

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Значення рольових ігор для
подолання емоційних розладів
у дітей дошкільного віку

Курсова робота
студентки 53 групи
соціально-психологічного факультету
(заочна форма навчання)

Мартинюк Т.

Науковий керівник:

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	3
<i>Розділ I. Роль гри у психічному розвитку дошкільника</i>	7
1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника	7
1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості	13
1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників	21
<i>Розділ II. Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку</i>	26
<i>Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей</i>	31
3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці	31
3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці	37
<i>Висновок</i>	40
<i>Список використаної літератури</i>	42

Вступ

Актуальність теми. Надання психологічної допомоги дітям під час емоційних розладів - одне з найважливіших завдань практичної психології. Ефективним засобом корекції психічного розвитку дитини вважається гра, використання якої в психологічній практиці ґрунтується на певних теоретичних підходах вітчизняної і зарубіжної психології. Найбільш системними і цілісними є підходи до використання гри для розвитку особистості, засновані на теоретичних традиціях психоаналізу (М. Клейн, А. Фрейд), гуманістичної психології (К. Роджерс, Р. Лендрет), культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, концепції психічного розвитку дитини А.Н. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Кожен з підходів реалізував в ігровій терапії своє власне уявлення про психологічну сутність гри і механізми її корекційно-розвиваючої дії, в кожному з підходів була розроблена своя концептуальна схема і система понять [26, 27] .

Психоаналітичний підхід до використання гри з корекційною метою ґрунтується на розумінні її як символічної діяльності, в якій знаходять вільне вираження пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і потяги. В. Акслайн розглядає гру як процес, в якому дитина програє свої відчуття і таким чином виводить їх на поверхню, дістаючи при цьому можливість поглянути на них з боку і або навчитися управляти ними, або відмовитися від них [1]. А. Франк говорить про гру як спробу дитини організувати свій досвід, свій особистий світ [11]. Головне в грі, з точки зору психоаналітиків, полягає в тому, що завдяки їй важкі для дитини травмуючі переживання переходять на рівень підконтрольних. Це робиться через символічну репрезентацію, яка дає дітям можливість навчитися справлятися з труднощами. У ролях, що приміряє на себе дитина, в її ігрових діях з іграшками криється певний символічний смисл. Завдання психоаналітика полягає у виявленні цього прихованого символічного значення, інтерпретації його дитині так, щоб забезпечити досягнення психодинамічної рівноваги: внутрішнього балансу в структурі особистості дитини [11].

Основними механізмами корекційної дії в психоаналітичній ігровій терапії є:

- 1) встановлення позитивного емоційного контакту дорослого з дитиною, який дозволяє організовувати в спільній грі актуалізацію і програвання значимих для дитини конфліктів;
- 2) катарсис - форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них;
- 3) процес дослідження і апробації дитиною різних способів і форм взаємодії зі світом в атмосфері особистої безпеки [10].

Гуманістично орієнтований підхід є терапією, що зосереджується на дитині; терапією стосунків, в основі якої лежить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, який містить внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості самостійного розв'язання проблем особистісного зростання. Основне завдання корекції в рамках даного напрямку полягає у відновленні значимих стосунків між дитиною і дорослим з метою оптимізації процесу особистісного зростання і розвитку. На відміну від прихильників психоаналітичного напрямку, які пов'язують корекційні можливості гри з її символічним характером, представники гуманістичної терапії надають головне значення практиці реальних взаємин дитини і дорослого в процесі гри. Дорослий реалізує в процесі ігрової терапії подвійну позицію, виступаючи як "ідеальний батько", що здійснює емпатійне прийняття дитини, а також рівноправний партнер по грі, в якій кожен учасник має свободу вибору і право перейняття на себе відповідальності [13].

Основним механізмом корекційної дії в гуманістичній терапії є діалогічне спілкування дитини з дорослим через прийняття, віддзеркалення і вербалізацію вільно виразимих в грі відчуттів дитини [10].

У вітчизняній психології розуміння гри пов'язується з наступними процесами:

- 1) створення особливого, уявного плану - "уявної ситуації", основною рисою якої є розбіжність видимого і смислового поля (Л.С. Виготський);

2) процес заміщення - обігравання предметів, що ґрунтується на протиріччі реального значення і ігрового значення предметів (А.Н. Леонтьєв);

3) прийняття і реалізація дітьми ігрових ролей, що відображають соціальні взаємини дорослих (Д.Б Ельконін) [6, 12, 27].

Організація ігрової корекційної роботи, заснованої на дослідженнях вітчизняних психологів, пов'язана з використанням, перш за все, групових форм. Це обумовлено виділенням двох центрів дитячої гри: світ дорослих як "ідеальна форма" розвитку і спілкування дітей, їх реальний зв'язок. Завдання психолога у цьому випадку полягає в організації орієнтування дітей в різних ситуаціях, а також регулюванні стосунків між дітьми, формуванні у них ефективних способів поведінки і спілкування в психологічно сприятливій атмосфері ігрових занять.

Основними психологічними механізмами корекційної дії гри, з точки зору вітчизняних психологів, є:

1) моделювання системи соціальних стосунків в особливих ігрових умовах, дослідження дітьми цих стосунків і орієнтування в цих стосунках;

2) прийняття різних ролей дітьми, які сприяють зміні її позиції, подоланню особистісного і пізнавального егоцентризму;

3) організація орієнтування дитини в переживаних нею емоційних станів, забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації;

4) формування разом з ігровими реальних стосунків між дітьми як рівноправних, партнерських, стосунків співпраці і кооперації [2].

Тож актуальність теми курсової роботи обґрунтовується ефективним впливом на особистість дитини ззовні з метою зміни, виправлення, поліпшення її внутрішніх особливостей: емоційного стану, міри самоприйняття, гармонійності особистості, розуміння себе і своїх стосунків із значимими оточуючими. Психологи вважають основним механізмом корекційного впливу гри процес орієнтування дитини в проблемній ситуації,

організовуваний дорослим, а також внесення необхідних змін до структури соціальної ситуації розвитку дитини.

Об'єктом дослідження у курсовій роботі є емоційні розлади у дітей дошкільного віку.

Предмет – значення рольових ігор для подолання емоційних розладів.

Мета – дослідити вплив рольових ігор на усунення емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Гіпотеза: Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Завдання:

1. Проаналізувати значення рольової гри у психічному розвитку дитини.
2. Вказати на роль рольової гри для подолання емоційних розладів дітей дошкільного віку.
3. Дослідити вплив комплексу ігрових методів на подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Розділ І. Роль гри у психічному розвитку дошкільника

1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника

Дошкільний вік вважається класичним віком гри. У цей період виникає і набуває найбільш розвиненої форми особливий вид дитячої гри, який в психології і педагогіці отримав назву сюжетно-рольової, або просто рольової. Сюжетно-ролева гра – це діяльність, в якій діти перебирають (примірюють) на себе трудові або соціальні функції дорослих людей і в спеціально створюваних ними ігрових, уявних умовах відтворюють (або моделюють) життя дорослих і стосунки між ними.

У такій грі найінтенсивніше формуються всі психічні якості і особливості особистості дитини [7].

Виконуючи ігрову роль, дитина підпорядковує цьому завданню всі свої миттєві, імпульсивні дії.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів — від елементарних до найскладніших. Так, в грі починають розвиватися довільна поведінка, довільна увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються і більше запам'ятовують, чим за прямим завданням дорослого. Свідома мета — зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивний рух — раніше і найлегше виділяється дітьми у грі.

Гра впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи з предметами-замінниками, дитина починає оперувати в уявному, умовному просторі. Предмет-замінник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в образах і уявленнях. Крім того, в грі, виконуючи різні ролі, дитина стає на різні точки зору і починає бачити предмет з різних сторін. Це сприяє розвитку найважливішої, розумової здібності людини, що дозволяє представити інший погляд і іншу точку зору.

Рольова гра має вирішальне значення для розвитку уяви. Ігрові дії відбуваються в уявній ситуації; реальні предмети використовуються як інші, уявні; дитина перебирає на себе ролі відсутніх персонажів. Така практика дії в придуманому просторі сприяє тому, що діти набувають здібності до творчої уяви.

Спілкування дошкільника з однолітками розгортається головним чином в процесі спільної гри. Граючись разом, діти починають враховувати бажання і дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати і реалізовувати спільні плани. Тому гра впливає на розвиток спілкування дітей в цей період [9].

У грі складаються інші види діяльності дитини, які потім набувають самостійного значення. Так, продуктивні види діяльності (малювання, конструювання) спочатку тісно поєднуються з грою. Малюючи, дитина розіграє той або інший сюжет. Лише до старшого дошкільного віку результат продуктивної діяльності набуває самостійного значення, незалежного від гри.

У середині гри починає складатися і навчальна діяльність. Навчання вводить вихователь, воно не з'являється безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитися граючись. До навчання він відноситься як до своєрідної гри з певними ролями і правилами. Виконуючи ці правила, він опановує елементарні навчальні дії.

Величезне значення гри для розвитку всіх психічних процесів і особистості дитини в цілому дає підставу вважати, що саме ця діяльність є в дошкільному віці ведучою.

Згідно концепції дитячої гри Д.Б.Ельконіна, рольова гра є вираженням зростаючому зв'язку дитини із суспільством — особливий зв'язок, характерний для дошкільного віку. У рольовій грі виражається таке прагнення дитини до участі в житті дорослих, яке не може бути реалізоване безпосередньо, через складність знарядь праці і їх недоступності для дитини. Етнографічні дослідження Д.Б.Ельконіна показали, що в примітивніших суспільствах, де діти можуть дуже рано приймати участь в трудовій

діяльності дорослих, відсутні об'єктивні умови для виникнення рольової гри. Прагнення дитини до самостійності і до участі в житті дорослих задовольняється там прямо і безпосередньо — починаючи з 3—4-річного віку діти опановують засоби праці або працюють разом з дорослими, а не грають [26].

Ці факти дозволили зробити важливий висновок: рольова гра виникає в ході історичного розвитку суспільства в результаті зміни місця дитини в системі суспільних стосунків. Гра соціальна по своєму походженню і за своєю природою. Її виникнення пов'язане не з дією якихось внутрішніх, природжених, інстинктивних сил, а з певними умовами життя дитини в суспільстві.

Центральним моментом рольової гри є роль, яку приміряє на себе дитина. При цьому вона не просто називає себе ім'ям відповідної дорослої людини (“Я—космонавт”, “Я—мама”, “Я—лікар”), але, що саме головне, діє як доросла людина, роль якої вона взяла на себе. Діючи як дорослий, дитина як би ототожнює себе з ним. Через виконання ігрової ролі здійснюється зв'язок дитини зі світом дорослих. Саме ігрова роль в концентрованій формі втілює зв'язок дитини із суспільством. Тому Д.Б.Ельконін запропонував розглядати роль як основну, нерозкладну одиницю розвиненої форми гри. У ній в нерозривній єдності представлені афектно-мотиваційна і операційно-технічна сторони діяльності дитини.

Найбільш характерним моментом ролі є те, що вона не може здійснюватися поза практичною ігровою дією. Ігрова дія є способом здійснення ролі. Неможливо уявити собі дитини, яка, перейнявши на себе роль дорослого, залишалася б бездіяльною і діяла б лише в розумовому плані, — в уяві. Роль вершника, лікаря або шофера неможливо виконувати лише в думці, без реальних, практичних ігрових дій.

Між роллю і відповідними їй ігровими діями є тісний взаємозв'язок і суперечлива єдність. Чим узагальненішими та скороченими є ігрові дії, тим глибше відбита в грі система стосунків діяльності дорослих. І навпаки — чим

конкретніші й розгорнутіші ігрові дії, тим більше вирушають на другий план відношення між людьми, тим більше на перший план виходить наочний зміст відтворюваної діяльності.

Творча свобода гри виражається і в тому, що дитина включається в неї зі всією своєю емоційністю, відчуючи під час гри максимальне задоволення. Емоційна насиченість гри настільки сильна і очевидна, що саме цей момент часто висувається на перший план, що і дозволяє розглядати гру як інстинктивне джерело насолоди.

Парадокс полягає в тому, що саме в цій максимально вільній від всякого примусу діяльності, що, здавалося б, цілком знаходиться у владі емоцій, дитина раніше всього вчиться управляти своєю поведінкою і регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Сутність дитячої гри як раз і полягає в цьому протиріччі. Як же таке стає можливим?

Для того, щоб дитина узяла на себе роль якої-небудь іншої людини, необхідно виділити в цій людині характерні ознаки, властиві лише їй, правила і способи її поведінки. Лише тоді, коли дитина досить чітко представляє малюнок поведінки персонажа, роль може бути узята і виконана дитиною у грі. Якщо ми хочемо, аби діти приміряли на себе ролі лікарів, льотчиків або вчителів, потрібно перш за все, аби вони виділили для себе правила і способи поведінки цих персонажів. В тому випадку, якщо цього немає, якщо та або інша особа просто володіє відомою привабливістю для дитини, але його функції, його стосунки з іншими і правила його поведінки не ясні, роль не може бути виконана.

У одному з досліджень Д.Б.Ельконіна пропонувалася гру “в самих себе”, в кого-небудь з добре відомих товаришів і в кого-небудь з дорослих (маму або виховательку). Діти різного віку відмовилися грати “в самих себе”. Молодші діти ніяк не могли мотивувати свої відмови, тоді як старші прямо вказували: “Так не грають, це не гра” або “Як же мені Ніну грати, якщо я і так Ніна”. Цим діти показували, що без ролі, тобто без відтворення дій якоїсь іншої людини, не може бути гри. Молодші дошкільники також відмовлялися

грати ролі інших конкретних дітей, оскільки вони не могли виділити типові для своїх товаришів дії, заняття або риси поведінки. Старші дошкільники, вже здатні зробити це, виконували такі важкі ролі. Роль для дитини була тим легше, чим очевиднішими були для неї особливості поведінки змальовуваного персонажа і відмінності від її власного. Тому всі діти охоче грали в дорослих [26].

Звичайно, дошкільник і до прийняття ролі дещо знає про тих людей, яких він змальовуватиме в грі. Але лише в грі правила поведінки цих людей і їх функції стають предметом її активного відношення і свідомості. Через гру світ соціальних стосунків, значно складніших, ніж ті, що доступні їй в її неігровому житті, проникає в свідомість дитини і піднімає її на вищий рівень. Приймаючи роль дорослого, дитина тим самим бере на себе визначений, зрозумілий для себе спосіб поведінки, властивий цьому дорослому.

Але ж дитина бере роль дорослого лише умовно, “навмисно”. Можливо, і виконання тих правил, по яких вона повинна поводитися, теж є умовним і дитина може поводитися з ними абсолютно вільно, міняючи їх на власний розсуд?

Питання про умовність виконання правил в грі, про свободу дитини по відношенню до узятій на себе ролі спеціально досліджувався в одній з робіт Д.Б.Ельконіна. У цій роботі дорослий, організувавши разом з дошкільниками гру “в лікаря”, який робить дітям щеплення, намагався порушити правила поведінки лікаря. Коли дитина, що виконувала роль лікаря, готова була зробити всі звичні під час щеплень операції, дорослий говорив: “А знаєте, діти, у мене є справжній спирт для протирання, з яким можна робити справжні щеплення. Ти спочатку прищепи, а я потім принесу, а ти потім змастиш спиртом”. Діти, як правило, бурхливо реагували на таку спробу порушити логіку дій лікаря: “Ви що? Так не буває. Спершу треба протерти, а потім прищепити. Я краще почекаю”.

Послідовність дій тієї ролі, яку приймає на себе дитина, має для неї як би силу закону, якому вона повинна підпорядковувати свої дії. Всяка спроба

порушити цю послідовність або внести елемент умовності (наприклад, зробити так, щоб мишки ловили кішок або аби шофер продавав квитки, а касир вів автобус) викликає бурхливий протест дітей, а інколи навіть призводить до руйнування гри. Узявши на себе роль в грі, дитя тим самим приймає систему жорсткої необхідності виконання дій в певній послідовності. Отже, свобода в грі дуже відносна — вона існує лише в межах узятій на себе ролі.

Але вся річ у тому, що ці обмеження дитина бере на себе добровільно, за власним бажанням. Більш того, саме це підпорядкування ухваленому закону доставляє дитині максимальне задоволення. За словами Л.С. Виготського, гра — це “правило, що стало афектом”, або “поняття, що перетворилося на пристрасть”. Зазвичай дитина, підкоряючись правилу, відмовляється від того, що їй хочеться. У грі ж підпорядкування правилу і відмова від дії з безпосереднього імпульсу приносять максимальне задоволення. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають дій не з безпосереднього імпульсу, а по лінії найбільшого опору. Специфічне задоволення від гри пов'язане якраз з подоланням безпосередніх спонук, з підпорядкуванням правилу, заключеному в ролі. Саме тому Л.С.Виготський вважав, що гра дає дитині “нову форму бажання”. У грі вона починає співвідносити свої бажання з “ідеєю”, з образом ідеального дорослого. Дитина може і плакати як пацієнт (показати, як плачеш, важко), і радіти у грі [6].

Багато дослідників вважали гру вільною діяльністю саме внаслідок того, що в ній немає ясно вираженої мети і результату. Але висловлені вище міркування Л.С.Виготського і Д.Б.Ельконіна спростовують це припущення. У творчій, рольовій грі дошкільника є і мета, і результат. Мета гри полягає в здійсненні узятій на себе ролі. Результатом гри є те, як здійснюється ця роль. Конфлікти, що виникають по ходу гри, як і саме задоволення від гри визначаються тим, наскільки результат відповідає меті. Якщо такої відповідності немає, якщо правила гри часто порушуються, замість задоволення діти відчують розчарування і нудьгу.

Крім того, гра має величезне значення для загального психічного розвитку дитини. Саме у грі поведінка дитини вперше перетворюється з довільної у вольову, вона сама починає визначати і регулювати свої дії, створювати уявну ситуацію і діяти в ній, усвідомлювати і оцінювати свої дії тощо. Все це виникає в грі і, за словами Л.С.Виготського, «ставити її на вищий рівень розвитку, возносить на гребень волни, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста» [6].

1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості

У найбільш прості ролеві ігри починають грати практично всі діти. А далі все залежить від батьків і інших дорослих: якщо вони багато грають з дитиною, її ігри поступово стають усе більш складними і цікавими.

Як правило, діти із задоволенням включаються в гру, запропоновану мамою або папою, якщо лише вона не занадто складна для дитини. Граючи з дорослим, дитина наслідує її, емоційно залучається до розігрованих дорослим подій і завдяки цьому поступово освоює усе більш складні форми ігрової поведінки.

Тому спочатку новий рівень гри досягається саме в спільних з дорослим іграх, і лише поступово до цього рівня підтягується спонтанна гра дитини.

Якщо ж дорослі (або старші діти) мало грають з дитиною, розвиток її ігрової діяльності зазвичай зупиняється на одній з ранніх стадій. А відповідно, гальмується і розвиток її внутрішнього світу.

Розглянемо основні етапи - або рівні - розвитку рольової гри.

Перший етап: ігри в окремі дії дорослих. Сюди відносяться ігри типу "заколисування маляти", "накладення їжі в тарілку", "водіння машини" і подібні до них. Дитина наслідує побачені дії дорослого, але не з реальною дитиною або машиною, а з їх ігровими заступниками.

По суті, це перехідний рівень від простого наслідування до рольової гри; такі ігри з'являються спонтанно навіть у тих дітей, з якими дорослі

взагалі не граються. У явної ситуації в повному розумінні слова тут ще немає, є лише її зародки у вигляді ігрового змісту предметів. Немає і повного ототожнення себе з роллю: дитина цілком поглинена самою дією і може ще не вважати себе в грі мамою, яка укладає дитину, або водієм, який кудись їде.

В іграх дитина практично не розмовляє: вона або взагалі грає мовчки, або супроводжує гру звуками, що наслідують реальним, наприклад, шуму мотора машини, нявканню кішки або маминій колисанці. Інколи вона відтворює в грі окремі слова або фрази, але ніколи не говорить за інших персонажів. Інакше кажучи, в іграх цього рівня ще немає взаємодії персонажів.

В окремі дії дорослих діти зазвичай починають грати з півтора-двох років, і, якщо батьки досить багато грають і розмовляють зі своїм сином або дочкою, то вже в два-два з половиною років він/вона зможе грати з ними в прості рольові ігри. А потім, як правило в період від двох до трьох років, почне грати в них і самотійно.

Якщо ж до трьох з половиною років дитина все ще грає лише в окремі дії дорослого, це говорить про певне відставання. Аби його компенсувати, батькам треба якомога більше грати зі своїм сином або дочкою, читати їм або дитячі книжки і розігрувати разом з дитиною вподобані сюжети.

Інколи зустрічаються діти, які взагалі не досягають наступного рівня розвитку гри. Як правило, велику частину часу вони або примітивно грають з ефектними іграшками, просто включаючи і вимикаючи їх, або безладно бігають по двору, не знаючи чим зайнятися, або починають щось ламати і зачіпати інших дітей. Стаючи старшими, вони починають довго пасивно дивитися телевізор або відео, в три-чотири роки вони часто люблять дивитися рекламу (бо там звичайні багато звукових і зорових ефектів) і відтворювати окремі фрази з відповідними інтонаціями. Подорослішавши, такі діти зазвичай не люблять нічого читати, погано вчаться в школі, конфліктують з вчителями, однокласниками і батьками.

У підлітковому віці саме ці діти (якщо батькам не вдасться їх чимось

захопити і розсунути межі їх внутрішнього світу) в першу чергу поповнюють ряди фанатів і інших молодіжних угруповань, у тому числі і асоціальних, легко заражаючись груповими емоціями і виконуючи все, що велить лідер угруповання. При нагоді, вони легко стають наркоманами, оскільки наркотик є найбільш швидкою і прямою дорогою до досягнення емоційного "ефекту", який раніше давали ефектні іграшки і видовища. Або ж наркотично прив'язуються до комп'ютерних ігор, просиджуючи за ними багато годин безперервно. Їх соціальна поведінка залишається нерозвиненою і примітивною, а тому вони найчастіше або підкоряються чужій волі або з'ясовують стосунки за допомогою крику, лайки і кулаків.

Отже, якщо до трьох з половиною або навіть чотирьох років дитина ще не почало гратися в прості рольові ігри, батькам обов'язково потрібно звернутися до дитячого психолога.

