы Я» как центрального личностного образования, включающего не только сознание «Я», но и отношение к себе. Мы также руководствовались и тем, что ребёнок, рисуя себя, является для себя самой подходящей натурой. Чем лучше ребёнок знает себя в телесном плане, тем легче он ориентируется в пространстве. Получается, что двигательный опыт помогает ребёнку осознать свои возможности, самого себя. Использование ребёнком всего пространства листа, изображение крупных по размеру сюжетных персонажей свидетельствовало о приобретении уверенности в себе.

На заключительном этапе данного направления нами использовалось совместное коммуникативное рисование детей с родителями. Умение договариваться о теме, сюжетной линии будущей работы являлось основой для конструктивных решений актуальных жизненных проблем.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что прове-

дѣнная работа оказала положительное влияние на успешность обучения и организованность детей, их адаптивное поведение в межиндивидуальном и социальном пространстве. Так, у большинства дошкольников отмечалось позитивное изменение в настроении, поведении.

Сформированные навыки общения существенно изменили отношения детей, переживших насилие с семьѳй, сверстниками. У большинства детей отмечался рост независимости в суждениях, в личностном выборе игры, вида деятельности. Дети открыто обсуждали свои проблемы и тревоги.

Таким образом, можно заключить, что психолого-педагогические условия, представленные моделью образовательной среды психолого-педагогической поддержки детей, переживших насилие, способствуют преодолению последствий этого насилия.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Социальная биография культурно-исторической психологии // А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. ; Воронеж, 1996.
2. *Ветлугина, Н.А.* Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М., 1974.
3. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991.
4. *Григович И.Н.* Синдром жестокого обращения с детьми : памятка / И.Н. Григович, Н.Г. Павлова. – Петрозаводск, 1998.
5. *Захаров, А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребѳнка / А.И. Захаров. – М., 1986.
6. *Зими́на, А.Н.* Инсценирование песен : учеб.-метод. пос. для муз. руководителей дошк. учреждений и студентов пед. учеб. заведений / А.Н. Зими́на. – Иваново, 1996.

Евгения Владимировна Пчелинцева – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Института развития образования Ивановской области, г. Иваново.