Другий етап: прості рольові ігри. "Дочки-матері", "відвідини лікаря", "прихід гостей", "покупка продуктів в магазині" - розігрування цих і подібних до них повсякденних ситуацій відноситься до рівня простих рольових ігор.

Тут вже є повноцінна ігрова ситуація і перейняття на себе ролі дорослих: у грі дитина стає то мамою, то папою, то лікарем, то водієм автобуса... На цій стадії дитина повністю ототожнює себе в грі з роллю і прагне точно відтворити ті дії, які вона бачила в житті або на екрані. Цього ж вона вимагає і від партнера по грі, інакше дитина починає обурюватися: "ти неправильно граєш!".

По суті, лише на цьому рівні в грі, окрім самої дитини, з'являється друга діюча особа. І лише тут виникає взаємодія персонажів і вони вступають в діалог один з одним - до цього, навіть якщо дитина грала в укладання або годування маляти, її "дитина" було безсловесним об'єктом дії. Тепер та ж "дитина" стає активною дійовою особою: вона може вередувати і не хотіти спати, може просити розповісти казку або заспівати пісеньку. Тому прості рольові ігри допомагають дитині освоювати багато повсякденних ролей, такі

як роль пацієнта на прийомі у лікаря, роль гостя або роль покупця в магазині.

Характерна ознака ігор цього рівня, що дозволяє легко відрізнити їх від ігор в окремі дії, полягає в тому, що дитина починає в грі багато говорити, навіть якщо вона грає одна.

Аби дитина навчилася добре грати в рольові ігри, спочатку їй потрібно обов'язково грати разом з дорослим або більш старшим дітьми, що вже уміють добре грати. Потім вона зможе грати і одна, залучаючи як "партнерів" іграшки і діючи по черзі то за себе, то за них. Проте якщо ми хочемо, аби ігрова діяльність дитини ставала усе більш складною і збагачувалася новими компонентами, ми повинні знаходити час для спільної з ним гри і далі - впродовж всього дошкільного віку.

Крім того, в рольові ігри дітям краще грати удвох або утрюх. Якщо в сім'ї декілька дітей, близьких за віком, це виходить само собою, якщо немає – потрібно знайти дитині постійного партнера для ігор. Якщо ж партнерами дитини завжди виявляються лише іграшки, у неї буде мало досвіду спілкування з іншими дітьми і їй важче будуватиместосунки з ними.

Добре розвинена дитина досягає рівня простих рольових ігор в два - два з половиною роки в спільній з дорослим грі і у віці близько трьох років в самотійній грі. Якщо з дитиною грають мало - вона досягає цього рівня в спільній грі в три-чотири роки, а в самотійній - в чотири-п'ять років і може так на ньому і зупинитися.

На рівні простої рольової гри зупиняються багато дітей, які ходять в дитячий садок, якщо в цьому садку достатні багато іграшок, але вихователі приділяють мало уваги грі. Підростаючи, вони виявляються досить адаптованими до типових життєвих ситуацій, але - якщо це відставання не скорегувати - не готовими до складніших ситуацій. Наприклад, до ситуацій конфлікту з вчителем або однокласником, до ситуацій, що вимагають ініціативи і самотійного вибору лінії поведінки.

Прийшовши до школи, такі діти часто бувають схильні вирішувати всі питання бійками або скаргами вчителів. Їх думка зазвичай збігається з

думкою вчителя або більшості класу. Хлопчики прагнуть самостверджуватися за допомогою сили або навіть нахабства, дівчатка – хизуючись вбраннями, ляльками і підкреслено "правильною" поведінкою (а інколи, як і хлопчики, бійками і нахабством). Як правило, у них слабка уява, і вони погано розуміють мотиви і почуття інших людей, що виходять за межі буденного. Зростаючи, вони стають основними споживачами масової культури глянсових журналів, бульварної літератури, масової кіно- і відеопродукції, - і їх соціальною поведінкою досить легко маніпулювати.

Якщо батьки багато граються з дитиною, розмовляють з нею і читають їй, то вже в три - три з половиною роки вона зможе, граючись з дорослими, від однієї ігрової ситуації переходити до іншої, тобто почати грати в ігри з простим сюжетом. У самостійній грі дитини ігри з простим сюжетом можуть з'явитися в три з половиною або чотири роки. При цьому дитина зовсім не перестає грати в прості рольові ігри, досить довго вона може із задоволенням грати в ігри обоє цих типів.

Третій етап: сюжетно-рольові ігри. Сюжет гри - це зв'язна послідовність ігрових ситуацій. Від ігор попереднього етапу сюжетно-рольові ігри відрізняються тим, що одна ігрова ситуація плавно перетікає в іншу, пов'язану з нею по змісту. Наприклад, гра в "поїздку на дачу" може протікати так: спочатку всі разом "їдуть на дачу" на "машині" або на "електричці", потім "папа" копає або поливає грядки, "мама" готує "їжу", а "діти" ловлять "коників", потім всі разом "йдуть в ліс" за ягодами або за грибами і так далі.

Таке ускладнення структури гри - це важлива ознака розвитку свідомості дитини, показник її здатності зв'язувати різні життєві ситуації в єдине ціле і здійснювати в них послідовну лінію поведінки. Сюжети гри можуть братися з життя або з книжки, можуть підказуватися новими іграшками або пропонуватися дорослим.

У сюжетно-рольових іграх ускладнюються взаємини персонажів: вони можуть сваритися і миритися один з одним, сперечатися і домовлятися

про спільні дії, боротися або воювати. Взаємини самих дітей теж ускладнюються, адже тепер їм треба домовлятися не лише про те, в що грати і хто яку роль виконуватиме, але і про те, як розвиватимуться події, які епізоди включати в гру, а які немає, і хто кого переможе. Тому, граючись один з одним в сюжетно-ролевій грі, діти починають вчитися азам ділового спілкування. На перших порах тут дуже важлива участь дорослого, який учить дітей домовлятися і шукати справедливі і взаємоприйнятні вирішення всіх спірних питань.

Сюжетно-рольові ігри допомагають дитині успішно "переварювати" будь-які події, які сильно потрясли або зачепили її, - радісні або страшні, сумні або образливі. У грі дитина може багато раз переживати новорічне свято або відвідини цирку - до тих пір, поки емоційно не "насититься" цим досвідом. Так само вона може багато разів проживати ті відчуття, які викликає у нього улюблений мультик або книжка.

Гра дозволяє також "переграти" події, які закінчилися невдачею, допомогти примиритися з втратою і емоційно підготуватися до майбутніх подій, що викликають радісне або тривожне хвилювання (вступ до школи, поїздка в гості або на рибалку і тому подібне).

Нагромаджуючи ігровий досвід, дитина стає здатною розігрувати усе більш складні сюжети: збільшується число ігрових ситуацій, що змінюють один одного, і кількість героїв, дитина може почати грати за різних персонажів по черзі, ускладнюються дії героїв і їх взаємини. Багато дітей із задоволенням розігрують сюжети книг, що захопили їх, і фільмів - наприклад, історію про повінь, в яку попали Мумі-троль і Фрекен Снорк, або подорож на острів скарбів і боротьбу з піратами. У чотири-п'ять років діти, які багато граються, зазвичай вже готові включатися в таку гру, якщо її організовує дорослий, в п'ять-п'ять з половиною років - грати в неї самостійно або з іншими дітьми. Діти, з якими граються мало, якщо і досягають рівня складних сюжетно-ролевих ігор, то вже в шкільному віці.

Граючись в сюжетно-ролеву гру, дитина вже утримує в свідомості не

лише зміст конкретної ігрової дії, але і її включеність в сюжет, її смислові зв'язки з іншими епізодами гри. Тим самим смислова будова сюжетно-рольової гри виявляється багаторівневою, і ця багаторівневність згодом стає основою для складної соціальної поведінки, де кожна дія також має бути включена в різні смислові зв'язки одночасно.

Не уміючи співвідносити свої дії з багаторівневими смисловими структурами, людина виявиться безпорадною в багатьох соціальних ситуаціях (професійних, родинних, політичних і т.п.) і не зможе осмислено в них діяти. Такою людиною легко маніпулювати. Іншими словами, дитячий досвід сюжетно-рольових ігор є кроком на шляху до подальшої особистісної самостійності людини.

Проте якщо розвиток ігрової діяльності дитини зупиниться на рівні сюжетно-рольових ігор і якщо цю зупинку згодом не компенсувати, її самостійність буде обмеженою - вона легко діятиме по готових, заздалегідь відомих сценаріях, але їй буде важко гнучко вибудовувати свої дії в постійно змінних обставинах. Така людина зможе успішно будувати своє життя в стабільних і досить простих життєвих умовах, але буде не готовою до пошуку рішень в складних, суперечливих і конфліктних життєвих ситуаціях - таких як ситуації вибору професії і місця роботи, ситуація родинного конфлікту або краху життєвих планів.

На рівні сюжетно-рольових ігор дитина може зупинитися, якщо спочатку дорослі проводили з нею багато часу, а потім перемкнулися на рішення якихось своїх проблем і перестали гратися і розмовляти з дитиною, вирішивши, що вона вже велика. Якщо ж батьки багато грають зі своїм сином або дочкою впродовж всього дошкільного дитинства, то років до шести-семи (а інколи і раніше) він/вона зможе досягти наступного рівня розвитку рольової гри - рівня творчих сюжетних ігор.

Четвертий етап: творчі сюжетні ігри. Від ігор попереднього етапу творчі сюжетні ігри відрізняються тим, що дитина починає саме придумувати сюжети ігор і видозмінювати їх по ходу дій, а не відтворює

заздалегідь відомий сюжет, узятий з життя, книжки або фільму. Завдяки цьому світ людського життя з'являється перед нею як величезний простір можливостей.

Пригоди дітей (які можуть включати жартування над батьками і підготовку незвичайних сюрпризів, сварки і примирення, немислимі в реальному житті подорожі і зустрічі і т.п.), будівництво іграшкових мостів і придумування життя в них і взаємин їх мешканців, війни між придуманими країнами, життя лялькової сім'ї - ось лише деякі з частих тем творчих сюжетних ігор.

Сюжети цих ігор можуть бути нав'язані прочитаними книгами, якимись яскравими подіями або повсякденними враженнями, але дитина вільно поводиться з ними, приміряє сюжет на себе, міняє хід і результат подій, моделює різні варіанти можливого ходу подій, у тому числі - і свідомо неможливі в реальному житті і навіть абсурдні. Сюжет в цих іграх може розвиватися по-різному, і якщо діти грають удвох або утрюх, важливою частиною гри стає "домовленість" про те, як розвиватимуться події.

Творчі сюжетні ігри розвивають у дитини уяву і здатність програвати в думці різні варіанти розвитку подій, здатність розуміти інших людей і мотиви їх поведінки, уміння гнучко міняти свою поведінку при зміні ситуації. Якщо дитина досягає цього рівня, у неї з'являється психологічна основа для успішного розв'язання складних життєвих ситуацій - ситуацій вибору і невдач, конфліктів і криз.

Далеко не всі діти досягають цього рівня розвитку ігрової діяльності. Ті, хто його досяг - будь то до школи або вже в шкільні роки, - мають більше шансів стати самостійними розвинутими особистостями, уміють вирішувати життєві проблеми, а не плисти за течією.

Розвиток сюжетно-рольових ігор не зупиняється із закінченням дошкільного віку. Розквіт творчих сюжетних ігор зазвичай припадає на 7-10 років, коли діти, якщо їм є з ким грати і у них є на цей час, можуть придумувати і розігравати цілі пригодницькі повісті. Якщо дитині грати ні з

ким, то гра може переходити у внутрішній план, тобто перетворюватися на мрії і вільне фантазування. У подальші роки творчі сюжетні ігри можуть переростати в придумування всіляких історій, захоплення театром, образотворчим мистецтвом і іншими творчими видами діяльності, а також в змістовне і емоційно-особистісне спілкування з дорослими і однолітками.

1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників

Розглянемо три сфери ставлення дитини до дорослого, до однолітків і до самої себе, а також три стадії кризи — передкритичну, критичну і посткритичну. Як вони співвідносяться між собою? Чи є між ними який-небудь зв'язок і в чому він виражається? Можливо, всі виявлені нами зміни в цих сферах свідчать про настання кризи, тобто є в сукупності вмістом лише одного передкритичного періоду? Або, навпаки, зміни, що сталися, свідчать про те, що криза вже фактично пройшла і характеризують критичну посткритичну фазу? Розв'язання даного питання і практично, і теоретично дуже важливе, оскільки дозволить встановити показники різних періодів кризи семи років, зрозуміти її психологічний зміст.

Спостереження за дітьми перехідного віку і дані психолого-педагогічної літератури з цієї теми дозволили висунути наступне припущення. Зміни в кожній з названих сфер спілкування дитини зв'язані між собою і характеризують різні періоди кризи семи років. Так, зміни в стосунках дитини з дорослим, що виявляються в новому контекстному спілкуванні, знаменують вступ дитини до кризи семи років, тобто її передкритичну фазу. Поява відношення кооперативного «змагання» дитини із одноліткам показник власне критичного віку, його критичної фази. Нарешті, виникнення нового ставлення дитини до себе – підсумок кризи, що характеризує посткритичну фазу.

Сьогодні є досить ваговиті підтвердження правомірності цієї гіпотези. У періодизації психічного розвитку Л. С. Виготського висловлюється думка,

згідно якої новоутворення критичного віку принципове нестабільне і частково зникає разом з кризою. Говорячи про симптоматику кризи семи років, Л. С. Виготський вказує на «манерничанье и кривлянье ребенка»[6], тобто на ту сферу її життя, яка безпосередньо обернена на інших людей. Самооцінка дошкільника, яка виникає в результаті кризи семи років починає регулювати поведінку дитини в подальший період. Таким чином, зміни у ставленні до самого себе можуть розглядатися як підсумок, який настає в результаті зміни в інших сферах і як підсумок кризи семи років.

Аналіз взаємозв'язку спілкування дитини з дорослим і з однолітками, а також експериментальні матеріали, які свідчать про генетичну залежність між ними, дозволяють стверджувати, що першим є все ж таки відношення дитини з дорослим. Вивчення різних видів гри в дошкільному віці, виявлена логіка їх розвитку і взаємозв'язок з різними компонентами психологічної готовності до школи, також свідчать на користь цього припущення.

До кінця дошкільного віку в ігровій діяльності, особливо в рольовій грі, відбуваються істотні зміни, в результаті яких у дитини виникає нове бачення партнера (спочатку дорослого). Воно характеризується орієнтацією дитини на цілісний контекст ситуації і підпорядкування своєї поведінки цьому контексту. Проте це нове відношення до партнера розвивається і закріплюється в спільній грі з правилами з іншими дітьми. В результаті у дитини з'являється особливе відношення до партнера, що характеризується не лише контекстом, але і опосередковане кооперацією. Дитина навчається повноцінно співпрацювати з партнером, допомагати і сприяти йому, знаходячись з ним на рівноправних, змістовно зв'язаних позиціях.

Крім того, ці досягнення реалізуються і потім закріплюються в режисерській грі, яка допомагає дитині виробити нове відношення до самої себе.

Таким чином, довільність поведінки дитини, на яку вказують практично всі дослідники перехідного періоду, з'являється і розвивається в ході кризи семи років, спочатку у сфері спілкування з дорослим, потім

закріплюється у відношенні до однолітка і лише після цього стає справжньою довільністю, що базується на новому рівні самосвідомості і змінах у сфері відношення до себе.

Ця схема протікання кризи семи років, на мій погляд, може бути поширена і на інші перехідні періоди, оскільки вона обумовлена не стільки специфікою віку, скільки загальними закономірностями психічного розвитку дитини.

У рольовій грі діти відображають різноманіття оточуючої дійсності. Вони відтворюють сцени з родинного побуту, з трудової діяльності і трудових взаємин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції) тощо. Дійсність, яка відображається у дитячих іграх, стає сюжетом рольової гри. Чим ширше сфера дійсності, з якою стикаються діти, тим ширше і різноманітніші сюжети ігор. Тому, природно, молодший дошкільник має обмежене число сюжетів, а у старшого дошкільника сюжети ігор дуже різноманітні. Діти п'яти-шести років грають не лише в гості, в дочки-матері, в дитячий сад, але і в будівництво моста, в запуск космічного корабля.

Разом із збільшенням різноманітності сюжетів збільшується тривалість ігор. Так, тривалість гри у дітей трьох-чотирьох років складає всього 10—15 хвилин, у чотирьох-п'ятирічних - до 40—50 хвилин, а у старших дошкільників гра може тривати декілька годин і навіть протягом декількох днів.

Деякі сюжети дитячих ігор зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників (дочки-матері, дитячий садок). Але не дивлячись на такі загальні сюжети для дітей різних вікових груп (див. табл. 1.1.), вони розігруються по-різному: в межах одного і того ж сюжету гра стає різноманітнішою у старших дошкільників [10].

Таблиця 1.1.

Діапазон ігрових умінь дітей різного віку

1,5 - 3 роки	3-5 роки	5-7 роки
Дитина раннього віку	Дитина середнього дошкільного віку	Дитина старшого дошкільного віку
може здійснювати умовні дії з іграшками і предметами-замінниками, вибудовує їх в смислові ланцюжки	може приймати і послідовно змінювати ігрові ролі, реалізуючи їх через дії з предметами і ролеву мову	може розгортати в грі всілякі послідовні події, комбінуючи їх згідно своєму задуму і задумам 2-3 партнерів, реалізувати сюжетні події через рольові взаємини і наочні дії
вступає в короткочасний контакт з однолітком	вступає в рольові взаємини з партнером-однолітком	

Що відбувається з дитиною, коли вона грає в маму або папу? Стаючи в грі мамою, дитина приміряє на себе не лише дії мами (наприклад, заколисування маляти), але і її відчуття і емоційні стосунки: турботу і ніжність, лагідність і строгість. Дитина завжди співпереживає героєві, роль якого вона грає, а тому вона як би проживає в своїй уяві події, що відбуваються з героєм, і залучається до її досвіду, вбирає його в свою душу.

Прожиті в грі відчуття збагачують репертуар емоційного реагування дитини - відчувши їх "примусово" в грі, вона набуває здатності переживати ці відчуття і в "реальному" житті. Після того, як дитина відчула себе в грі піклувальником про інших, їй легше проявляти турботу в повсякденному житті. Таким чином, гра виявляється першою школою людських почуттів.

Для позначення такого ігрового перетворення на іншу людину в психології був введений термін ідентифікація, тобто ототожнення себе з кимось. Ідентифікуючись з тим, чию роль вона грає, дитина як би вбирає в своє "я", його способи поведінки, його цілі і мотиви дії, його відчуття і переживання. Ідентифікація істотно відрізняється від елементарного наслідування, властивого дитині раніше: наслідуючи, дитина просто відтворювало побачену дію, яка могла бути лише дуже простою, як би лежачою на поверхні; ототожнюючи ж себе з кимось ("я - мама", "я -

Мауглі", "я - зайчик"), дитина розвиває внутрішній, смисловий план дії, збагачуючи тим самим своє "я" і вибудовувавши свою свідомість. Тому не буде перебільшенням сказати, що в ролевій грі дитина створює себе. Гра як спосіб переживання емоційно-напружених ситуацій.

Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і "відіграти" емоційну напругу. Будь-які сильні враження, у тому числі і радісні, збуджують дитину. І для того, щоб це збудження уляглося і дитина заспокоїлася, а враження перетворилося на приємний спогад, часто буває необхідно ще раз - але вже в грі - пережити хвилюючу подію. Наприклад, сходявши перший раз в цирк, дитина може декілька подальших днів або навіть тижнів грати в цирк, побувавши у лікаря - робити щеплення лялькам і так далі.

Розігруючи хвилюючу подію дитина опановує це враження і вбудовує її в свою картину світу. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Граючи в маленького зайченяти, яке боїться лисицю, але успішно від неї тікає, дитина проживає свої реальні страхи (наприклад, страх темноти) і, долаючи їх в грі, вчиться справлятися з нею і в "реальному" житті. Тож, хоча всі події розігруються "навмисно" дитиною у грі, емоційний досвід, який вона нагромаджує при цьому, реальний.

Розділ Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку

Предметом нашого дослідження була рольова гра і її психологічні механізми як умова формування процесу саморегуляції у старших дошкільників. Методологічною основою дослідження став підхід до гри А.С. Шарова. На думку автора, внутрішнім психологічним механізмом, що пояснює зміни, які відбуваються з людиною в грі, є, перетворення [5].

Для дослідження значення рольової гри для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку ми обрали комплекс ігор, спрямованих на підвищення рівня емоційної емпатії дітей.

Психологічний експеримент включав діагностику "до і після" проведення експерименту. Всього в дослідженні взяли участь 10 дітей старшого дошкільного віку (5-7 років).

До експериментальної групи були відібрані діти, що, за словами вихователів, мали підвищений рівень тривожності, підвищено емоційного реагували на виникнення конфліктних ситуацій, проявляли вербальну чи фізичну агресію.

Як бачимо із зазначених анамнезів, діти, що викликають занепокоєння у вчителів та батьків, мають у переважній більшості невротичні прояви, які викликають розлади поведінки та труднощі у спілкуванні з однолітками та оточуючими.

Для діагностики симптоматики дитячих неврозів з даною групою дітей було проведено ряд психологічних методик на встановлення рівня невротизації (методика Л.І.Вассермана), діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора.

Так аналізуючи дані діагностики рівня невротизації, результати якого представлені у таблиці 2.1., можна побачити що 50% досліджуваних мають високий рівень невротизації: Сашко М. (28), Олена К. (27), Олексій А. (28), Діма В. (29), Оксана Т. (33).

Таблиця 2.1.

Результати діагностики рівня невротизації за методикою Л.І.Вассермана

код опитуваного	рівень невротизації		
	високий	середній	низький
	25-40	15-25	1-15
1. Сашко М.	28		
2. Влад Д.		19	
3. Олена К.	27		
4. Таня С.			14
5. Микола Т.		15	15
6. Олексій А.	28		
7. Діма В.	29		
8. Оксана Т.	33		
9. Рома С.		22	
10. Тарас М.		16	
Загальний рівень (%)	50%	40%	10%

Середній рівень невротизації мають 40% досліджуваних: Влад Д. (19), Микола Т.(15), , Тарас М. (16). Рома С. (22) має рівень невротизації вище середнього. Низький рівень невротизації у 10% досліджуваних.

Результати дослідження рівня невротизації говорять про те, що група досліджуваних характеризується емоційною збудливістю та неврівноваженістю. Це свідчить про підвищену здатність до створення конфліктних ситуацій та нездатності їх вирішувати. Тобто можна стверджувати, що у нашої групи досліджуваних відсутній або послаблений зв'язок між емоціями та розумовою діяльністю (спочатку виникають емоції, а потім відбувається аналіз ситуації).

Щодо тривожності, то потрібно зазначити, що всі досліджувані мають тривожність. 50% досліджуваних – середнього та 50% – високого рівня (див. табл. 2.2.).

Так найвищий рівень тривожності у Тані С. Та Роми С. (по 42 бали); високий рівень спостерігається також і у Олена К., Оксани Т., Діми В. Всі інші діти характеризуються середнім рівнем тривожності.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора

код опитуваного	рівень тривожності		
	високий	середній	низький
	35-50	20-34	1-20
1		29	
2		29	
3	38		
4	42		
5		25	
6		25	
7	35		
8	37		
9	42		
10		25	
Загальний рівень (%)	50%	50%	

Дані дослідження тривожності говорять про те, що дана властивість особистості впливає на поведінку і загальний стан дитини. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова характеристика особистості, але у наших досліджуваних ця властивість має завищений характер, тому справляє негативний вплив на особистість дитини.

Тому, з метою зниження вказаних характеристик, ми, протягом тижня, провели комплекс ігрових занять з вказаною групою дітей.

Змістом експериментальної програми став комплекс ігор-драматизацій, що включає знайомство дітей з певними казками, їх обговорення і розігрування. Особлива увага приділялася моменту проникнення, відчуття дитиною казкових образів, у зв'язку з цим дорослий (психолог) не читав, а розповідав дітям казку, підсилюючи емоційні переживання. Розігрування казкового сюжету було не просто відтворенням тексту, а втілення дітьми тих образів, які передавали їх сприйняття, розуміння казки, а також їх ситуативний емоційний стан.

Психологічний експеримент будувався згідно наступних принципів:

1) формування ігрових груп дітей з врахуванням наявного рівня опанування ролі, в кожній групі обов'язкова присутність дітей з різним рівнем;

2) послідовне опанування дітей компонентів психологічного механізму гри-перетворення: ціннісно-смислового, активності, рефлексії, регулятивного;

3) вибір і використання засобів дії, адекватних рівню опанування ігрової ролі, що є у дитини;

4) програвання кожною дитиною різних ролей (позитивно-негативних, чоловічих - жіночих, головних - другорядних і т. д.);

5) завдання і підтримка цінності загальної, спільної гри.

ГРА "НА ЩО СХОЖИЙ НАСТРІЙ"

Мета: Емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії

Хід гри: Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схоже їх настрій. Починає гру ведучий: "Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному блакитному небі. А твій? Ведучий узагальнює - який у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий і т.п.

ГРА "НАСТРІЙ ТА ХОДА"

Мета: зниження емоційної та м'язової напруженості, зменшення тривожності.

Хід гри: Ведучий показує рух і просить змалювати настрій: "Покапаємо як дрібний і частий дощик, а тепер - як важкі, великі краплі. Походимо як стара бабуса, пострибаємо як веселий клоун. Обережно підкрадемося, як кішка до пташки і т. д"

МАЛЮВАННЯ НА ТЕМУ "Намалюй свій страх"

Мета: усвідомлення та зменшення страху.

Хід гри: діти сидячи за столами малюють. Звучить тиха музика. Дітей просять за бажанням розповісти: що страшне вона намалювала. Пропонують залишити малюнки на ніч в ящику столу, а наступного дня розповісти чи з'явився страх знову. І пропонують подумати, як можна з ним впоратися.

БЕСІДА ПРО СТРАХИ

Мета: зменшення тривожності; розвиток упевненості в собі.

Хід бесіди: Ведучий просить дітей відповісти на питання: "Чи всі страхи погані? Боятися - це погано чи добре? А чи буває страх "хорошим"? Наприклад, якщо мама боїться за тебе - це добре або погано? Чи бувають корисні страхи? Як ви думаєте те більше боїться - діти або дорослі?"

Після проведення формуючого експерименту, спрямованого на опанування психологічного механізму ігор-перетворень були зафіксовані наступні зміни (див. табл. 2.3.):

Таблиця 2.1.

Динаміка змін під впливом гри у старших дошкільників

код опитуваного	рівень невротизації			рівень тривожності		
	високий 25-40	середній 15-25	низький 1-15	високий 35-50	середній 20-34	низький 1-20
1. Сашко М.		20			25	
2. Влад Д.			15		25	
3. Олена К.		20			34	
4. Таня С.			12	35		
5. Микола Т.			12			20
6. Олексій А.		25				20
7. Діма В.		25			30	
8. Оксана Т.	30				34	
9. Рома С.			14	35		
10. Тарас М.			12			20
Загальний рівень (%)	10%	40%	50%	20%	50%	30%

Результати вторинної діагностики особливостей саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку після проведення формуючого експерименту показали значні зміни в експериментальній групі в порівнянні з контрольною ($p=0,05$) за наступними показниками: самооцінка, тривожність, довільність поведінки, оригінальність уяви, диференціація цінностей і ін.

Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей

3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці

Використання гри в корекційній практиці історично пов'язане з теоретичними традиціями психоаналізу. Термін «ігрова терапія» був запропонований Мелані Кляйн. Початок ігрової терапії був покладений в 20-і роки нашого століття в роботах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-віГельмут (1926)[7].

Ігрова терапія — метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Вона сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед тими, що оточують, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Структуру дитячої гри складають ролі, узяті на себе, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове вживання предметів — заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між тими, що грають. Сюжетом гри стає відтворювана в ній дійсність. Змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і стосунків між дорослими в їх дорослому житті. У грі відбуваються формування довільної поведінки дитини і його соціалізація. Ігрова терапія є взаємодією дорослого з дитиною, коли йому надається можливість вільного самовираження з одночасним ухваленням його відчуттів дорослими.

Основні психологічні механізми корекційної дії гри такі:

1. Моделювання системи соціальних відносин в наочно-дієвій формі в особливих ігрових умовах, проходження їм дитиною і орієнтування в цих відносинах.

2. Зміна позиції дитини у напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає міра соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.

3. Формування реальних стосунків як рівноправних партнерських відносин співпраці і кооперації між дитиною і однолітком, що забезпечуть можливість позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація і засвоєння.

5. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі і правил, а також поведінку в ігровій кімнаті.

Основні функції психолога, що веде ігрові заняття такі:

1. Створення атмосфери ухвалення дитини.
2. Емоційне співпереживання дитині.
3. Віддзеркалення і вербалізація його відчуттів і переживань в максимально точній і зрозумілій дитині формі.
4. Забезпечення в процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною відчуття досягнення власної гідності і самоповаги.

Принципи здійснення ігротерапії:

1. Комунікація дитині його безумовного ухвалення.
2. Недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова ігротерапевта від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, ігротерапевтом, що вводяться, в гру.
3. Фокусування на відчуттях і переживаннях дитини: добитися відкритого вербального виразу дитиною своїх відчуттів; спробувати в

найкоротший час зрозуміти відчуття дитини і повернути його дослідження на саму себе; стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому він може побачити себе.

Психолог, сензитивний до відчуттів дитини, приймає його установки і виражає щирі віру в можливість дитини прийняти на себе відповідальність за вирішення проблеми. Діалогічне спілкування дитини з дорослим через ухвалення, віддзеркалення і вербалізацію в грі відчуттів дитини стає основним механізмом корекційної дії в ігротерапії.

Головна проблема у використанні аналітичної техніки в роботі з дитиною полягала в неможливості застосування ключового для психоаналізу методу вільних асоціацій, що дозволяє виявити несвідомі бажання, потяги, піддати їх аналізу. Пошуки обхідних шляхів для вирішення цієї проблеми і привели М. Кляйн і Г. Гуг-Гельмут до думки про можливість використання гри дитини як вдалої заміни методу вільних асоціацій.

Можливості такого використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

1. Гра дитини, на думку М. Кляйн, є символічною діяльністю, в якій знаходять вільний вираз пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і бажання. У ролях, що бере на себе дитина, в ігрових діях з іграшками криється певний символічний сенс.

2. Гра є єдиним видом діяльності, де дитина виявляється вільною від примушення і тиску з боку ворожого до нього середовища. А значить, перед ним розкриваються широкі можливості виразу несвідомих бажань, відчуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних відносинах дитини з світом. М. Кляйн вважала, що практично будь-яку ігрову дію дитини має певний символічний сенс, виражає конфлікти і пригнічені ваблення дитини. Цей символічний сенс повинен бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

А. Фрейд виявила, що гра є важливим чинником становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить

самовираження дитини вільним.

Основні цілі корекційного впливу в психоаналітичній ігротерапії:

1. Встановлення аналітичного зв'язку, емоційно позитивного контакту між дитиною і дорослим, що дозволяє здійснювати функції інтерпретацій і трансляцій дитині символічного значення дитячої гри: брати участь в грі дитини і організовувати в грі *актуалізацію і програвання* значущих для дитини *конфліктів*.

2. *Катарсис* — форма емоційного реагування, що приводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них.

3. Гра надає дві можливості для катарсису вільний *вираз почуттів і емоцій дитини і вербалізація почуттів*.

4. *Інсайт* як досягнення дитиною глибшого розуміння себе і своїх відносин із значущими іншими. Інсайт не вимагає інтерпретації, роз'яснення з боку ігротерапевта, а досягається дитиною раптово. У дитячому віці інсайт часто носить невербальний характер.

5. Дослідження (тестування) реальності. Процес дослідження і апробації дитиною різних форм і способів взаємодії з світом людей, міжособистісних стосунків.

6. Особлива атмосфера особистої безпеки і довіри, що панує на заняттях, знімає страхи і тривожність дітей перед можливими невдачами і санкціями і стимулюють їх до дослідження нових способів поведінки і спілкування як з дорослими, так і з однолітками.

7. *Сублімація* як перенос і відхилення енергії примітивних сексуальних бажань від їх прямої мети (отримання сексуального задоволення) до соціально схвалюваних цілей, що не пов'язані з сексуальністю.

8. Сублімація як форма переключення сексуальної енергії на соціально схвалювані цілі розглядається в психоаналізі як вища форма дозволу труднощів розвитку особи в дитячому віці.

Гра розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи

вільна від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і бажання.

Ігрова терапія, що центрована на клієнтові (К. Роджерс і В. Екслайн) - її мета - не міняти і не переробляти дитини, не учити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути собою. Основне завдання корекції полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, вільна від примушення, підпорядкування, страху і залежності дитини від світу дорослих є єдиним місцем, де дитина дістає можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, спочатку зумовлених антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною і дорослим. Основними показами для проведення цього виду ігротерапії виступають: порушення росту «Я», що відбивається в порушеннях поведінки і дисгармонійній «Я-концепції»; низький ступінь самоухвалення, сумнів і невпевненість в можливостях власного особистісного зростання; висока соціальна тривожність і ворожість по відношенню до навколишнього світу; емоційна лабільність і нестійкість.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді наступних завдань: розширення репертуару форм самовираження дитини; оптимізація комунікацій в системі відносин «дитина — дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини в його взаємодії з однолітками; розвиток здатності емоційної саморегуляції і досягнення емоційної стійкості за рахунок усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, відчуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоухвалення і формування відчуття «Я».

Критеріями ефективності ігротерапії в рамках клієнт-центрованої терапії відповідно виступають: позитивна динаміка емоційного розвитку

дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідомлення відчуттів; гармонізація образу «Я», виступаюча в переважанні позитивних самооцінок; зближення «Я»-реального і «Я»-ідеального; підвищення ступеня самоухвалення і упевненості в собі і своїх можливостях.

Ігрова терапія відреагування Д. Леві (1938) - відтворення травмучої події дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією. У ігровій кімнаті можливі *три форми ігрової активності*: 1.Звільнення агресивної поведінки: дитина кидає предмети, висаджує повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смочче соску). 2.Звільнення відчуттів стандартизованих ситуацій, стимулює відчуття ревностів до сиблінгу, прикладаючи ляльку до грудей матері. 3.Звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

Ігрова терапія побудови стосунків Д. Тафти (1933) і Ф. Аллена (1934) - основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Мета полягає не в тому, щоб змінити дитину, а в тому, щоб допомогти їй затвердити своє «Я», відчуття власної цінності. Дитина, як і всяка особа, унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. Основний механізм досягнень корекційної мети — встановлення стосунків, зв'язків між ігротерапевтом і клієнтами, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне ухвалення дитини, його установок і цінностей і виражає постійну і щиру віру в дитину і його здібності. В рамках даного підходу підлягають корекції порушення зростання «Я»; самонеадекватність; сумнів і невпевненість в можливості власного особового зростання і обумовлені ними тривожність і ворожість дитини до тих, що оточують.

Примітивна ігрова терапія - головне завдання полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до того, щоб засвоїти пропоновані знання найкращим чином. Дітей не можна примусити навчитися чому-небудь. Навіть найбільш ефективно працюючі вчителі не можуть навчити дітей, які

ще не готові вчитися. У такому разі ігрова терапія є доповненням до навчального середовища, досвідом, який допомагає дітям найефективніше використовувати свої здібності до учення

3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці

Цілям корекції, на думку Б.Д. Карвасарського і А.І. Захарова, служить перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами вдачі, переносять на ляльку свої недоліки, які завдають їм неприємностей.

А.І. Захаров пропонує певну послідовність корекційних методик: 1) бесіда; 2) спонтанна гра; 3) направлена гра; 4) навіювання. Тривалість ігрового сеансу не більше 30 хв. Частота занять при гострому періоді неврозу — 2—3 рази, при хронічній течії — 1 раз в тиждень. Тривалість програми — від декількох днів до декількох місяців.

У організації терапевтичного процесу Захаров виділяє *діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри*. 1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з тими, що оточують. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона колись переживала. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповідала про себе, значить — автоматично створювати бар'єр в терапевтичних стосунках, як би кажучи дитині: «Ти повинна піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження відреагування напруги, страхів і фантазій. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні

діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації.

А.І. Захаров виділяє *ряд правил, дотримання яких є необхідним в ігротерапії*: гра застосовується як засіб діагностики, корекції і навчання; вибір ігрових тим відображає їх значущість для психолога і інтерес для клієнта; керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей; спонтанні і направлені ігри — дві взаимодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне, — можливість імпровізації; співвідношення спонтанного і направленої компонентів залежить не стільки від віку дітей, скільки від їх клінічних особливостей; гра не коментується дорослим; направлена дія на клієнта здійснюється за допомогою характерів, відтворених ним і психологом персонажів.

Процес ігрової психотерапії складається з чотирьох етапів, що взаємно перекриваються: *об'єднання дітей в групу, розповідей, гри, обговорень*.

Директивна і недирективна ігротерапія. Ігротерапія припускає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослої в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямку соціально прийнятних стандартів і норм. Дитині пропонується декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів

Недирективна ігротерапія проводить лінію на вільну гру як засіб самовираження дитини, що дозволяє одночасно успішно вирішити три важливі корекційні завдання: 1.Розширення репертуару самовираження дитини. 2.Досягнення емоційної стійкості і саморегуляції. 3.Корекція стосунків в системі «дитина — дорослий». На передній план виходять ідеї корекції особи дитини шляхом формування адекватної системи відносин між дитиною і дорослим, дитиною і однолітком, системи конгруентної комунікації Метою стає потреба допомогти дитині усвідомити саму себе,

свою гідність і недоліки, труднощі і успіхи. Існують наступні принципи такої ігротерапії: дружні стосунки з дитиною; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; відкритість і розкритість дитини; розуміння почуттів дитини; терапевт — дзеркало, в якому дитина бачить самого себе.

Виділяють *два рівні участі ігротерапевта в корекційному процесі*: пасивний і активний. **Пасивна участь ігротерапевта**: безумовне ухвалення клієнта ігротерапевтом, встановлення довіри між ними, проходження ігротерапевтичного процесу за дитиною, неспришлювання цього процесу.

Активна участь ігротерапевта: формування стосунків, рефлексія власних почуттів, внесення певних обмежень і заборон.

Основні функції психологів в недирективній ігротерапії:

1. Організація емпатійного спілкування, в якому терапевт створює атмосферу ухвалення дитини, емоційне співпереживання йому і комунікація цього відношення дитині.

2. Забезпечення переживання дитиною відчуття власної гідності і самоповаги.

3. Встановлення обмежень в грі.

Дитина в процесі ігротерапії набуває важливого досвіду афектної сублімації в соціально прийнятних формах по символічних каналах. Таким чином, введення обмежень в гру дитини складає важливу умову досягнення кінцевого корекційного ефекту. У зв'язку з цим велика роль в ігротерапії належить техніці формулювання заборон і обмежень в грі.

Висновок

Одним з ефективних засобів подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку є гра, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований характер гри дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в стосунки з однолітками, а її творчий характер допомагає реалізувати свої уявлення про оточення, ставлення до нього тощо.

Тому гра у педагогічному процесі дитячого садка використовується як засіб не тільки формування певних знань, а й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності. Адже дитина у своїх іграх демонструє власне духовне життя.

В ранньому віці перейти до гри від предметної діяльності може лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими. Реалізуючи у грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. У процесі гри вона без прямих педагогічних впливів вихователя засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Діти самі обирають тему гри, розгортають її сюжет на основі власного досвіду, знань, умінь. Відображаючи реальне життя, гра є найактивнішою сферою спілкування дітей, під час якого вони обмінюються думками, переймають досвід і вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження і цим впливають одне на одного. Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття.

Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив

педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали “супутником дитинства”, хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

Таким чином, висунута нами гіпотеза, про те, що психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими, підтвердилася проведенням експериментальним дослідженням. Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію. Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і “відіграти” емоційну напругу.

Список використаної літератури

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
3. Бурлачук Л.Б., Грабская Н.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии. – Киев: Ника-Центр; Москва: Алетей, 1999. – 232 с.
4. Вітенко І.С. Загальна та медична психологія. – Київ: Здоров'я, 1994. – 291 с.
5. Воспитание детей к игре. – М.: Просвещение, 1983.
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологи - 1966. - № 6. - С.62-76.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
8. Зварыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Перспективное планирование по формированию игры. – М., 1989.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1995 г.
10. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
11. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М., 1994.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.
13. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.
14. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.
16. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
17. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. – М.: МПСИ; Воронеж, МОДЕК, 2000. – 320 с.

- 18.Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. –512 с.
19. Особенности психологического развития детей 6-7летнего возраста. /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.
20. Пидкасистый П.И. «Технология игры в обучении» – М.Просвещение, 1992г.
21. Психотерапия /Под ред. Б.Д.Карвасарского.- С.-Петербург: Из-во «Питер», 2000.- 544 с.
22. Рудницький Р.І. Практикум з психотерапії – Чернівці: БДМА, 2001. – 102 с.
23. Эчки Л. Театрально-игровая деятельность. //Дошкольное воспитание. – 1991, - № 7.
24. Эльконин А.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960.
25. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей // Дошкольное воспитание - 1966г. - №3.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.,1989. - С.25-77,177-199,212-220, 258-280.
- 27.Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Значення рольових ігор для
подолання емоційних розладів
у дітей дошкільного віку

Курсова робота
студентки 53 групи
соціально-психологічного факультету
(заочна форма навчання)

Мартинюк Т.

Науковий керівник:

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	3
<i>Розділ I. Роль гри у психічному розвитку дошкільника</i>	7
1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника	7
1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості	13
1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників	21
<i>Розділ II. Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку</i>	26
<i>Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей</i>	31
3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці	31
3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці	37
<i>Висновок</i>	40
<i>Список використаної літератури</i>	42

Вступ

Актуальність теми. Надання психологічної допомоги дітям під час емоційних розладів - одне з найважливіших завдань практичної психології. Ефективним засобом корекції психічного розвитку дитини вважається гра, використання якої в психологічній практиці ґрунтується на певних теоретичних підходах вітчизняної і зарубіжної психології. Найбільш системними і цілісними є підходи до використання гри для розвитку особистості, засновані на теоретичних традиціях психоаналізу (М. Клейн, А. Фрейд), гуманістичної психології (К. Роджерс, Р. Лендрет), культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, концепції психічного розвитку дитини А.Н. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Кожен з підходів реалізував в ігровій терапії своє власне уявлення про психологічну сутність гри і механізми її корекційно-розвиваючої дії, в кожному з підходів була розроблена своя концептуальна схема і система понять [26, 27] .

Психоаналітичний підхід до використання гри з корекційною метою ґрунтується на розумінні її як символічної діяльності, в якій знаходять вільне вираження пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і потяги. В. Акслайн розглядає гру як процес, в якому дитина програє свої відчуття і таким чином виводить їх на поверхню, дістаючи при цьому можливість поглянути на них з боку і або навчитися управляти ними, або відмовитися від них [1]. А. Франк говорить про гру як спробу дитини організувати свій досвід, свій особистий світ [11]. Головне в грі, з точки зору психоаналітиків, полягає в тому, що завдяки їй важкі для дитини травмуючі переживання переходять на рівень підконтрольних. Це робиться через символічну репрезентацію, яка дає дітям можливість навчитися справлятися з труднощами. У ролях, що приміряє на себе дитина, в її ігрових діях з іграшками криється певний символічний смисл. Завдання психоаналітика полягає у виявленні цього прихованого символічного значення, інтерпретації його дитині так, щоб забезпечити досягнення психодинамічної рівноваги: внутрішнього балансу в структурі особистості дитини [11].

Основними механізмами корекційної дії в психоаналітичній ігровій терапії є:

- 1) встановлення позитивного емоційного контакту дорослого з дитиною, який дозволяє організовувати в спільній грі актуалізацію і програвання значимих для дитини конфліктів;
- 2) катарсис - форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них;
- 3) процес дослідження і апробації дитиною різних способів і форм взаємодії зі світом в атмосфері особистої безпеки [10].

Гуманістично орієнтований підхід є терапією, що зосереджується на дитині; терапією стосунків, в основі якої лежить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, який містить внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості самостійного розв'язання проблем особистісного зростання. Основне завдання корекції в рамках даного напрямку полягає у відновленні значимих стосунків між дитиною і дорослим з метою оптимізації процесу особистісного зростання і розвитку. На відміну від прихильників психоаналітичного напрямку, які пов'язують корекційні можливості гри з її символічним характером, представники гуманістичної терапії надають головне значення практиці реальних взаємин дитини і дорослого в процесі гри. Дорослий реалізує в процесі ігрової терапії подвійну позицію, виступаючи як "ідеальний батько", що здійснює емпатійне прийняття дитини, а також рівноправний партнер по грі, в якій кожен учасник має свободу вибору і право перейняття на себе відповідальності [13].

Основним механізмом корекційної дії в гуманістичній терапії є діалогічне спілкування дитини з дорослим через прийняття, віддзеркалення і вербалізацію вільно виразимих в грі відчуттів дитини [10].

У вітчизняній психології розуміння гри пов'язується з наступними процесами:

- 1) створення особливого, уявного плану - "уявної ситуації", основною рисою якої є розбіжність видимого і смислового поля (Л.С. Виготський);

2) процес заміщення - обігравання предметів, що ґрунтується на протиріччі реального значення і ігрового значення предметів (А.Н. Леонтьєв);

3) прийняття і реалізація дітьми ігрових ролей, що відображають соціальні взаємини дорослих (Д.Б. Ельконін) [6, 12, 27].

Організація ігрової корекційної роботи, заснованої на дослідженнях вітчизняних психологів, пов'язана з використанням, перш за все, групових форм. Це обумовлено виділенням двох центрів дитячої гри: світ дорослих як "ідеальна форма" розвитку і спілкування дітей, їх реальний зв'язок. Завдання психолога у цьому випадку полягає в організації орієнтування дітей в різних ситуаціях, а також регулюванні стосунків між дітьми, формуванні у них ефективних способів поведінки і спілкування в психологічно сприятливій атмосфері ігрових занять.

Основними психологічними механізмами корекційної дії гри, з точки зору вітчизняних психологів, є:

1) моделювання системи соціальних стосунків в особливих ігрових умовах, дослідження дітьми цих стосунків і орієнтування в цих стосунках;

2) прийняття різних ролей дітьми, які сприяють зміні її позиції, подоланню особистісного і пізнавального егоцентризму;

3) організація орієнтування дитини в переживаних нею емоційних станів, забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації;

4) формування разом з ігровими реальних стосунків між дітьми як рівноправних, партнерських, стосунків співпраці і кооперації [2].

Тож актуальність теми курсової роботи обґрунтовується ефективним впливом на особистість дитини ззовні з метою зміни, виправлення, поліпшення її внутрішніх особливостей: емоційного стану, міри самоприйняття, гармонійності особистості, розуміння себе і своїх стосунків із значимими оточуючими. Психологи вважають основним механізмом корекційного впливу гри процес орієнтування дитини в проблемній ситуації,

організовуваний дорослим, а також внесення необхідних змін до структури соціальної ситуації розвитку дитини.

Об'єктом дослідження у курсовій роботі є емоційні розлади у дітей дошкільного віку.

Предмет – значення рольових ігор для подолання емоційних розладів.

Мета – дослідити вплив рольових ігор на усунення емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Гіпотеза: Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Завдання:

1. Проаналізувати значення рольової гри у психічному розвитку дитини.
2. Вказати на роль рольової гри для подолання емоційних розладів дітей дошкільного віку.
3. Дослідити вплив комплексу ігрових методів на подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Розділ І. Роль гри у психічному розвитку дошкільника

1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника

Дошкільний вік вважається класичним віком гри. У цей період виникає і набуває найбільш розвиненої форми особливий вид дитячої гри, який в психології і педагогіці отримав назву сюжетно-рольової, або просто рольової. Сюжетно-ролева гра – це діяльність, в якій діти перебирають (примірюють) на себе трудові або соціальні функції дорослих людей і в спеціально створюваних ними ігрових, уявних умовах відтворюють (або моделюють) життя дорослих і стосунки між ними.

У такій грі найінтенсивніше формуються всі психічні якості і особливості особистості дитини [7].

Виконуючи ігрову роль, дитина підпорядковує цьому завданню всі свої миттєві, імпульсивні дії.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів — від елементарних до найскладніших. Так, в грі починають розвиватися довільна поведінка, довільна увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються і більше запам'ятовують, чим за прямим завданням дорослого. Свідома мета — зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивний рух — раніше і найлегше виділяється дітьми у грі.

Гра впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи з предметами-замінниками, дитина починає оперувати в уявному, умовному просторі. Предмет-замінник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в образах і уявленнях. Крім того, в грі, виконуючи різні ролі, дитина стає на різні точки зору і починає бачити предмет з різних сторін. Це сприяє розвитку найважливішої, розумової здібності людини, що дозволяє представити інший погляд і іншу точку зору.

Рольова гра має вирішальне значення для розвитку уяви. Ігрові дії відбуваються в уявній ситуації; реальні предмети використовуються як інші, уявні; дитина перебирає на себе ролі відсутніх персонажів. Така практика дії в придуманому просторі сприяє тому, що діти набувають здібності до творчої уяви.

Спілкування дошкільника з однолітками розгортається головним чином в процесі спільної гри. Граючись разом, діти починають враховувати бажання і дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати і реалізовувати спільні плани. Тому гра впливає на розвиток спілкування дітей в цей період [9].

У грі складаються інші види діяльності дитини, які потім набувають самостійного значення. Так, продуктивні види діяльності (малювання, конструювання) спочатку тісно поєднуються з грою. Малюючи, дитина розіграє той або інший сюжет. Лише до старшого дошкільного віку результат продуктивної діяльності набуває самостійного значення, незалежного від гри.

У середині гри починає складатися і навчальна діяльність. Навчання вводить вихователь, воно не з'являється безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитися граючись. До навчання він відноситься як до своєрідної гри з певними ролями і правилами. Виконуючи ці правила, він опановує елементарні навчальні дії.

Величезне значення гри для розвитку всіх психічних процесів і особистості дитини в цілому дає підставу вважати, що саме ця діяльність є в дошкільному віці ведучою.

Згідно концепції дитячої гри Д.Б.Ельконіна, рольова гра є вираженням зростаючому зв'язку дитини із суспільством — особливий зв'язок, характерний для дошкільного віку. У рольовій грі виражається таке прагнення дитини до участі в житті дорослих, яке не може бути реалізоване безпосередньо, через складність знарядь праці і їх недоступності для дитини. Етнографічні дослідження Д.Б.Ельконіна показали, що в примітивніших суспільствах, де діти можуть дуже рано приймати участь в трудовій

діяльності дорослих, відсутні об'єктивні умови для виникнення рольової гри. Прагнення дитини до самостійності і до участі в житті дорослих задовольняється там прямо і безпосередньо — починаючи з 3—4-річного віку діти опановують засоби праці або працюють разом з дорослими, а не грають [26].

Ці факти дозволили зробити важливий висновок: рольова гра виникає в ході історичного розвитку суспільства в результаті зміни місця дитини в системі суспільних стосунків. Гра соціальна по своєму походженню і за своєю природою. Її виникнення пов'язане не з дією якихось внутрішніх, природжених, інстинктивних сил, а з певними умовами життя дитини в суспільстві.

Центральним моментом рольової гри є роль, яку приміряє на себе дитина. При цьому вона не просто називає себе ім'ям відповідної дорослої людини (“Я—космонавт”, “Я—мама”, “Я—лікар”), але, що саме головне, діє як доросла людина, роль якої вона взяла на себе. Діючи як дорослий, дитина як би ототожнює себе з ним. Через виконання ігрової ролі здійснюється зв'язок дитини зі світом дорослих. Саме ігрова роль в концентрованій формі втілює зв'язок дитини із суспільством. Тому Д.Б.Ельконін запропонував розглядати роль як основну, нерозкладну одиницю розвиненої форми гри. У ній в нерозривній єдності представлені афектно-мотиваційна і операційно-технічна сторони діяльності дитини.

Найбільш характерним моментом ролі є те, що вона не може здійснюватися поза практичною ігровою дією. Ігрова дія є способом здійснення ролі. Неможливо уявити собі дитини, яка, перейнявши на себе роль дорослого, залишалася б бездіяльною і діяла б лише в розумовому плані, — в уяві. Роль вершника, лікаря або шофера неможливо виконувати лише в думці, без реальних, практичних ігрових дій.

Між роллю і відповідними їй ігровими діями є тісний взаємозв'язок і суперечлива єдність. Чим узагальненішими та скороченими є ігрові дії, тим глибше відбита в грі система стосунків діяльності дорослих. І навпаки — чим

конкретніші й розгорнутіші ігрові дії, тим більше вирушають на другий план відношення між людьми, тим більше на перший план виходить наочний зміст відтворюваної діяльності.

Творча свобода гри виражається і в тому, що дитина включається в неї зі всією своєю емоційністю, відчуючи під час гри максимальне задоволення. Емоційна насиченість гри настільки сильна і очевидна, що саме цей момент часто висувається на перший план, що і дозволяє розглядати гру як інстинктивне джерело насолоди.

Парадокс полягає в тому, що саме в цій максимально вільній від всякого примусу діяльності, що, здавалося б, цілком знаходиться у владі емоцій, дитина раніше всього вчиться управляти своєю поведінкою і регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Сутність дитячої гри як раз і полягає в цьому протиріччі. Як же таке стає можливим?

Для того, щоб дитина узяла на себе роль якої-небудь іншої людини, необхідно виділити в цій людині характерні ознаки, властиві лише їй, правила і способи її поведінки. Лише тоді, коли дитина досить чітко представляє малюнок поведінки персонажа, роль може бути узята і виконана дитиною у грі. Якщо ми хочемо, аби діти приміряли на себе ролі лікарів, льотчиків або вчителів, потрібно перш за все, аби вони виділили для себе правила і способи поведінки цих персонажів. В тому випадку, якщо цього немає, якщо та або інша особа просто володіє відомою привабливістю для дитини, але його функції, його стосунки з іншими і правила його поведінки не ясні, роль не може бути виконана.

У одному з досліджень Д.Б.Ельконіна пропонувалася гру “в самих себе”, в кого-небудь з добре відомих товаришів і в кого-небудь з дорослих (маму або виховательку). Діти різного віку відмовилися грати “в самих себе”. Молодші діти ніяк не могли мотивувати свої відмови, тоді як старші прямо вказували: “Так не грають, це не гра” або “Як же мені Ніну грати, якщо я і так Ніна”. Цим діти показували, що без ролі, тобто без відтворення дій якоїсь іншої людини, не може бути гри. Молодші дошкільники також відмовлялися

грати ролі інших конкретних дітей, оскільки вони не могли виділити типові для своїх товаришів дії, заняття або риси поведінки. Старші дошкільники, вже здатні зробити це, виконували такі важкі ролі. Роль для дитини була тим легше, чим очевиднішими були для неї особливості поведінки змальовуваного персонажа і відмінності від її власного. Тому всі діти охоче грали в дорослих [26].

Звичайно, дошкільник і до прийняття ролі дещо знає про тих людей, яких він змальовуватиме в грі. Але лише в грі правила поведінки цих людей і їх функції стають предметом її активного відношення і свідомості. Через гру світ соціальних стосунків, значно складніших, ніж ті, що доступні їй в її неігровому житті, проникає в свідомість дитини і піднімає її на вищий рівень. Приймаючи роль дорослого, дитина тим самим бере на себе визначений, зрозумілий для себе спосіб поведінки, властивий цьому дорослому.

Але ж дитина бере роль дорослого лише умовно, “навмисно”. Можливо, і виконання тих правил, по яких вона повинна поводитися, теж є умовним і дитина може поводитися з ними абсолютно вільно, міняючи їх на власний розсуд?

Питання про умовність виконання правил в грі, про свободу дитини по відношенню до узятій на себе ролі спеціально досліджувався в одній з робіт Д.Б.Ельконіна. У цій роботі дорослий, організувавши разом з дошкільниками гру “в лікаря”, який робить дітям щеплення, намагався порушити правила поведінки лікаря. Коли дитина, що виконувала роль лікаря, готова була зробити всі звичні під час щеплень операції, дорослий говорив: “А знаєте, діти, у мене є справжній спирт для протирання, з яким можна робити справжні щеплення. Ти спочатку прищепи, а я потім принесу, а ти потім змастиш спиртом”. Діти, як правило, бурхливо реагували на таку спробу порушити логіку дій лікаря: “Ви що? Так не буває. Спершу треба протерти, а потім прищепити. Я краще почекаю”.

Послідовність дій тієї ролі, яку приймає на себе дитина, має для неї як би силу закону, якому вона повинна підпорядковувати свої дії. Всяка спроба

порушити цю послідовність або внести елемент умовності (наприклад, зробити так, щоб мишки ловили кішок або аби шофер продавав квитки, а касир вів автобус) викликає бурхливий протест дітей, а інколи навіть призводить до руйнування гри. Узявши на себе роль в грі, дитя тим самим приймає систему жорсткої необхідності виконання дій в певній послідовності. Отже, свобода в грі дуже відносна — вона існує лише в межах узятій на себе ролі.

Але вся річ у тому, що ці обмеження дитина бере на себе добровільно, за власним бажанням. Більш того, саме це підпорядкування ухваленому закону доставляє дитині максимальне задоволення. За словами Л.С. Виготського, гра — це “правило, що стало афектом”, або “поняття, що перетворилося на пристрасть”. Зазвичай дитина, підкоряючись правилу, відмовляється від того, що їй хочеться. У грі ж підпорядкування правилу і відмова від дії з безпосереднього імпульсу приносять максимальне задоволення. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають дій не з безпосереднього імпульсу, а по лінії найбільшого опору. Специфічне задоволення від гри пов'язане якраз з подоланням безпосередніх спонук, з підпорядкуванням правилу, заключеному в ролі. Саме тому Л.С.Виготський вважав, що гра дає дитині “нову форму бажання”. У грі вона починає співвідносити свої бажання з “ідеєю”, з образом ідеального дорослого. Дитина може і плакати як пацієнт (показати, як плачеш, важко), і радіти у грі [6].

Багато дослідників вважали гру вільною діяльністю саме внаслідок того, що в ній немає ясно вираженої мети і результату. Але висловлені вище міркування Л.С.Виготського і Д.Б.Ельконіна спростовують це припущення. У творчій, рольовій грі дошкільника є і мета, і результат. Мета гри полягає в здійсненні узятій на себе ролі. Результатом гри є те, як здійснюється ця роль. Конфлікти, що виникають по ходу гри, як і саме задоволення від гри визначаються тим, наскільки результат відповідає меті. Якщо такої відповідності немає, якщо правила гри часто порушуються, замість задоволення діти відчують розчарування і нудьгу.

Крім того, гра має величезне значення для загального психічного розвитку дитини. Саме у грі поведінка дитини вперше перетворюється з довільної у вольову, вона сама починає визначати і регулювати свої дії, створювати уявну ситуацію і діяти в ній, усвідомлювати і оцінювати свої дії тощо. Все це виникає в грі і, за словами Л.С.Виготського, «ставит її на вищий рівень розвитку, возносит на гребень волни, делает її дев'ятим валом розвитку дошкільного віку» [6].

1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості

У найбільш прості ролеві ігри починають грати практично всі діти. А далі все залежить від батьків і інших дорослих: якщо вони багато грають з дитиною, її ігри поступово стають усе більш складними і цікавими.

Як правило, діти із задоволенням включаються в гру, пропонувану мамою або папою, якщо лише вона не занадто складна для дитини. Граючи з дорослим, дитина наслідує її, емоційно залучається до розіграних дорослим подій і завдяки цьому поступово освоює усе більш складні форми ігрової поведінки.

Тому спочатку новий рівень гри досягається саме в спільних з дорослим іграх, і лише поступово до цього рівня підтягується спонтанна гра дитини.

Якщо ж дорослі (або старші діти) мало грають з дитиною, розвиток її ігрової діяльності зазвичай зупиняється на одній з ранніх стадій. А відповідно, гальмується і розвиток її внутрішнього світу.

Розглянемо основні етапи - або рівні - розвитку рольової гри.

Перший етап: ігри в окремі дії дорослих. Сюди відносяться ігри типу "заколювання маляти", "накладення їжі в тарілку", "водіння машини" і подібні до них. Дитина наслідує побачені дії дорослого, але не з реальною дитиною або машиною, а з їх ігровими заступниками.

По суті, це перехідний рівень від простого наслідування до рольової гри; такі ігри з'являються спонтанно навіть у тих дітей, з якими дорослі

взагалі не граються. У явної ситуації в повному розумінні слова тут ще немає, є лише її зародки у вигляді ігрового змісту предметів. Немає і повного ототожнення себе з роллю: дитина цілком поглинена самою дією і може ще не вважати себе в грі мамою, яка укладає дитину, або водієм, який кудись їде.

В іграх дитина практично не розмовляє: вона або взагалі грає мовчки, або супроводжує гру звуками, що наслідують реальним, наприклад, шуму мотора машини, нявканню кішки або маминій колисанці. Інколи вона відтворює в грі окремі слова або фрази, але ніколи не говорить за інших персонажів. Інакше кажучи, в іграх цього рівня ще немає взаємодії персонажів.

В окремі дії дорослих діти зазвичай починають грати з півтора-двох років, і, якщо батьки досить багато грають і розмовляють зі своїм сином або дочкою, то вже в два-два з половиною років він/вона зможе грати з ними в прості рольові ігри. А потім, як правило в період від двох до трьох років, почне грати в них і самотійно.

Якщо ж до трьох з половиною років дитина все ще грає лише в окремі дії дорослого, це говорить про певне відставання. Аби його компенсувати, батькам треба якомога більше грати зі своїм сином або дочкою, читати їм або дитячі книжки і розігрувати разом з дитиною вподобані сюжети.

Інколи зустрічаються діти, які взагалі не досягають наступного рівня розвитку гри. Як правило, велику частину часу вони або примітивно грають з ефектними іграшками, просто включаючи і вимикаючи їх, або безладно бігають по двору, не знаючи чим зайнятися, або починають щось ламати і зачіпати інших дітей. Стаючи старшими, вони починають довго пасивно дивитися телевізор або відео, в три-чотири роки вони часто люблять дивитися рекламу (бо там звичайні багато звукових і зорових ефектів) і відтворювати окремі фрази з відповідними інтонаціями. Подорослішавши, такі діти зазвичай не люблять нічого читати, погано вчаться в школі, конфліктують з вчителями, однокласниками і батьками.

У підлітковому віці саме ці діти (якщо батькам не вдасться їх чимось

захопити і розсунути межі їх внутрішнього світу) в першу чергу поповнюють ряди фанатів і інших молодіжних угруповань, у тому числі і асоціальних, легко заражаючись груповими емоціями і виконуючи все, що велить лідер угруповання. При нагоді, вони легко стають наркоманами, оскільки наркотик є найбільш швидкою і прямою дорогою до досягнення емоційного "ефекту", який раніше давали ефектні іграшки і видовища. Або ж наркотично прив'язуються до комп'ютерних ігор, просиджуючи за ними багато годин безперервно. Їх соціальна поведінка залишається нерозвиненою і примітивною, а тому вони найчастіше або підкоряються чужій волі або з'ясовують стосунки за допомогою крику, лайки і кулаків.

Отже, якщо до трьох з половиною або навіть чотирьох років дитина ще не почало гратися в прості рольові ігри, батькам обов'язково потрібно звернутися до дитячого психолога.

Другий етап: прості рольові ігри. "Дочки-матері", "відвідини лікаря", "прихід гостей", "покупка продуктів в магазині" - розігрування цих і подібних до них повсякденних ситуацій відноситься до рівня простих рольових ігор.

Тут вже є повноцінна ігрова ситуація і перейняття на себе ролі дорослих: у грі дитина стає то мамою, то папою, то лікарем, то водієм автобуса... На цій стадії дитина повністю ототожнює себе в грі з роллю і прагне точно відтворити ті дії, які вона бачила в житті або на екрані. Цього ж вона вимагає і від партнера по грі, інакше дитина починає обурюватися: "ти неправильно граєш!".

По суті, лише на цьому рівні в грі, окрім самої дитини, з'являється друга діюча особа. І лише тут виникає взаємодія персонажів і вони вступають в діалог один з одним - до цього, навіть якщо дитина грала в укладання або годування маляти, її "дитина" було безсловесним об'єктом дії. Тепер та ж "дитина" стає активною дійовою особою: вона може вередувати і не хотіти спати, може просити розповісти казку або заспівати пісеньку. Тому прості рольові ігри допомагають дитині освоювати багато повсякденних ролей, такі

як роль пацієнта на прийомі у лікаря, роль гостя або роль покупця в магазині.

Характерна ознака ігор цього рівня, що дозволяє легко відрізнити їх від ігор в окремі дії, полягає в тому, що дитина починає в грі багато говорити, навіть якщо вона грає одна.

Аби дитина навчилася добре грати в рольові ігри, спочатку їй потрібно обов'язково грати разом з дорослим або більш старшим дітьми, що вже уміють добре грати. Потім вона зможе грати і одна, залучаючи як "партнерів" іграшки і діючи по черзі то за себе, то за них. Проте якщо ми хочемо, аби ігрова діяльність дитини ставала усе більш складною і збагачувалася новими компонентами, ми повинні знаходити час для спільної з ним гри і далі - впродовж всього дошкільного віку.

Крім того, в рольові ігри дітям краще грати удвох або утрюх. Якщо в сім'ї декілька дітей, близьких за віком, це виходить само собою, якщо немає – потрібно знайти дитині постійного партнера для ігор. Якщо ж партнерами дитини завжди виявляються лише іграшки, у неї буде мало досвіду спілкування з іншими дітьми і їй важче будуватиместосунки з ними.

Добре розвинена дитина досягає рівня простих рольових ігор в два - два з половиною роки в спільній з дорослим грі і у віці близько трьох років в самотійній грі. Якщо з дитиною грають мало - вона досягає цього рівня в спільній грі в три-чотири роки, а в самотійній - в чотири-п'ять років і може так на ньому і зупинитися.

На рівні простої рольової гри зупиняються багато дітей, які ходять в дитячий садок, якщо в цьому садку достатні багато іграшок, але вихователі приділяють мало уваги грі. Підростаючи, вони виявляються досить адаптованими до типових життєвих ситуацій, але - якщо це відставання не скорегувати - не готовими до складніших ситуацій. Наприклад, до ситуацій конфлікту з вчителем або однокласником, до ситуацій, що вимагають ініціативи і самотійного вибору лінії поведінки.

Прийшовши до школи, такі діти часто бувають схильні вирішувати всі питання бійками або скаргами вчителів. Їх думка зазвичай збігається з

думкою вчителя або більшості класу. Хлопчики прагнуть самостверджуватися за допомогою сили або навіть нахабства, дівчатка – хизуючись вбраннями, ляльками і підкреслено "правильною" поведінкою (а інколи, як і хлопчики, бійками і нахабством). Як правило, у них слабка уява, і вони погано розуміють мотиви і почуття інших людей, що виходять за межі буденного. Зростаючи, вони стають основними споживачами масової культури глянсових журналів, бульварної літератури, масової кіно- і відеопродукції, - і їх соціальною поведінкою досить легко маніпулювати.

Якщо батьки багато граються з дитиною, розмовляють з нею і читають їй, то вже в три - три з половиною роки вона зможе, граючись з дорослими, від однієї ігрової ситуації переходити до іншої, тобто почати грати в ігри з простим сюжетом. У самостійній грі дитини ігри з простим сюжетом можуть з'явитися в три з половиною або чотири роки. При цьому дитина зовсім не перестає грати в прості рольові ігри, досить довго вона може із задоволенням грати в ігри обоє цих типів.

Третій етап: сюжетно-рольові ігри. Сюжет гри - це зв'язна послідовність ігрових ситуацій. Від ігор попереднього етапу сюжетно-рольові ігри відрізняються тим, що одна ігрова ситуація плавно перетікає в іншу, пов'язану з нею по змісту. Наприклад, гра в "поїздку на дачу" може протікати так: спочатку всі разом "їдуть на дачу" на "машині" або на "електричці", потім "папа" копає або поливає грядки, "мама" готує "їжу", а "діти" ловлять "коників", потім всі разом "йдуть в ліс" за ягодами або за грибами і так далі.

Таке ускладнення структури гри - це важлива ознака розвитку свідомості дитини, показник її здатності зв'язувати різні життєві ситуації в єдине ціле і здійснювати в них послідовну лінію поведінки. Сюжети гри можуть братися з життя або з книжки, можуть підказуватися новими іграшками або пропонуватися дорослим.

У сюжетно-рольових іграх ускладнюються взаємини персонажів: вони можуть сваритися і миритися один з одним, сперечатися і домовлятися

про спільні дії, боротися або воювати. Взаємини самих дітей теж ускладнюються, адже тепер їм треба домовлятися не лише про те, в що грати і хто яку роль виконуватиме, але і про те, як розвиватимуться події, які епізоди включати в гру, а які немає, і хто кого переможе. Тому, граючись один з одним в сюжетно-ролевій грі, діти починають вчитися азам ділового спілкування. На перших порах тут дуже важлива участь дорослого, який учить дітей домовлятися і шукати справедливі і взаємоприйнятні вирішення всіх спірних питань.

Сюжетно-рольові ігри допомагають дитині успішно "переварювати" будь-які події, які сильно потрясли або зачепили її, - радісні або страшні, сумні або образливі. У грі дитина може багато раз переживати новорічне свято або відвідини цирку - до тих пір, поки емоційно не "насититься" цим досвідом. Так само вона може багато разів проживати ті відчуття, які викликає у нього улюблений мультик або книжка.

Гра дозволяє також "переграти" події, які закінчилися невдачею, допомогти примиритися з втратою і емоційно підготуватися до майбутніх подій, що викликають радісне або тривожне хвилювання (вступ до школи, поїздка в гості або на рибалку і тому подібне).

Нагромаджуючи ігровий досвід, дитина стає здатною розігрувати усе більш складні сюжети: збільшується число ігрових ситуацій, що змінюють один одного, і кількість героїв, дитина може почати грати за різних персонажів по черзі, ускладнюються дії героїв і їх взаємини. Багато дітей із задоволенням розігрують сюжети книг, що захопили їх, і фільмів - наприклад, історію про повінь, в яку попали Мумі-троль і Фрекен Снорк, або подорож на острів скарбів і боротьбу з піратами. У чотири-п'ять років діти, які багато граються, зазвичай вже готові включатися в таку гру, якщо її організовує дорослий, в п'ять-п'ять з половиною років - грати в неї самостійно або з іншими дітьми. Діти, з якими граються мало, якщо і досягають рівня складних сюжетно-ролевих ігор, то вже в шкільному віці.

Граючись в сюжетно-ролеву гру, дитина вже утримує в свідомості не

лише зміст конкретної ігрової дії, але і її включеність в сюжет, її смислові зв'язки з іншими епізодами гри. Тим самим смислова будова сюжетно-рольової гри виявляється багаторівневою, і ця багаторівневність згодом стає основою для складної соціальної поведінки, де кожна дія також має бути включена в різні смислові зв'язки одночасно.

Не уміючи співвідносити свої дії з багаторівневими смисловими структурами, людина виявиться безпорадною в багатьох соціальних ситуаціях (професійних, родинних, політичних і т.п.) і не зможе осмислено в них діяти. Такою людиною легко маніпулювати. Іншими словами, дитячий досвід сюжетно-рольових ігор є кроком на шляху до подальшої особистісної самостійності людини.

Проте якщо розвиток ігрової діяльності дитини зупиниться на рівні сюжетно-рольових ігор і якщо цю зупинку згодом не компенсувати, її самостійність буде обмеженою - вона легко діятиме по готових, заздалегідь відомих сценаріях, але їй буде важко гнучко вибудовувати свої дії в постійно змінних обставинах. Така людина зможе успішно будувати своє життя в стабільних і досить простих життєвих умовах, але буде не готовою до пошуку рішень в складних, суперечливих і конфліктних життєвих ситуаціях - таких як ситуації вибору професії і місця роботи, ситуація родинного конфлікту або краху життєвих планів.

На рівні сюжетно-рольових ігор дитина може зупинитися, якщо спочатку дорослі проводили з нею багато часу, а потім перемкнулися на рішення якихось своїх проблем і перестали гратися і розмовляти з дитиною, вирішивши, що вона вже велика. Якщо ж батьки багато грають зі своїм сином або дочкою впродовж всього дошкільного дитинства, то років до шести-семи (а інколи і раніше) він/вона зможе досягти наступного рівня розвитку рольової гри - рівня творчих сюжетних ігор.

Четвертий етап: творчі сюжетні ігри. Від ігор попереднього етапу творчі сюжетні ігри відрізняються тим, що дитина починає саме придумувати сюжети ігор і видозмінювати їх по ходу дій, а не відтворює

заздалегідь відомий сюжет, узятий з життя, книжки або фільму. Завдяки цьому світ людського життя з'являється перед нею як величезний простір можливостей.

Пригоди дітей (які можуть включати жартування над батьками і підготовку незвичайних сюрпризів, сварки і примирення, немислимі в реальному житті подорожі і зустрічі і т.п.), будівництво іграшкових мостів і придумування життя в них і взаємин їх мешканців, війни між придуманими країнами, життя лялькової сім'ї - ось лише деякі з частих тем творчих сюжетних ігор.

Сюжети цих ігор можуть бути нав'язані прочитаними книгами, якимись яскравими подіями або повсякденними враженнями, але дитина вільно поводить з ними, приміряє сюжет на себе, міняє хід і результат подій, моделює різні варіанти можливого ходу подій, у тому числі - і свідомо неможливі в реальному житті і навіть абсурдні. Сюжет в цих іграх може розвиватися по-різному, і якщо діти грають удвох або утрюх, важливою частиною гри стає "домовленість" про те, як розвиватимуться події.

Творчі сюжетні ігри розвивають у дитини уяву і здатність програвати в думці різні варіанти розвитку подій, здатність розуміти інших людей і мотиви їх поведінки, уміння гнучко міняти свою поведінку при зміні ситуації. Якщо дитина досягає цього рівня, у неї з'являється психологічна основа для успішного розв'язання складних життєвих ситуацій - ситуацій вибору і невдач, конфліктів і криз.

Далеко не всі діти досягають цього рівня розвитку ігрової діяльності. Ті, хто його досяг - будь то до школи або вже в шкільні роки, - мають більше шансів стати самостійними розвинутими особистостями, уміють вирішувати життєві проблеми, а не плисти за течією.

Розвиток сюжетно-рольових ігор не зупиняється із закінченням дошкільного віку. Розквіт творчих сюжетних ігор зазвичай припадає на 7-10 років, коли діти, якщо їм є з ким грати і у них є на цей час, можуть придумувати і розігравати цілі пригодницькі повісті. Якщо дитині грати ні з

ким, то гра може переходити у внутрішній план, тобто перетворюватися на мрії і вільне фантазування. У подальші роки творчі сюжетні ігри можуть переростати в придумування всіляких історій, захоплення театром, образотворчим мистецтвом і іншими творчими видами діяльності, а також в змістовне і емоційно-особистісне спілкування з дорослими і однолітками.

1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників

Розглянемо три сфери ставлення дитини до дорослого, до однолітків і до самої себе, а також три стадії кризи — передкритичну, критичну і посткритичну. Як вони співвідносяться між собою? Чи є між ними який-небудь зв'язок і в чому він виражається? Можливо, всі виявлені нами зміни в цих сферах свідчать про настання кризи, тобто є в сукупності вмістом лише одного передкритичного періоду? Або, навпаки, зміни, що сталися, свідчать про те, що криза вже фактично пройшла і характеризують критичну посткритичну фазу? Розв'язання даного питання і практично, і теоретично дуже важливе, оскільки дозволить встановити показники різних періодів кризи семи років, зрозуміти її психологічний зміст.

Спостереження за дітьми перехідного віку і дані психолого-педагогічної літератури з цієї теми дозволили висунути наступне припущення. Зміни в кожній з названих сфер спілкування дитини зв'язані між собою і характеризують різні періоди кризи семи років. Так, зміни в стосунках дитини з дорослим, що виявляються в новому контекстному спілкуванні, знаменують вступ дитини до кризи семи років, тобто її передкритичну фазу. Поява відношення кооперативного «змагання» дитини із одноліткам показник власне критичного віку, його критичної фази. Нарешті, виникнення нового ставлення дитини до себе – підсумок кризи, що характеризує посткритичну фазу.

Сьогодні є досить ваговиті підтвердження правомірності цієї гіпотези. У періодизації психічного розвитку Л. С. Виготського висловлюється думка,

згідно якої новоутворення критичного віку принципове нестабільне і частково зникає разом з кризою. Говорячи про симптоматику кризи семи років, Л. С. Виготський вказує на «манерничанье и кривлянье ребенка»[6], тобто на ту сферу її життя, яка безпосередньо обернена на інших людей. Самооцінка дошкільника, яка виникає в результаті кризи семи років починає регулювати поведінку дитини в подальший період. Таким чином, зміни у ставленні до самого себе можуть розглядатися як підсумок, який настає в результаті зміни в інших сферах і як підсумок кризи семи років.

Аналіз взаємозв'язку спілкування дитини з дорослим і з однолітками, а також експериментальні матеріали, які свідчать про генетичну залежність між ними, дозволяють стверджувати, що першим є все ж таки відношення дитини з дорослим. Вивчення різних видів гри в дошкільному віці, виявлена логіка їх розвитку і взаємозв'язок з різними компонентами психологічної готовності до школи, також свідчать на користь цього припущення.

До кінця дошкільного віку в ігровій діяльності, особливо в рольовій грі, відбуваються істотні зміни, в результаті яких у дитини виникає нове бачення партнера (спочатку дорослого). Воно характеризується орієнтацією дитини на цілісний контекст ситуації і підпорядкування своєї поведінки цьому контексту. Проте це нове відношення до партнера розвивається і закріплюється в спільній грі з правилами з іншими дітьми. В результаті у дитини з'являється особливе відношення до партнера, що характеризується не лише контекстом, але і опосередковане кооперацією. Дитина навчається повноцінно співпрацювати з партнером, допомагати і сприяти йому, знаходячись з ним на рівноправних, змістовно зв'язаних позиціях.

Крім того, ці досягнення реалізуються і потім закріплюються в режисерській грі, яка допомагає дитині виробити нове відношення до самої себе.

Таким чином, довільність поведінки дитини, на яку вказують практично всі дослідники перехідного періоду, з'являється і розвивається в ході кризи семи років, спочатку у сфері спілкування з дорослим, потім

закріплюється у відношенні до однолітка і лише після цього стає справжньою довільністю, що базується на новому рівні самосвідомості і змінах у сфері відношення до себе.

Ця схема протікання кризи семи років, на мій погляд, може бути поширена і на інші перехідні періоди, оскільки вона обумовлена не стільки специфікою віку, скільки загальними закономірностями психічного розвитку дитини.

У рольовій грі діти відображають різноманіття оточуючої дійсності. Вони відтворюють сцени з родинного побуту, з трудової діяльності і трудових взаємин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції) тощо. Дійсність, яка відображається у дитячих іграх, стає сюжетом рольової гри. Чим ширше сфера дійсності, з якою стикаються діти, тим ширше і різноманітніші сюжети ігор. Тому, природно, молодший дошкільник має обмежене число сюжетів, а у старшого дошкільника сюжети ігор дуже різноманітні. Діти п'яти-шести років грають не лише в гості, в дочки-матері, в дитячий сад, але і в будівництво моста, в запуск космічного корабля.

Разом із збільшенням різноманітності сюжетів збільшується тривалість ігор. Так, тривалість гри у дітей трьох-чотирьох років складає всього 10—15 хвилин, у чотирьох-п'ятирічних - до 40—50 хвилин, а у старших дошкільників гра може тривати декілька годин і навіть протягом декількох днів.

Деякі сюжети дитячих ігор зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників (дочки-матері, дитячий садок). Але не дивлячись на такі загальні сюжети для дітей різних вікових груп (див. табл. 1.1.), вони розігруються по-різному: в межах одного і того ж сюжету гра стає різноманітнішою у старших дошкільників [10].

Таблиця 1.1.

Діапазон ігрових умінь дітей різного віку

1,5 - 3 роки	3-5 роки	5-7 роки
Дитина раннього віку	Дитина середнього дошкільного віку	Дитина старшого дошкільного віку
може здійснювати умовні дії з іграшками і предметами-замінниками, вибудовує їх в смислові ланцюжки	може приймати і послідовно змінювати ігрові ролі, реалізуючи їх через дії з предметами і ролеву мову	може розгортати в грі всілякі послідовні події, комбінуючи їх згідно своєму задуму і задумам 2-3 партнерів, реалізувати сюжетні події через рольові взаємини і наочні дії
вступає в короткочасний контакт з однолітком	вступає в рольові взаємини з партнером-однолітком	

Що відбувається з дитиною, коли вона грає в маму або папу? Стаючи в грі мамою, дитина приміряє на себе не лише дії мами (наприклад, заколисування маляти), але і її відчуття і емоційні стосунки: турботу і ніжність, лагідність і строгість. Дитина завжди співпереживає героєві, роль якого вона грає, а тому вона як би проживає в своїй уяві події, що відбуваються з героєм, і залучається до її досвіду, вбирає його в свою душу.

Прожиті в грі відчуття збагачують репертуар емоційного реагування дитини - відчувши їх "примусово" в грі, вона набуває здатності переживати ці відчуття і в "реальному" житті. Після того, як дитина відчула себе в грі піклувальником про інших, їй легше проявляти турботу в повсякденному житті. Таким чином, гра виявляється першою школою людських почуттів.

Для позначення такого ігрового перетворення на іншу людину в психології був введений термін ідентифікація, тобто ототожнення себе з кимось. Ідентифікуючись з тим, чию роль вона грає, дитина як би вбирає в своє "я", його способи поведінки, його цілі і мотиви дії, його відчуття і переживання. Ідентифікація істотно відрізняється від елементарного наслідування, властивого дитині раніше: наслідуючи, дитина просто відтворювало побачену дію, яка могла бути лише дуже простою, як би лежачою на поверхні; ототожнюючи ж себе з кимось ("я - мама", "я -

Мауглі", "я - зайчик"), дитина розвиває внутрішній, смисловий план дії, збагачуючи тим самим своє "я" і вибудовувавши свою свідомість. Тому не буде перебільшенням сказати, що в ролевій грі дитина створює себе. Гра як спосіб переживання емоційно-напружених ситуацій.

Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і "відіграти" емоційну напругу. Будь-які сильні враження, у тому числі і радісні, збуджують дитину. І для того, щоб це збудження уляглося і дитина заспокоїлася, а враження перетворилося на приємний спогад, часто буває необхідно ще раз - але вже в грі - пережити хвилюючу подію. Наприклад, сходивши перший раз в цирк, дитина може декілька подальших днів або навіть тижнів грати в цирк, побувавши у лікаря - робити щеплення лялькам і так далі.

Розігруючи хвилюючу подію дитина опановує це враження і вбудовує її в свою картину світу. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Граючи в маленького зайченяти, яке боїться лисицю, але успішно від неї тікає, дитина проживає свої реальні страхи (наприклад, страх темноти) і, долаючи їх в грі, вчиться справлятися з нею і в "реальному" житті. Тож, хоча всі події розігруються "навмисно" дитиною у грі, емоційний досвід, який вона нагромаджує при цьому, реальний.

Розділ Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку

Предметом нашого дослідження була рольова гра і її психологічні механізми як умова формування процесу саморегуляції у старших дошкільників. Методологічною основою дослідження став підхід до гри А.С. Шарова. На думку автора, внутрішнім психологічним механізмом, що пояснює зміни, які відбуваються з людиною в грі, є, перетворення [5].

Для дослідження значення рольової гри для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку ми обрали комплекс ігор, спрямованих на підвищення рівня емоційної емпатії дітей.

Психологічний експеримент включав діагностику "до і після" проведення експерименту. Всього в дослідженні взяли участь 10 дітей старшого дошкільного віку (5-7 років).

До експериментальної групи були відібрані діти, що, за словами вихователів, мали підвищений рівень тривожності, підвищено емоційного реагували на виникнення конфліктних ситуацій, проявляли вербальну чи фізичну агресію.

Як бачимо із зазначених анамнезів, діти, що викликають занепокоєння у вчителів та батьків, мають у переважній більшості невротичні прояви, які викликають розлади поведінки та труднощі у спілкуванні з однолітками та оточуючими.

Для діагностики симптоматики дитячих неврозів з даною групою дітей було проведено ряд психологічних методик на встановлення рівня невротизації (методика Л.І.Вассермана), діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора.

Так аналізуючи дані діагностики рівня невротизації, результати якого представлені у таблиці 2.1., можна побачити що 50% досліджуваних мають високий рівень невротизації: Сашко М. (28), Олена К. (27), Олексій А. (28), Діма В. (29), Оксана Т. (33).

Таблиця 2.1.

Результати діагностики рівня невротизації за методикою Л.І.Вассермана

код опитуваного	рівень невротизації		
	високий	середній	низький
	25-40	15-25	1-15
1. Сашко М.	28		
2. Влад Д.		19	
3. Олена К.	27		
4. Таня С.			14
5. Микола Т.		15	15
6. Олексій А.	28		
7. Діма В.	29		
8. Оксана Т.	33		
9. Рома С.		22	
10. Тарас М.		16	
Загальний рівень (%)	50%	40%	10%

Середній рівень невротизації мають 40% досліджуваних: Влад Д. (19), Микола Т.(15), , Тарас М. (16). Рома С. (22) має рівень невротизації вище середнього. Низький рівень невротизації у 10% досліджуваних.

Результати дослідження рівня невротизації говорять про те, що група досліджуваних характеризується емоційною збудливістю та неврівноваженістю. Це свідчить про підвищену здатність до створення конфліктних ситуацій та нездатності їх вирішувати. Тобто можна стверджувати, що у нашої групи досліджуваних відсутній або послаблений зв'язок між емоціями та розумовою діяльністю (спочатку виникають емоції, а потім відбувається аналіз ситуації).

Щодо тривожності, то потрібно зазначити, що всі досліджувані мають тривожність. 50% досліджуваних – середнього та 50% – високого рівня (див. табл. 2.2.).

Так найвищий рівень тривожності у Тані С. Та Роми С. (по 42 бали); високий рівень спостерігається також і у Олена К., Оксани Т., Діми В. Всі інші діти характеризуються середнім рівнем тривожності.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора

код опитуваного	рівень тривожності		
	високий	середній	низький
	35-50	20-34	1-20
1		29	
2		29	
3	38		
4	42		
5		25	
6		25	
7	35		
8	37		
9	42		
10		25	
Загальний рівень (%)	50%	50%	

Дані дослідження тривожності говорять про те, що дана властивість особистості впливає на поведінку і загальний стан дитини. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова характеристика особистості, але у наших досліджуваних ця властивість має завищений характер, тому справляє негативний вплив на особистість дитини.

Тому, з метою зниження вказаних характеристик, ми, протягом тижня, провели комплекс ігрових занять з вказаною групою дітей.

Змістом експериментальної програми став комплекс ігор-драматизацій, що включає знайомство дітей з певними казками, їх обговорення і розігрування. Особлива увага приділялася моменту проникнення, відчуття дитиною казкових образів, у зв'язку з цим дорослий (психолог) не читав, а розповідав дітям казку, підсилюючи емоційні переживання. Розігрування казкового сюжету було не просто відтворенням тексту, а втілення дітьми тих образів, які передавали їх сприйняття, розуміння казки, а також їх ситуативний емоційний стан.

Психологічний експеримент будувався згідно наступних принципів:

1) формування ігрових груп дітей з врахуванням наявного рівня опанування ролі, в кожній групі обов'язкова присутність дітей з різним рівнем;

2) послідовне опанування дітей компонентів психологічного механізму гри-перетворення: ціннісно-сміслового, активності, рефлексії, регулятивного;

3) вибір і використання засобів дії, адекватних рівню опанування ігрової ролі, що є у дитини;

4) програвання кожною дитиною різних ролей (позитивно-негативних, чоловічих - жіночих, головних - другорядних і т. д.);

5) завдання і підтримка цінності загальної, спільної гри.

ГРА "НА ЩО СХОЖИЙ НАСТРІЙ"

Мета: Емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії

Хід гри: Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схоже їх настрій. Починає гру ведучий: "Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному блакитному небі. А твій? Ведучий узагальнює - який у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий і т.п.

ГРА "НАСТРІЙ ТА ХОДА"

Мета: зниження емоційної та м'язової напруженості, зменшення тривожності.

Хід гри: Ведучий показує рух і просить змалювати настрій: "Покапаємо як дрібний і частий дощик, а тепер - як важкі, великі краплі. Походимо як стара бабуса, пострибаємо як веселий клоун. Обережно підкрадемося, як кішка до пташки і т. д"

МАЛЮВАННЯ НА ТЕМУ "Намалюй свій страх"

Мета: усвідомлення та зменшення страху.

Хід гри: діти сидячи за столами малюють. Звучить тиха музика. Дітей просять за бажанням розповісти: що страшне вона намалювала. Пропонують залишити малюнки на ніч в ящику столу, а наступного дня розповісти чи з'явився страх знову. І пропонують подумати, як можна з ним впоратися.

БЕСІДА ПРО СТРАХИ

Мета: зменшення тривожності; розвиток упевненості в собі.

Хід бесіди: Ведучий просить дітей відповісти на питання: "Чи всі страхи погані? Боятися - це погано чи добре? А чи буває страх "хорошим"? Наприклад, якщо мама боїться за тебе - це добре або погано? Чи бувають корисні страхи? Як ви думаєте те більше боїться - діти або дорослі?"

Після проведення формуючого експерименту, спрямованого на опанування психологічного механізму ігор-перетворень були зафіксовані наступні зміни (див. табл. 2.3.):

Таблиця 2.1.

Динаміка змін під впливом гри у старших дошкільників

код опитуваного	рівень невротизації			рівень тривожності		
	високий 25-40	середній 15-25	низький 1-15	високий 35-50	середній 20-34	низький 1-20
1. Сашко М.		20			25	
2. Влад Д.			15		25	
3. Олена К.		20			34	
4. Таня С.			12	35		
5. Микола Т.			12			20
6. Олексій А.		25				20
7. Діма В.		25			30	
8. Оксана Т.	30				34	
9. Рома С.			14	35		
10. Тарас М.			12			20
Загальний рівень (%)	10%	40%	50%	20%	50%	30%

Результати вторинної діагностики особливостей саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку після проведення формуючого експерименту показали значні зміни в експериментальній групі в порівнянні з контрольною ($p=0,05$) за наступними показниками: самооцінка, тривожність, довільність поведінки, оригінальність уяви, диференціація цінностей і ін.

Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей

3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці

Використання гри в корекційній практиці історично пов'язане з теоретичними традиціями психоаналізу. Термін «ігрова терапія» був запропонований Мелані Кляйн. Початок ігрової терапії був покладений в 20-і роки нашого століття в роботах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-віГельмут (1926)[7].

Ігрова терапія — метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Вона сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед тими, що оточують, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Структуру дитячої гри складають ролі, узяті на себе, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове вживання предметів — заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між тими, що грають. Сюжетом гри стає відтворювана в ній дійсність. Змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і стосунків між дорослими в їх дорослому житті. У грі відбуваються формування довільної поведінки дитини і його соціалізація. Ігрова терапія є взаємодією дорослого з дитиною, коли йому надається можливість вільного самовираження з одночасним ухваленням його відчуттів дорослими.

Основні психологічні механізми корекційної дії гри такі:

1. Моделювання системи соціальних відносин в наочно-дієвій формі в особливих ігрових умовах, проходження їм дитиною і орієнтування в цих відносинах.

2. Зміна позиції дитини у напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає міра соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.

3. Формування реальних стосунків як рівноправних партнерських відносин співпраці і кооперації між дитиною і однолітком, що забезпечуть можливість позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація і засвоєння.

5. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі і правил, а також поведінку в ігровій кімнаті.

Основні функції психолога, що веде ігрові заняття такі:

1. Створення атмосфери ухвалення дитини.
2. Емоційне співпереживання дитині.
3. Віддзеркалення і вербалізація його відчуттів і переживань в максимально точній і зрозумілій дитині формі.
4. Забезпечення в процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною відчуття досягнення власної гідності і самоповаги.

Принципи здійснення ігротерапії:

1. Комунікація дитині його безумовного ухвалення.
2. Недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова ігротерапевта від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, ігротерапевтом, що вводяться, в гру.
3. Фокусування на відчуттях і переживаннях дитини: добитися відкритого вербального виразу дитиною своїх відчуттів; спробувати в

найкоротший час зрозуміти відчуття дитини і повернути його дослідження на саму себе; стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому він може побачити себе.

Психолог, сензитивний до відчуттів дитини, приймає його установки і виражає щирі віру в можливість дитини прийняти на себе відповідальність за вирішення проблеми. Діалогічне спілкування дитини з дорослим через ухвалення, віддзеркалення і вербалізацію в грі відчуттів дитини стає основним механізмом корекційної дії в ігротерапії.

Головна проблема у використанні аналітичної техніки в роботі з дитиною полягала в неможливості застосування ключового для психоаналізу методу вільних асоціацій, що дозволяє виявити несвідомі бажання, потяги, піддати їх аналізу. Пошуки обхідних шляхів для вирішення цієї проблеми і привели М. Кляйн і Г. Гуг-Гельмут до думки про можливість використання гри дитини як вдалої заміни методу вільних асоціацій.

Можливості такого використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

1. Гра дитини, на думку М. Кляйн, є символічною діяльністю, в якій знаходять вільний вираз пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і бажання. У ролях, що бере на себе дитина, в ігрових діях з іграшками криється певний символічний сенс.

2. Гра є єдиним видом діяльності, де дитина виявляється вільною від примушення і тиску з боку ворожого до нього середовища. А значить, перед ним розкриваються широкі можливості виразу несвідомих бажань, відчуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних відносинах дитини з світом. М. Кляйн вважала, що практично будь-яку ігрову дію дитини має певний символічний сенс, виражає конфлікти і пригнічені ваблення дитини. Цей символічний сенс повинен бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

А. Фрейд виявила, що гра є важливим чинником становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить

самовираження дитини вільним.

Основні цілі корекційного впливу в психоаналітичній ігротерапії:

1. Встановлення аналітичного зв'язку, емоційно позитивного контакту між дитиною і дорослим, що дозволяє здійснювати функції інтерпретацій і трансляцій дитині символічного значення дитячої гри: брати участь в грі дитини і організовувати в грі *актуалізацію і програвання* значущих для дитини *конфліктів*.

2. *Катарсис* — форма емоційного реагування, що приводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них.

3. Гра надає дві можливості для катарсису вільний *вираз почуттів і емоцій дитини і вербалізація почуттів*.

4. *Інсайт* як досягнення дитиною глибшого розуміння себе і своїх відносин із значущими іншими. Інсайт не вимагає інтерпретації, роз'яснення з боку ігротерапевта, а досягається дитиною раптово. У дитячому віці інсайт часто носить невербальний характер.

5. Дослідження (тестування) реальності. Процес дослідження і апробації дитиною різних форм і способів взаємодії з світом людей, міжособистісних стосунків.

6. Особлива атмосфера особистої безпеки і довіри, що панує на заняттях, знімає страхи і тривожність дітей перед можливими невдачами і санкціями і стимулюють їх до дослідження нових способів поведінки і спілкування як з дорослими, так і з однолітками.

7. *Сублімація* як перенос і відхилення енергії примітивних сексуальних бажань від їх прямої мети (отримання сексуального задоволення) до соціально схвалюваних цілей, що не пов'язані з сексуальністю.

8. Сублімація як форма переключення сексуальної енергії на соціально схвалювані цілі розглядається в психоаналізі як вища форма дозволу труднощів розвитку особи в дитячому віці.

Гра розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи

вільна від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і бажання.

Ігрова терапія, що центрована на клієнтові (К. Роджерс і В. Екслайн) - її мета - не міняти і не переробляти дитини, не учити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути собою. Основне завдання корекції полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, вільна від примушення, підпорядкування, страху і залежності дитини від світу дорослих є єдиним місцем, де дитина дістає можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, спочатку зумовлених антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною і дорослим. Основними показами для проведення цього виду ігротерапії виступають: порушення росту «Я», що відбивається в порушеннях поведінки і дисгармонійній «Я-концепції»; низький ступінь самоухвалення, сумнів і невпевненість в можливостях власного особистісного зростання; висока соціальна тривожність і ворожість по відношенню до навколишнього світу; емоційна лабільність і нестійкість.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді наступних завдань: розширення репертуару форм самовираження дитини; оптимізація комунікацій в системі відносин «дитина — дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини в його взаємодії з однолітками; розвиток здатності емоційної саморегуляції і досягнення емоційної стійкості за рахунок усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, відчуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоухвалення і формування відчуття «Я».

Критеріями ефективності ігротерапії в рамках клієнт-центрованої терапії відповідно виступають: позитивна динаміка емоційного розвитку

дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідомлення відчуттів; гармонізація образу «Я», виступаюча в переважанні позитивних самооцінок; зближення «Я»-реального і «Я»-ідеального; підвищення ступеня самоухвалення і упевненості в собі і своїх можливостях.

Ігрова терапія відреагування Д. Леві (1938) - відтворення травмучої події дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією. У ігровій кімнаті можливі *три форми ігрової активності*: 1.Звільнення агресивної поведінки: дитина кидає предмети, висаджує повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смочче соску). 2.Звільнення відчуттів стандартизованих ситуацій, стимулює відчуття ревностів до сиблінгу, прикладаючи ляльку до грудей матері. 3.Звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

Ігрова терапія побудови стосунків Д. Тафти (1933) і Ф. Аллена (1934) - основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Мета полягає не в тому, щоб змінити дитину, а в тому, щоб допомогти їй затвердити своє «Я», відчуття власної цінності. Дитина, як і всяка особа, унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. Основний механізм досягнень корекційної мети — встановлення стосунків, зв'язків між ігротерапевтом і клієнтами, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне ухвалення дитини, його установок і цінностей і виражає постійну і щиру віру в дитину і його здібності. В рамках даного підходу підлягають корекції порушення зростання «Я»; самонеадекватність; сумнів і невпевненість в можливості власного особового зростання і обумовлені ними тривожність і ворожість дитини до тих, що оточують.

Примітивна ігрова терапія - головне завдання полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до того, щоб засвоїти пропоновані знання найкращим чином. Дітей не можна примусити навчитися чому-небудь. Навіть найбільш ефективно працюючі вчителі не можуть навчити дітей, які

ще не готові вчитися. У такому разі ігрова терапія є доповненням до навчального середовища, досвідом, який допомагає дітям найефективніше використовувати свої здібності до учення

3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці

Цілям корекції, на думку Б.Д. Карвасарського і А.І. Захарова, служить перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами вдачі, переносять на ляльку свої недоліки, які завдають їм неприємностей.

А.І. Захаров пропонує певну послідовність корекційних методик: 1) бесіда; 2) спонтанна гра; 3) направлена гра; 4) навіювання. Тривалість ігрового сеансу не більше 30 хв. Частота занять при гострому періоді неврозу — 2—3 рази, при хронічній течії — 1 раз в тиждень. Тривалість програми — від декількох днів до декількох місяців.

У організації терапевтичного процесу Захаров виділяє *діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри*. 1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з тими, що оточують. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона колись переживала. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповідала про себе, значить — автоматично створювати бар'єр в терапевтичних стосунках, як би кажучи дитині: «Ти повинна піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження відреагування напруги, страхів і фантазій. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні

діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації.

А.І. Захаров виділяє *ряд правил, дотримання яких є необхідним в ігротерапії*: гра застосовується як засіб діагностики, корекції і навчання; вибір ігрових тим відображає їх значущість для психолога і інтерес для клієнта; керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей; спонтанні і направлені ігри — дві взаємодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне, — можливість імпровізації; співвідношення спонтанного і направленої компонентів залежить не стільки від віку дітей, скільки від їх клінічних особливостей; гра не коментується дорослим; направлена дія на клієнта здійснюється за допомогою характерів, відтворених ним і психологом персонажів.

Процес ігрової психотерапії складається з чотирьох етапів, що взаємно перекриваються: *об'єднання дітей в групу, розповідей, гри, обговорень*.

Директивна і недирективна ігротерапія. Ігротерапія припускає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослої в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямку соціально прийнятних стандартів і норм. Дитині пропонується декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів

Недирективна ігротерапія проводить лінію на вільну гру як засіб самовираження дитини, що дозволяє одночасно успішно вирішити три важливі корекційні завдання: 1.Розширення репертуару самовираження дитини. 2.Досягнення емоційної стійкості і саморегуляції. 3.Корекція стосунків в системі «дитина — дорослий». На передній план виходять ідеї корекції особи дитини шляхом формування адекватної системи відносин між дитиною і дорослим, дитиною і однолітком, системи конгруентної комунікації Метою стає потреба допомогти дитині усвідомити саму себе,

свою гідність і недоліки, труднощі і успіхи. Існують наступні принципи такої ігротерапії: дружні стосунки з дитиною; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; відкритість і розкритість дитини; розуміння почуттів дитини; терапевт — дзеркало, в якому дитина бачить самого себе.

Виділяють *два рівні участі ігротерапевта в корекційному процесі*: пасивний і активний. **Пасивна участь ігротерапевта**: безумовне ухвалення клієнта ігротерапевтом, встановлення довіри між ними, проходження ігротерапевтичного процесу за дитиною, неспришлювання цього процесу.

Активна участь ігротерапевта: формування стосунків, рефлексія власних почуттів, внесення певних обмежень і заборон.

Основні функції психологів в недирективній ігротерапії:

1. Організація емпатійного спілкування, в якому терапевт створює атмосферу ухвалення дитини, емоційне співпереживання йому і комунікація цього відношення дитині.

2. Забезпечення переживання дитиною відчуття власної гідності і самоповаги.

3. Встановлення обмежень в грі.

Дитина в процесі ігротерапії набуває важливого досвіду афектної сублімації в соціально прийнятних формах по символічних каналах. Таким чином, введення обмежень в гру дитини складає важливу умову досягнення кінцевого корекційного ефекту. У зв'язку з цим велика роль в ігротерапії належить техніці формулювання заборон і обмежень в грі.

Висновок

Одним з ефективних засобів подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку є гра, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований характер гри дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в стосунки з однолітками, а її творчий характер допомагає реалізувати свої уявлення про оточення, ставлення до нього тощо.

Тому гра у педагогічному процесі дитячого садка використовується як засіб не тільки формування певних знань, а й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності. Адже дитина у своїх іграх демонструє власне духовне життя.

В ранньому віці перейти до гри від предметної діяльності може лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими. Реалізуючи у грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. У процесі гри вона без прямих педагогічних впливів вихователя засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Діти самі обирають тему гри, розгортають її сюжет на основі власного досвіду, знань, умінь. Відображаючи реальне життя, гра є найактивнішою сферою спілкування дітей, під час якого вони обмінюються думками, переймають досвід і вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження і цим впливають одне на одного. Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття.

Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив

педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали “супутником дитинства”, хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

Таким чином, висунута нами гіпотеза, про те, що психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими, підтвердилася проведенням експериментальним дослідженням. Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію. Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і “відіграти” емоційну напругу.

Список використаної літератури

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
3. Бурлачук Л.Б., Грабская Н.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии. – Киев: Ника-Центр; Москва: Алетей, 1999. – 232 с.
4. Вітенко І.С. Загальна та медична психологія. – Київ: Здоров'я, 1994. – 291 с.
5. Воспитание детей к игре. – М.: Просвещение, 1983.
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологи - 1966. - № 6. - С.62-76.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
8. Зварыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Перспективное планирование по формированию игры. – М., 1989.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1995 г.
10. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
11. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М., 1994.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.
13. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.
14. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.
16. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
17. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. – М.: МПСИ; Воронеж, МОДЕК, 2000. – 320 с.

- 18.Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. –512 с.
19. Особенности психологического развития детей 6-7летнего возраста. /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.
20. Пидкасистый П.И. «Технология игры в обучении» – М.Просвещение, 1992г.
21. Психотерапия /Под ред. Б.Д.Карвасарского.- С.-Петербург: Из-во «Питер», 2000.- 544 с.
22. Рудницький Р.І. Практикум з психотерапії – Чернівці: БДМА, 2001. – 102 с.
23. Эчки Л. Театрально-игровая деятельность. //Дошкольное воспитание. – 1991, - № 7.
24. Эльконин А.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960.
25. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей // Дошкольное воспитание - 1966г. - №3.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.,1989. - С.25-77,177-199,212-220, 258-280.
- 27.Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Значення рольових ігор для
подолання емоційних розладів
у дітей дошкільного віку

Курсова робота
студентки 53 групи
соціально-психологічного факультету
(заочна форма навчання)

Мартинюк Т.

Науковий керівник:

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	3
<i>Розділ I. Роль гри у психічному розвитку дошкільника</i>	7
1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника	7
1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості	13
1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників	21
<i>Розділ II. Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку</i>	26
<i>Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей</i>	31
3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці	31
3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці	37
<i>Висновок</i>	40
<i>Список використаної літератури</i>	42

Вступ

Актуальність теми. Надання психологічної допомоги дітям під час емоційних розладів - одне з найважливіших завдань практичної психології. Ефективним засобом корекції психічного розвитку дитини вважається гра, використання якої в психологічній практиці ґрунтується на певних теоретичних підходах вітчизняної і зарубіжної психології. Найбільш системними і цілісними є підходи до використання гри для розвитку особистості, засновані на теоретичних традиціях психоаналізу (М. Клейн, А. Фрейд), гуманістичної психології (К. Роджерс, Р. Лендрет), культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, концепції психічного розвитку дитини А.Н. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Кожен з підходів реалізував в ігровій терапії своє власне уявлення про психологічну сутність гри і механізми її корекційно-розвиваючої дії, в кожному з підходів була розроблена своя концептуальна схема і система понять [26, 27] .

Психоаналітичний підхід до використання гри з корекційною метою ґрунтується на розумінні її як символічної діяльності, в якій знаходять вільне вираження пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і потяги. В. Акслайн розглядає гру як процес, в якому дитина програє свої відчуття і таким чином виводить їх на поверхню, дістаючи при цьому можливість поглянути на них з боку і або навчитися управляти ними, або відмовитися від них [1]. А. Франк говорить про гру як спробу дитини організувати свій досвід, свій особистий світ [11]. Головне в грі, з точки зору психоаналітиків, полягає в тому, що завдяки їй важкі для дитини травмуючі переживання переходять на рівень підконтрольних. Це робиться через символічну репрезентацію, яка дає дітям можливість навчитися справлятися з труднощами. У ролях, що приміряє на себе дитина, в її ігрових діях з іграшками криється певний символічний смисл. Завдання психоаналітика полягає у виявленні цього прихованого символічного значення, інтерпретації його дитині так, щоб забезпечити досягнення психодинамічної рівноваги: внутрішнього балансу в структурі особистості дитини [11].

Основними механізмами корекційної дії в психоаналітичній ігровій терапії є:

- 1) встановлення позитивного емоційного контакту дорослого з дитиною, який дозволяє організовувати в спільній грі актуалізацію і програвання значимих для дитини конфліктів;
- 2) катарсис - форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них;
- 3) процес дослідження і апробації дитиною різних способів і форм взаємодії зі світом в атмосфері особистої безпеки [10].

Гуманістично орієнтований підхід є терапією, що зосереджується на дитині; терапією стосунків, в основі якої лежить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, який містить внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості самостійного розв'язання проблем особистісного зростання. Основне завдання корекції в рамках даного напрямку полягає у відновленні значимих стосунків між дитиною і дорослим з метою оптимізації процесу особистісного зростання і розвитку. На відміну від прихильників психоаналітичного напрямку, які пов'язують корекційні можливості гри з її символічним характером, представники гуманістичної терапії надають головне значення практиці реальних взаємин дитини і дорослого в процесі гри. Дорослий реалізує в процесі ігрової терапії подвійну позицію, виступаючи як "ідеальний батько", що здійснює емпатійне прийняття дитини, а також рівноправний партнер по грі, в якій кожен учасник має свободу вибору і право перейняття на себе відповідальності [13].

Основним механізмом корекційної дії в гуманістичній терапії є діалогічне спілкування дитини з дорослим через прийняття, віддзеркалення і вербалізацію вільно виразимих в грі відчуттів дитини [10].

У вітчизняній психології розуміння гри пов'язується з наступними процесами:

- 1) створення особливого, уявного плану - "уявної ситуації", основною рисою якої є розбіжність видимого і смислового поля (Л.С. Виготський);

2) процес заміщення - обігравання предметів, що ґрунтується на протиріччі реального значення і ігрового значення предметів (А.Н. Леонтьєв);

3) прийняття і реалізація дітьми ігрових ролей, що відображають соціальні взаємини дорослих (Д.Б Ельконін) [6, 12, 27].

Організація ігрової корекційної роботи, заснованої на дослідженнях вітчизняних психологів, пов'язана з використанням, перш за все, групових форм. Це обумовлено виділенням двох центрів дитячої гри: світ дорослих як "ідеальна форма" розвитку і спілкування дітей, їх реальний зв'язок. Завдання психолога у цьому випадку полягає в організації орієнтування дітей в різних ситуаціях, а також регулюванні стосунків між дітьми, формуванні у них ефективних способів поведінки і спілкування в психологічно сприятливій атмосфері ігрових занять.

Основними психологічними механізмами корекційної дії гри, з точки зору вітчизняних психологів, є:

1) моделювання системи соціальних стосунків в особливих ігрових умовах, дослідження дітьми цих стосунків і орієнтування в цих стосунках;

2) прийняття різних ролей дітьми, які сприяють зміні її позиції, подоланню особистісного і пізнавального егоцентризму;

3) організація орієнтування дитини в переживаних нею емоційних станів, забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації;

4) формування разом з ігровими реальних стосунків між дітьми як рівноправних, партнерських, стосунків співпраці і кооперації [2].

Тож актуальність теми курсової роботи обґрунтовується ефективним впливом на особистість дитини ззовні з метою зміни, виправлення, поліпшення її внутрішніх особливостей: емоційного стану, міри самоприйняття, гармонійності особистості, розуміння себе і своїх стосунків із значимими оточуючими. Психологи вважають основним механізмом корекційного впливу гри процес орієнтування дитини в проблемній ситуації,

організовуваний дорослим, а також внесення необхідних змін до структури соціальної ситуації розвитку дитини.

Об'єктом дослідження у курсовій роботі є емоційні розлади у дітей дошкільного віку.

Предмет – значення рольових ігор для подолання емоційних розладів.

Мета – дослідити вплив рольових ігор на усунення емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Гіпотеза: Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Завдання:

1. Проаналізувати значення рольової гри у психічному розвитку дитини.
2. Вказати на роль рольової гри для подолання емоційних розладів дітей дошкільного віку.
3. Дослідити вплив комплексу ігрових методів на подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Розділ І. Роль гри у психічному розвитку дошкільника

1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника

Дошкільний вік вважається класичним віком гри. У цей період виникає і набуває найбільш розвиненої форми особливий вид дитячої гри, який в психології і педагогіці отримав назву сюжетно-рольової, або просто рольової. Сюжетно-ролева гра – це діяльність, в якій діти перебирають (примірюють) на себе трудові або соціальні функції дорослих людей і в спеціально створюваних ними ігрових, уявних умовах відтворюють (або моделюють) життя дорослих і стосунки між ними.

У такій грі найінтенсивніше формуються всі психічні якості і особливості особистості дитини [7].

Виконуючи ігрову роль, дитина підпорядковує цьому завданню всі свої миттєві, імпульсивні дії.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів — від елементарних до найскладніших. Так, в грі починають розвиватися довільна поведінка, довільна увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються і більше запам'ятовують, чим за прямим завданням дорослого. Свідома мета — зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивний рух — раніше і найлегше виділяється дітьми у грі.

Гра впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи з предметами-замінниками, дитина починає оперувати в уявному, умовному просторі. Предмет-замінник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в образах і уявленнях. Крім того, в грі, виконуючи різні ролі, дитина стає на різні точки зору і починає бачити предмет з різних сторін. Це сприяє розвитку найважливішої, розумової здібності людини, що дозволяє представити інший погляд і іншу точку зору.

Рольова гра має вирішальне значення для розвитку уяви. Ігрові дії відбуваються в уявній ситуації; реальні предмети використовуються як інші, уявні; дитина перебирає на себе ролі відсутніх персонажів. Така практика дії в придуманому просторі сприяє тому, що діти набувають здібності до творчої уяви.

Спілкування дошкільника з однолітками розгортається головним чином в процесі спільної гри. Граючись разом, діти починають враховувати бажання і дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати і реалізовувати спільні плани. Тому гра впливає на розвиток спілкування дітей в цей період [9].

У грі складаються інші види діяльності дитини, які потім набувають самостійного значення. Так, продуктивні види діяльності (малювання, конструювання) спочатку тісно поєднуються з грою. Малюючи, дитина розіграє той або інший сюжет. Лише до старшого дошкільного віку результат продуктивної діяльності набуває самостійного значення, незалежного від гри.

У середині гри починає складатися і навчальна діяльність. Навчання вводить вихователь, воно не з'являється безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитися граючись. До навчання він відноситься як до своєрідної гри з певними ролями і правилами. Виконуючи ці правила, він опановує елементарні навчальні дії.

Величезне значення гри для розвитку всіх психічних процесів і особистості дитини в цілому дає підставу вважати, що саме ця діяльність є в дошкільному віці ведучою.

Згідно концепції дитячої гри Д.Б.Ельконіна, рольова гра є вираженням зростаючому зв'язку дитини із суспільством — особливий зв'язок, характерний для дошкільного віку. У рольовій грі виражається таке прагнення дитини до участі в житті дорослих, яке не може бути реалізоване безпосередньо, через складність знарядь праці і їх недоступності для дитини. Етнографічні дослідження Д.Б.Ельконіна показали, що в примітивніших суспільствах, де діти можуть дуже рано приймати участь в трудовій

діяльності дорослих, відсутні об'єктивні умови для виникнення рольової гри. Прагнення дитини до самостійності і до участі в житті дорослих задовольняється там прямо і безпосередньо — починаючи з 3—4-річного віку діти опановують засоби праці або працюють разом з дорослими, а не грають [26].

Ці факти дозволили зробити важливий висновок: рольова гра виникає в ході історичного розвитку суспільства в результаті зміни місця дитини в системі суспільних стосунків. Гра соціальна по своєму походженню і за своєю природою. Її виникнення пов'язане не з дією якихось внутрішніх, природжених, інстинктивних сил, а з певними умовами життя дитини в суспільстві.

Центральним моментом рольової гри є роль, яку приміряє на себе дитина. При цьому вона не просто називає себе ім'ям відповідної дорослої людини (“Я—космонавт”, “Я—мама”, “Я—лікар”), але, що саме головне, діє як доросла людина, роль якої вона взяла на себе. Діючи як дорослий, дитина як би ототожнює себе з ним. Через виконання ігрової ролі здійснюється зв'язок дитини зі світом дорослих. Саме ігрова роль в концентрованій формі втілює зв'язок дитини із суспільством. Тому Д.Б.Ельконін запропонував розглядати роль як основну, нерозкладну одиницю розвиненої форми гри. У ній в нерозривній єдності представлені афектно-мотиваційна і операційно-технічна сторони діяльності дитини.

Найбільш характерним моментом ролі є те, що вона не може здійснюватися поза практичною ігровою дією. Ігрова дія є способом здійснення ролі. Неможливо уявити собі дитини, яка, перейнявши на себе роль дорослого, залишалася б бездіяльною і діяла б лише в розумовому плані, — в уяві. Роль вершника, лікаря або шофера неможливо виконувати лише в думці, без реальних, практичних ігрових дій.

Між роллю і відповідними їй ігровими діями є тісний взаємозв'язок і суперечлива єдність. Чим узагальненішими та скороченими є ігрові дії, тим глибше відбита в грі система стосунків діяльності дорослих. І навпаки — чим

конкретніші й розгорнутіші ігрові дії, тим більше вирушають на другий план відношення між людьми, тим більше на перший план виходить наочний зміст відтворюваної діяльності.

Творча свобода гри виражається і в тому, що дитина включається в неї зі всією своєю емоційністю, відчуючи під час гри максимальне задоволення. Емоційна насиченість гри настільки сильна і очевидна, що саме цей момент часто висувається на перший план, що і дозволяє розглядати гру як інстинктивне джерело насолоди.

Парадокс полягає в тому, що саме в цій максимально вільній від всякого примусу діяльності, що, здавалося б, цілком знаходиться у владі емоцій, дитина раніше всього вчиться управляти своєю поведінкою і регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Сутність дитячої гри як раз і полягає в цьому протиріччі. Як же таке стає можливим?

Для того, щоб дитина узяла на себе роль якої-небудь іншої людини, необхідно виділити в цій людині характерні ознаки, властиві лише їй, правила і способи її поведінки. Лише тоді, коли дитина досить чітко представляє малюнок поведінки персонажа, роль може бути узята і виконана дитиною у грі. Якщо ми хочемо, аби діти приміряли на себе ролі лікарів, льотчиків або вчителів, потрібно перш за все, аби вони виділили для себе правила і способи поведінки цих персонажів. В тому випадку, якщо цього немає, якщо та або інша особа просто володіє відомою привабливістю для дитини, але його функції, його стосунки з іншими і правила його поведінки не ясні, роль не може бути виконана.

У одному з досліджень Д.Б.Ельконіна пропонувалася гру “в самих себе”, в кого-небудь з добре відомих товаришів і в кого-небудь з дорослих (маму або виховательку). Діти різного віку відмовилися грати “в самих себе”. Молодші діти ніяк не могли мотивувати свої відмови, тоді як старші прямо вказували: “Так не грають, це не гра” або “Як же мені Ніну грати, якщо я і так Ніна”. Цим діти показували, що без ролі, тобто без відтворення дій якоїсь іншої людини, не може бути гри. Молодші дошкільники також відмовлялися

грати ролі інших конкретних дітей, оскільки вони не могли виділити типові для своїх товаришів дії, заняття або риси поведінки. Старші дошкільники, вже здатні зробити це, виконували такі важкі ролі. Роль для дитини була тим легше, чим очевиднішими були для неї особливості поведінки змальовуваного персонажа і відмінності від її власного. Тому всі діти охоче грали в дорослих [26].

Звичайно, дошкільник і до прийняття ролі дещо знає про тих людей, яких він змальовуватиме в грі. Але лише в грі правила поведінки цих людей і їх функції стають предметом її активного відношення і свідомості. Через гру світ соціальних стосунків, значно складніших, ніж ті, що доступні їй в її неігровому житті, проникає в свідомість дитини і піднімає її на вищий рівень. Приймаючи роль дорослого, дитина тим самим бере на себе визначений, зрозумілий для себе спосіб поведінки, властивий цьому дорослому.

Але ж дитина бере роль дорослого лише умовно, “навмисно”. Можливо, і виконання тих правил, по яких вона повинна поводитися, теж є умовним і дитина може поводитися з ними абсолютно вільно, міняючи їх на власний розсуд?

Питання про умовність виконання правил в гри, про свободу дитини по відношенню до узятій на себе ролі спеціально досліджувався в одній з робіт Д.Б.Ельконіна. У цій роботі дорослий, організувавши разом з дошкільниками гру “в лікаря”, який робить дітям щеплення, намагався порушити правила поведінки лікаря. Коли дитина, що виконувала роль лікаря, готова була зробити всі звичні під час щеплень операції, дорослий говорив: “А знаєте, діти, у мене є справжній спирт для протирання, з яким можна робити справжні щеплення. Ти спочатку прищепи, а я потім принесу, а ти потім змастиш спиртом”. Діти, як правило, бурхливо реагували на таку спробу порушити логіку дій лікаря: “Ви що? Так не буває. Спершу треба протерти, а потім прищепити. Я краще почекаю”.

Послідовність дій тієї ролі, яку приймає на себе дитина, має для неї як би силу закону, якому вона повинна підпорядковувати свої дії. Всяка спроба

порушити цю послідовність або внести елемент умовності (наприклад, зробити так, щоб мишки ловили кішок або аби шофер продавав квитки, а касир вів автобус) викликає бурхливий протест дітей, а інколи навіть призводить до руйнування гри. Узявши на себе роль в грі, дитя тим самим приймає систему жорсткої необхідності виконання дій в певній послідовності. Отже, свобода в грі дуже відносна — вона існує лише в межах узятій на себе ролі.

Але вся річ у тому, що ці обмеження дитина бере на себе добровільно, за власним бажанням. Більш того, саме це підпорядкування ухваленому закону доставляє дитині максимальне задоволення. За словами Л.С. Виготського, гра — це “правило, що стало афектом”, або “поняття, що перетворилося на пристрасть”. Зазвичай дитина, підкоряючись правилу, відмовляється від того, що їй хочеться. У грі ж підпорядкування правилу і відмова від дії з безпосереднього імпульсу приносять максимальне задоволення. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають дій не з безпосереднього імпульсу, а по лінії найбільшого опору. Специфічне задоволення від гри пов'язане якраз з подоланням безпосередніх спонук, з підпорядкуванням правилу, заключеному в ролі. Саме тому Л.С.Виготський вважав, що гра дає дитині “нову форму бажання”. У грі вона починає співвідносити свої бажання з “ідеєю”, з образом ідеального дорослого. Дитина може і плакати як пацієнт (показати, як плачеш, важко), і радіти у грі [6].

Багато дослідників вважали гру вільною діяльністю саме внаслідок того, що в ній немає ясно вираженої мети і результату. Але висловлені вище міркування Л.С.Виготського і Д.Б.Ельконіна спростовують це припущення. У творчій, рольовій грі дошкільника є і мета, і результат. Мета гри полягає в здійсненні узятій на себе ролі. Результатом гри є те, як здійснюється ця роль. Конфлікти, що виникають по ходу гри, як і саме задоволення від гри визначаються тим, наскільки результат відповідає меті. Якщо такої відповідності немає, якщо правила гри часто порушуються, замість задоволення діти відчують розчарування і нудьгу.

Крім того, гра має величезне значення для загального психічного розвитку дитини. Саме у грі поведінка дитини вперше перетворюється з довільної у вольову, вона сама починає визначати і регулювати свої дії, створювати уявну ситуацію і діяти в ній, усвідомлювати і оцінювати свої дії тощо. Все це виникає в грі і, за словами Л.С.Виготського, «ставит її на вищий рівень розвитку, возносит на гребень волни, делает її дев'ятим валом розвитку дошкольного віку» [6].

1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості

У найбільш прості ролеві ігри починають грати практично всі діти. А далі все залежить від батьків і інших дорослих: якщо вони багато грають з дитиною, її ігри поступово стають усе більш складними і цікавими.

Як правило, діти із задоволенням включаються в гру, пропонувану мамою або папою, якщо лише вона не занадто складна для дитини. Граючи з дорослим, дитина наслідує її, емоційно залучається до розіграних дорослим подій і завдяки цьому поступово освоює усе більш складні форми ігрової поведінки.

Тому спочатку новий рівень гри досягається саме в спільних з дорослим іграх, і лише поступово до цього рівня підтягується спонтанна гра дитини.

Якщо ж дорослі (або старші діти) мало грають з дитиною, розвиток її ігрової діяльності зазвичай зупиняється на одній з ранніх стадій. А відповідно, гальмується і розвиток її внутрішнього світу.

Розглянемо основні етапи - або рівні - розвитку рольової гри.

Перший етап: ігри в окремі дії дорослих. Сюди відносяться ігри типу "заколювання маляти", "накладення їжі в тарілку", "водіння машини" і подібні до них. Дитина наслідує побачені дії дорослого, але не з реальною дитиною або машиною, а з їх ігровими заступниками.

По суті, це перехідний рівень від простого наслідування до рольової гри; такі ігри з'являються спонтанно навіть у тих дітей, з якими дорослі

взагалі не граються. У явної ситуації в повному розумінні слова тут ще немає, є лише її зародки у вигляді ігрового змісту предметів. Немає і повного ототожнення себе з роллю: дитина цілком поглинена самою дією і може ще не вважати себе в грі мамою, яка укладає дитину, або водієм, який кудись їде.

В іграх дитина практично не розмовляє: вона або взагалі грає мовчки, або супроводжує гру звуками, що наслідують реальним, наприклад, шуму мотора машини, нявканню кішки або маминій колисанці. Інколи вона відтворює в грі окремі слова або фрази, але ніколи не говорить за інших персонажів. Інакше кажучи, в іграх цього рівня ще немає взаємодії персонажів.

В окремі дії дорослих діти зазвичай починають грати з півтора-двох років, і, якщо батьки досить багато грають і розмовляють зі своїм сином або дочкою, то вже в два-два з половиною років він/вона зможе грати з ними в прості рольові ігри. А потім, як правило в період від двох до трьох років, почне грати в них і самотійно.

Якщо ж до трьох з половиною років дитина все ще грає лише в окремі дії дорослого, це говорить про певне відставання. Аби його компенсувати, батькам треба якомога більше грати зі своїм сином або дочкою, читати їм або дитячі книжки і розігрувати разом з дитиною вподобані сюжети.

Інколи зустрічаються діти, які взагалі не досягають наступного рівня розвитку гри. Як правило, велику частину часу вони або примітивно грають з ефектними іграшками, просто включаючи і вимикаючи їх, або безладно бігають по двору, не знаючи чим зайнятися, або починають щось ламати і зачіпати інших дітей. Стаючи старшими, вони починають довго пасивно дивитися телевізор або відео, в три-чотири роки вони часто люблять дивитися рекламу (бо там звичайні багато звукових і зорових ефектів) і відтворювати окремі фрази з відповідними інтонаціями. Подорослішавши, такі діти зазвичай не люблять нічого читати, погано вчаться в школі, конфліктують з вчителями, однокласниками і батьками.

У підлітковому віці саме ці діти (якщо батькам не вдасться їх чимось

захопити і розсунути межі їх внутрішнього світу) в першу чергу поповнюють ряди фанатів і інших молодіжних угруповань, у тому числі і асоціальних, легко заражаючись груповими емоціями і виконуючи все, що велить лідер угруповання. При нагоді, вони легко стають наркоманами, оскільки наркотик є найбільш швидкою і прямою дорогою до досягнення емоційного "ефекту", який раніше давали ефектні іграшки і видовища. Або ж наркотично прив'язуються до комп'ютерних ігор, просиджуючи за ними багато годин безперервно. Їх соціальна поведінка залишається нерозвиненою і примітивною, а тому вони найчастіше або підкоряються чужій волі або з'ясовують стосунки за допомогою крику, лайки і кулаків.

Отже, якщо до трьох з половиною або навіть чотирьох років дитина ще не почало гратися в прості рольові ігри, батькам обов'язково потрібно звернутися до дитячого психолога.

Другий етап: прості рольові ігри. "Дочки-матері", "відвідини лікаря", "прихід гостей", "покупка продуктів в магазині" - розігрування цих і подібних до них повсякденних ситуацій відноситься до рівня простих рольових ігор.

Тут вже є повноцінна ігрова ситуація і перейняття на себе ролі дорослих: у грі дитина стає то мамою, то папою, то лікарем, то водієм автобуса... На цій стадії дитина повністю ототожнює себе в грі з роллю і прагне точно відтворити ті дії, які вона бачила в житті або на екрані. Цього ж вона вимагає і від партнера по грі, інакше дитина починає обурюватися: "ти неправильно граєш!".

По суті, лише на цьому рівні в грі, окрім самої дитини, з'являється друга діюча особа. І лише тут виникає взаємодія персонажів і вони вступають в діалог один з одним - до цього, навіть якщо дитина грала в укладання або годування маляти, її "дитина" було безсловесним об'єктом дії. Тепер та ж "дитина" стає активною дійовою особою: вона може вередувати і не хотіти спати, може просити розповісти казку або заспівати пісеньку. Тому прості рольові ігри допомагають дитині освоювати багато повсякденних ролей, такі

як роль пацієнта на прийомі у лікаря, роль гостя або роль покупця в магазині.

Характерна ознака ігор цього рівня, що дозволяє легко відрізнити їх від ігор в окремі дії, полягає в тому, що дитина починає в грі багато говорити, навіть якщо вона грає одна.

Аби дитина навчилася добре грати в рольові ігри, спочатку їй потрібно обов'язково грати разом з дорослим або більш старшим дітьми, що вже уміють добре грати. Потім вона зможе грати і одна, залучаючи як "партнерів" іграшки і діючи по черзі то за себе, то за них. Проте якщо ми хочемо, аби ігрова діяльність дитини ставала усе більш складною і збагачувалася новими компонентами, ми повинні знаходити час для спільної з ним гри і далі - впродовж всього дошкільного віку.

Крім того, в рольові ігри дітям краще грати удвох або утрюх. Якщо в сім'ї декілька дітей, близьких за віком, це виходить само собою, якщо немає – потрібно знайти дитині постійного партнера для ігор. Якщо ж партнерами дитини завжди виявляються лише іграшки, у неї буде мало досвіду спілкування з іншими дітьми і їй важче будуватиместосунки з ними.

Добре розвинена дитина досягає рівня простих рольових ігор в два - два з половиною роки в спільній з дорослим грі і у віці близько трьох років в самотійній грі. Якщо з дитиною грають мало - вона досягає цього рівня в спільній грі в три-чотири роки, а в самотійній - в чотири-п'ять років і може так на ньому і зупинитися.

На рівні простої рольової гри зупиняються багато дітей, які ходять в дитячий садок, якщо в цьому садку достатні багато іграшок, але вихователі приділяють мало уваги грі. Підростаючи, вони виявляються досить адаптованими до типових життєвих ситуацій, але - якщо це відставання не скорегувати - не готовими до складніших ситуацій. Наприклад, до ситуацій конфлікту з вчителем або однокласником, до ситуацій, що вимагають ініціативи і самотійного вибору лінії поведінки.

Прийшовши до школи, такі діти часто бувають схильні вирішувати всі питання бійками або скаргами вчителів. Їх думка зазвичай збігається з

думкою вчителя або більшості класу. Хлопчики прагнуть самостверджуватися за допомогою сили або навіть нахабства, дівчатка – хизуючись вбраннями, ляльками і підкреслено "правильною" поведінкою (а інколи, як і хлопчики, бійками і нахабством). Як правило, у них слабка уява, і вони погано розуміють мотиви і почуття інших людей, що виходять за межі буденного. Зростаючи, вони стають основними споживачами масової культури глянсових журналів, бульварної літератури, масової кіно- і відеопродукції, - і їх соціальною поведінкою досить легко маніпулювати.

Якщо батьки багато граються з дитиною, розмовляють з нею і читають їй, то вже в три - три з половиною роки вона зможе, граючись з дорослими, від однієї ігрової ситуації переходити до іншої, тобто почати грати в ігри з простим сюжетом. У самостійній грі дитини ігри з простим сюжетом можуть з'явитися в три з половиною або чотири роки. При цьому дитина зовсім не перестає грати в прості рольові ігри, досить довго вона може із задоволенням грати в ігри обоє цих типів.

Третій етап: сюжетно-рольові ігри. Сюжет гри - це зв'язна послідовність ігрових ситуацій. Від ігор попереднього етапу сюжетно-рольові ігри відрізняються тим, що одна ігрова ситуація плавно перетікає в іншу, пов'язану з нею по змісту. Наприклад, гра в "поїздку на дачу" може протікати так: спочатку всі разом "їдуть на дачу" на "машині" або на "електричці", потім "папа" копає або поливає грядки, "мама" готує "їжу", а "діти" ловлять "коників", потім всі разом "йдуть в ліс" за ягодами або за грибами і так далі.

Таке ускладнення структури гри - це важлива ознака розвитку свідомості дитини, показник її здатності зв'язувати різні життєві ситуації в єдине ціле і здійснювати в них послідовну лінію поведінки. Сюжети гри можуть братися з життя або з книжки, можуть підказуватися новими іграшками або пропонуватися дорослим.

У сюжетно-рольових іграх ускладнюються взаємини персонажів: вони можуть сваритися і миритися один з одним, сперечатися і домовлятися

про спільні дії, боротися або воювати. Взаємини самих дітей теж ускладнюються, адже тепер їм треба домовлятися не лише про те, в що грати і хто яку роль виконуватиме, але і про те, як розвиватимуться події, які епізоди включати в гру, а які немає, і хто кого переможе. Тому, граючись один з одним в сюжетно-ролевій грі, діти починають вчитися азам ділового спілкування. На перших порах тут дуже важлива участь дорослого, який учить дітей домовлятися і шукати справедливі і взаємоприйнятні вирішення всіх спірних питань.

Сюжетно-рольові ігри допомагають дитині успішно "переварювати" будь-які події, які сильно потрясли або зачепили її, - радісні або страшні, сумні або образливі. У грі дитина може багато раз переживати новорічне свято або відвідини цирку - до тих пір, поки емоційно не "насититься" цим досвідом. Так само вона може багато разів проживати ті відчуття, які викликає у нього улюблений мультик або книжка.

Гра дозволяє також "переграти" події, які закінчилися невдачею, допомогти примиритися з втратою і емоційно підготуватися до майбутніх подій, що викликають радісне або тривожне хвилювання (вступ до школи, поїздка в гості або на рибалку і тому подібне).

Нагромаджуючи ігровий досвід, дитина стає здатною розігрувати усе більш складні сюжети: збільшується число ігрових ситуацій, що змінюють один одного, і кількість героїв, дитина може почати грати за різних персонажів по черзі, ускладнюються дії героїв і їх взаємини. Багато дітей із задоволенням розігрують сюжети книг, що захопили їх, і фільмів - наприклад, історію про повінь, в яку попали Мумі-троль і Фрекен Снорк, або подорож на острів скарбів і боротьбу з піратами. У чотири-п'ять років діти, які багато граються, зазвичай вже готові включатися в таку гру, якщо її організовує дорослий, в п'ять-п'ять з половиною років - грати в неї самостійно або з іншими дітьми. Діти, з якими граються мало, якщо і досягають рівня складних сюжетно-ролевих ігор, то вже в шкільному віці.

Граючись в сюжетно-ролеву гру, дитина вже утримує в свідомості не

лише зміст конкретної ігрової дії, але і її включеність в сюжет, її смислові зв'язки з іншими епізодами гри. Тим самим смислова будова сюжетно-рольової гри виявляється багаторівневою, і ця багаторівневність згодом стає основою для складної соціальної поведінки, де кожна дія також має бути включена в різні смислові зв'язки одночасно.

Не уміючи співвідносити свої дії з багаторівневими смисловими структурами, людина виявиться безпорадною в багатьох соціальних ситуаціях (професійних, родинних, політичних і т.п.) і не зможе осмислено в них діяти. Такою людиною легко маніпулювати. Іншими словами, дитячий досвід сюжетно-рольових ігор є кроком на шляху до подальшої особистісної самостійності людини.

Проте якщо розвиток ігрової діяльності дитини зупиниться на рівні сюжетно-рольових ігор і якщо цю зупинку згодом не компенсувати, її самостійність буде обмеженою - вона легко діятиме по готових, заздалегідь відомих сценаріях, але їй буде важко гнучко вибудовувати свої дії в постійно змінних обставинах. Така людина зможе успішно будувати своє життя в стабільних і досить простих життєвих умовах, але буде не готовою до пошуку рішень в складних, суперечливих і конфліктних життєвих ситуаціях - таких як ситуації вибору професії і місця роботи, ситуація родинного конфлікту або краху життєвих планів.

На рівні сюжетно-рольових ігор дитина може зупинитися, якщо спочатку дорослі проводили з нею багато часу, а потім перемкнулися на рішення якихось своїх проблем і перестали гратися і розмовляти з дитиною, вирішивши, що вона вже велика. Якщо ж батьки багато грають зі своїм сином або дочкою впродовж всього дошкільного дитинства, то років до шести-семи (а інколи і раніше) він/вона зможе досягти наступного рівня розвитку рольової гри - рівня творчих сюжетних ігор.

Четвертий етап: творчі сюжетні ігри. Від ігор попереднього етапу творчі сюжетні ігри відрізняються тим, що дитина починає саме придумувати сюжети ігор і видозмінювати їх по ходу дій, а не відтворює

заздалегідь відомий сюжет, узятий з життя, книжки або фільму. Завдяки цьому світ людського життя з'являється перед нею як величезний простір можливостей.

Пригоди дітей (які можуть включати жартування над батьками і підготовку незвичайних сюрпризів, сварки і примирення, немислимі в реальному житті подорожі і зустрічі і т.п.), будівництво іграшкових мостів і придумування життя в них і взаємин їх мешканців, війни між придуманими країнами, життя лялькової сім'ї - ось лише деякі з частих тем творчих сюжетних ігор.

Сюжети цих ігор можуть бути нав'язані прочитаними книгами, якимись яскравими подіями або повсякденними враженнями, але дитина вільно поводить з ними, приміряє сюжет на себе, міняє хід і результат подій, моделює різні варіанти можливого ходу подій, у тому числі - і свідомо неможливі в реальному житті і навіть абсурдні. Сюжет в цих іграх може розвиватися по-різному, і якщо діти грають удвох або утрюх, важливою частиною гри стає "домовленість" про те, як розвиватимуться події.

Творчі сюжетні ігри розвивають у дитини уяву і здатність програвати в думці різні варіанти розвитку подій, здатність розуміти інших людей і мотиви їх поведінки, уміння гнучко міняти свою поведінку при зміні ситуації. Якщо дитина досягає цього рівня, у неї з'являється психологічна основа для успішного розв'язання складних життєвих ситуацій - ситуацій вибору і невдач, конфліктів і криз.

Далеко не всі діти досягають цього рівня розвитку ігрової діяльності. Ті, хто його досяг - будь то до школи або вже в шкільні роки, - мають більше шансів стати самостійними розвинутими особистостями, уміють вирішувати життєві проблеми, а не плисти за течією.

Розвиток сюжетно-рольових ігор не зупиняється із закінченням дошкільного віку. Розквіт творчих сюжетних ігор зазвичай припадає на 7-10 років, коли діти, якщо їм є з ким грати і у них є на цей час, можуть придумувати і розігравати цілі пригодницькі повісті. Якщо дитині грати ні з

ким, то гра може переходити у внутрішній план, тобто перетворюватися на мрії і вільне фантазування. У подальші роки творчі сюжетні ігри можуть переростати в придумування всіляких історій, захоплення театром, образотворчим мистецтвом і іншими творчими видами діяльності, а також в змістовне і емоційно-особистісне спілкування з дорослими і однолітками.

1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників

Розглянемо три сфери ставлення дитини до дорослого, до однолітків і до самої себе, а також три стадії кризи — передкритичну, критичну і посткритичну. Як вони співвідносяться між собою? Чи є між ними який-небудь зв'язок і в чому він виражається? Можливо, всі виявлені нами зміни в цих сферах свідчать про настання кризи, тобто є в сукупності вмістом лише одного передкритичного періоду? Або, навпаки, зміни, що сталися, свідчать про те, що криза вже фактично пройшла і характеризують критичну посткритичну фазу? Розв'язання даного питання і практично, і теоретично дуже важливе, оскільки дозволить встановити показники різних періодів кризи семи років, зрозуміти її психологічний зміст.

Спостереження за дітьми перехідного віку і дані психолого-педагогічної літератури з цієї теми дозволили висунути наступне припущення. Зміни в кожній з названих сфер спілкування дитини зв'язані між собою і характеризують різні періоди кризи семи років. Так, зміни в стосунках дитини з дорослим, що виявляються в новому контекстному спілкуванні, знаменують вступ дитини до кризи семи років, тобто її передкритичну фазу. Поява відношення кооперативного «змагання» дитини із одноліткам показник власне критичного віку, його критичної фази. Нарешті, виникнення нового ставлення дитини до себе – підсумок кризи, що характеризує посткритичну фазу.

Сьогодні є досить ваговиті підтвердження правомірності цієї гіпотези. У періодизації психічного розвитку Л. С. Виготського висловлюється думка,

згідно якої новоутворення критичного віку принципове нестабільне і частково зникає разом з кризою. Говорячи про симптоматику кризи семи років, Л. С. Виготський вказує на «манерничанье и кривлянье ребенка»[6], тобто на ту сферу її життя, яка безпосередньо обернена на інших людей. Самооцінка дошкільника, яка виникає в результаті кризи семи років починає регулювати поведінку дитини в подальший період. Таким чином, зміни у ставленні до самого себе можуть розглядатися як підсумок, який настає в результаті зміни в інших сферах і як підсумок кризи семи років.

Аналіз взаємозв'язку спілкування дитини з дорослим і з однолітками, а також експериментальні матеріали, які свідчать про генетичну залежність між ними, дозволяють стверджувати, що першим є все ж таки відношення дитини з дорослим. Вивчення різних видів гри в дошкільному віці, виявлена логіка їх розвитку і взаємозв'язок з різними компонентами психологічної готовності до школи, також свідчать на користь цього припущення.

До кінця дошкільного віку в ігровій діяльності, особливо в рольовій грі, відбуваються істотні зміни, в результаті яких у дитини виникає нове бачення партнера (спочатку дорослого). Воно характеризується орієнтацією дитини на цілісний контекст ситуації і підпорядкування своєї поведінки цьому контексту. Проте це нове відношення до партнера розвивається і закріплюється в спільній грі з правилами з іншими дітьми. В результаті у дитини з'являється особливе відношення до партнера, що характеризується не лише контекстом, але і опосередковане кооперацією. Дитина навчається повноцінно співпрацювати з партнером, допомагати і сприяти йому, знаходячись з ним на рівноправних, змістовно зв'язаних позиціях.

Крім того, ці досягнення реалізуються і потім закріплюються в режисерській грі, яка допомагає дитині виробити нове відношення до самої себе.

Таким чином, довільність поведінки дитини, на яку вказують практично всі дослідники перехідного періоду, з'являється і розвивається в ході кризи семи років, спочатку у сфері спілкування з дорослим, потім

закріплюється у відношенні до однолітка і лише після цього стає справжньою довільністю, що базується на новому рівні самосвідомості і змінах у сфері відношення до себе.

Ця схема протікання кризи семи років, на мій погляд, може бути поширена і на інші перехідні періоди, оскільки вона обумовлена не стільки специфікою віку, скільки загальними закономірностями психічного розвитку дитини.

У рольовій грі діти відображають різноманіття оточуючої дійсності. Вони відтворюють сцени з родинного побуту, з трудової діяльності і трудових взаємин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції) тощо. Дійсність, яка відображається у дитячих іграх, стає сюжетом рольової гри. Чим ширше сфера дійсності, з якою стикаються діти, тим ширше і різноманітніші сюжети ігор. Тому, природно, молодший дошкільник має обмежене число сюжетів, а у старшого дошкільника сюжети ігор дуже різноманітні. Діти п'яти-шести років грають не лише в гості, в дочки-матері, в дитячий сад, але і в будівництво моста, в запуск космічного корабля.

Разом із збільшенням різноманітності сюжетів збільшується тривалість ігор. Так, тривалість гри у дітей трьох-чотирьох років складає всього 10—15 хвилин, у чотирьох-п'ятирічних - до 40—50 хвилин, а у старших дошкільників гра може тривати декілька годин і навіть протягом декількох днів.

Деякі сюжети дитячих ігор зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників (дочки-матері, дитячий садок). Але не дивлячись на такі загальні сюжети для дітей різних вікових груп (див. табл. 1.1.), вони розігруються по-різному: в межах одного і того ж сюжету гра стає різноманітнішою у старших дошкільників [10].

Таблиця 1.1.

Діапазон ігрових умінь дітей різного віку

1,5 - 3 роки	3-5 роки	5-7 роки
Дитина раннього віку	Дитина середнього дошкільного віку	Дитина старшого дошкільного віку
може здійснювати умовні дії з іграшками і предметами-замінниками, вибудовує їх в смислові ланцюжки	може приймати і послідовно змінювати ігрові ролі, реалізуючи їх через дії з предметами і ролеву мову	може розгортати в грі всілякі послідовні події, комбінуючи їх згідно своєму задуму і задумам 2-3 партнерів, реалізувати сюжетні події через рольові взаємини і наочні дії
вступає в короткочасний контакт з однолітком	вступає в рольові взаємини з партнером-однолітком	

Що відбувається з дитиною, коли вона грає в маму або папу? Стаючи в грі мамою, дитина приміряє на себе не лише дії мами (наприклад, заколисування маляти), але і її відчуття і емоційні стосунки: турботу і ніжність, лагідність і строгість. Дитина завжди співпереживає героєві, роль якого вона грає, а тому вона як би проживає в своїй уяві події, що відбуваються з героєм, і залучається до її досвіду, вбирає його в свою душу.

Прожиті в грі відчуття збагачують репертуар емоційного реагування дитини - відчувши їх "примусово" в грі, вона набуває здатності переживати ці відчуття і в "реальному" житті. Після того, як дитина відчула себе в грі піклувальником про інших, їй легше проявляти турботу в повсякденному житті. Таким чином, гра виявляється першою школою людських почуттів.

Для позначення такого ігрового перетворення на іншу людину в психології був введений термін ідентифікація, тобто ототожнення себе з кимось. Ідентифікуючись з тим, чию роль вона грає, дитина як би вбирає в своє "я", його способи поведінки, його цілі і мотиви дії, його відчуття і переживання. Ідентифікація істотно відрізняється від елементарного наслідування, властивого дитині раніше: наслідуючи, дитина просто відтворювало побачену дію, яка могла бути лише дуже простою, як би лежачою на поверхні; ототожнюючи ж себе з кимось ("я - мама", "я -

Мауглі", "я - зайчик"), дитина розвиває внутрішній, смисловий план дії, збагачуючи тим самим своє "я" і вибудовувавши свою свідомість. Тому не буде перебільшенням сказати, що в ролевій грі дитина створює себе. Гра як спосіб переживання емоційно-напружених ситуацій.

Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і "відіграти" емоційну напругу. Будь-які сильні враження, у тому числі і радісні, збуджують дитину. І для того, щоб це збудження уляглося і дитина заспокоїлася, а враження перетворилося на приємний спогад, часто буває необхідно ще раз - але вже в грі - пережити хвилюючу подію. Наприклад, сходивши перший раз в цирк, дитина може декілька подальших днів або навіть тижнів грати в цирк, побувавши у лікаря - робити щеплення лялькам і так далі.

Розігруючи хвилюючу подію дитина опановує це враження і вбудовує її в свою картину світу. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Граючи в маленького зайченяти, яке боїться лисицю, але успішно від неї тікає, дитина проживає свої реальні страхи (наприклад, страх темноти) і, долаючи їх в грі, вчиться справлятися з нею і в "реальному" житті. Тож, хоча всі події розігруються "навмисно" дитиною у грі, емоційний досвід, який вона нагромаджує при цьому, реальний.

Розділ Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку

Предметом нашого дослідження була рольова гра і її психологічні механізми як умова формування процесу саморегуляції у старших дошкільників. Методологічною основою дослідження став підхід до гри А.С. Шарова. На думку автора, внутрішнім психологічним механізмом, що пояснює зміни, які відбуваються з людиною в грі, є, перетворення [5].

Для дослідження значення рольової гри для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку ми обрали комплекс ігор, спрямованих на підвищення рівня емоційної емпатії дітей.

Психологічний експеримент включав діагностику "до і після" проведення експерименту. Всього в дослідженні взяли участь 10 дітей старшого дошкільного віку (5-7 років).

До експериментальної групи були відібрані діти, що, за словами вихователів, мали підвищений рівень тривожності, підвищено емоційного реагували на виникнення конфліктних ситуацій, проявляли вербальну чи фізичну агресію.

Як бачимо із зазначених анамнезів, діти, що викликають занепокоєння у вчителів та батьків, мають у переважній більшості невротичні прояви, які викликають розлади поведінки та труднощі у спілкуванні з однолітками та оточуючими.

Для діагностики симптоматики дитячих неврозів з даною групою дітей було проведено ряд психологічних методик на встановлення рівня невротизації (методика Л.І.Вассермана), діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора.

Так аналізуючи дані діагностики рівня невротизації, результати якого представлені у таблиці 2.1., можна побачити що 50% досліджуваних мають високий рівень невротизації: Сашко М. (28), Олена К. (27), Олексій А. (28), Діма В. (29), Оксана Т. (33).

Таблиця 2.1.

Результати діагностики рівня невротизації за методикою Л.І.Вассермана

код опитуваного	рівень невротизації		
	високий	середній	низький
	25-40	15-25	1-15
1. Сашко М.	28		
2. Влад Д.		19	
3. Олена К.	27		
4. Таня С.			14
5. Микола Т.		15	15
6. Олексій А.	28		
7. Діма В.	29		
8. Оксана Т.	33		
9. Рома С.		22	
10. Тарас М.		16	
Загальний рівень (%)	50%	40%	10%

Середній рівень невротизації мають 40% досліджуваних: Влад Д. (19), Микола Т.(15), , Тарас М. (16). Рома С. (22) має рівень невротизації вище середнього. Низький рівень невротизації у 10% досліджуваних.

Результати дослідження рівня невротизації говорять про те, що група досліджуваних характеризується емоційною збудливістю та неврівноваженістю. Це свідчить про підвищену здатність до створення конфліктних ситуацій та нездатності їх вирішувати. Тобто можна стверджувати, що у нашої групи досліджуваних відсутній або послаблений зв'язок між емоціями та розумовою діяльністю (спочатку виникають емоції, а потім відбувається аналіз ситуації).

Щодо тривожності, то потрібно зазначити, що всі досліджувані мають тривожність. 50% досліджуваних – середнього та 50% – високого рівня (див. табл. 2.2.).

Так найвищий рівень тривожності у Тані С. Та Роми С. (по 42 бали); високий рівень спостерігається також і у Олена К., Оксани Т., Діми В. Всі інші діти характеризуються середнім рівнем тривожності.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора

код опитуваного	рівень тривожності		
	високий	середній	низький
	35-50	20-34	1-20
1		29	
2		29	
3	38		
4	42		
5		25	
6		25	
7	35		
8	37		
9	42		
10		25	
Загальний рівень (%)	50%	50%	

Дані дослідження тривожності говорять про те, що дана властивість особистості впливає на поведінку і загальний стан дитини. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова характеристика особистості, але у наших досліджуваних ця властивість має завищений характер, тому справляє негативний вплив на особистість дитини.

Тому, з метою зниження вказаних характеристик, ми, протягом тижня, провели комплекс ігрових занять з вказаною групою дітей.

Змістом експериментальної програми став комплекс ігор-драматизацій, що включає знайомство дітей з певними казками, їх обговорення і розігрування. Особлива увага приділялася моменту проникнення, відчуття дитиною казкових образів, у зв'язку з цим дорослий (психолог) не читав, а розповідав дітям казку, підсилюючи емоційні переживання. Розігрування казкового сюжету було не просто відтворенням тексту, а втілення дітьми тих образів, які передавали їх сприйняття, розуміння казки, а також їх ситуативний емоційний стан.

Психологічний експеримент будувався згідно наступних принципів:

1) формування ігрових груп дітей з врахуванням наявного рівня опанування ролі, в кожній групі обов'язкова присутність дітей з різним рівнем;

2) послідовне опанування дітей компонентів психологічного механізму гри-перетворення: ціннісно-сміслового, активності, рефлексії, регулятивного;

3) вибір і використання засобів дії, адекватних рівню опанування ігрової ролі, що є у дитини;

4) програвання кожною дитиною різних ролей (позитивно-негативних, чоловічих - жіночих, головних - другорядних і т. д.);

5) завдання і підтримка цінності загальної, спільної гри.

ГРА "НА ЩО СХОЖИЙ НАСТРІЙ"

Мета: Емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії

Хід гри: Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схоже їх настрій. Починає гру ведучий: "Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному блакитному небі. А твій? Ведучий узагальнює - який у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий і т.п.

ГРА "НАСТРІЙ ТА ХОДА"

Мета: зниження емоційної та м'язової напруженості, зменшення тривожності.

Хід гри: Ведучий показує рух і просить змалювати настрій: "Покапаємо як дрібний і частий дощик, а тепер - як важкі, великі краплі. Походимо як стара бабуса, пострибаємо як веселий клоун. Обережно підкрадемося, як кішка до пташки і т. д"

МАЛЮВАННЯ НА ТЕМУ "Намалюй свій страх"

Мета: усвідомлення та зменшення страху.

Хід гри: діти сидячи за столами малюють. Звучить тиха музика. Дітей просять за бажанням розповісти: що страшне вона намалювала. Пропонують залишити малюнки на ніч в ящику столу, а наступного дня розповісти чи з'явився страх знову. І пропонують подумати, як можна з ним впоратися.

БЕСІДА ПРО СТРАХИ

Мета: зменшення тривожності; розвиток упевненості в собі.

Хід бесіди: Ведучий просить дітей відповісти на питання: "Чи всі страхи погані? Боятися - це погано чи добре? А чи буває страх "хорошим"? Наприклад, якщо мама боїться за тебе - це добре або погано? Чи бувають корисні страхи? Як ви думаєте те більше боїться - діти або дорослі?"

Після проведення формуючого експерименту, спрямованого на опанування психологічного механізму ігор-перетворень були зафіксовані наступні зміни (див. табл. 2.3.):

Таблиця 2.1.

Динаміка змін під впливом гри у старших дошкільників

код опитуваного	рівень невротизації			рівень тривожності		
	високий 25-40	середній 15-25	низький 1-15	високий 35-50	середній 20-34	низький 1-20
1. Сашко М.		20			25	
2. Влад Д.			15		25	
3. Олена К.		20			34	
4. Таня С.			12	35		
5. Микола Т.			12			20
6. Олексій А.		25				20
7. Діма В.		25			30	
8. Оксана Т.	30				34	
9. Рома С.			14	35		
10. Тарас М.			12			20
Загальний рівень (%)	10%	40%	50%	20%	50%	30%

Результати вторинної діагностики особливостей саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку після проведення формуючого експерименту показали значні зміни в експериментальній групі в порівнянні з контрольною ($p=0,05$) за наступними показниками: самооцінка, тривожність, довільність поведінки, оригінальність уяви, диференціація цінностей і ін.

Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей

3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці

Використання гри в корекційній практиці історично пов'язане з теоретичними традиціями психоаналізу. Термін «ігрова терапія» був запропонований Мелані Кляйн. Початок ігрової терапії був покладений в 20-і роки нашого століття в роботах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-віГельмут (1926)[7].

Ігрова терапія — метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Вона сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед тими, що оточують, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Структуру дитячої гри складають ролі, узяті на себе, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове вживання предметів — заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між тими, що грають. Сюжетом гри стає відтворювана в ній дійсність. Змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і стосунків між дорослими в їх дорослому житті. У грі відбуваються формування довільної поведінки дитини і його соціалізація. Ігрова терапія є взаємодією дорослого з дитиною, коли йому надається можливість вільного самовираження з одночасним ухваленням його відчуттів дорослими.

Основні психологічні механізми корекційної дії гри такі:

1. Моделювання системи соціальних відносин в наочно-дієвій формі в особливих ігрових умовах, проходження їм дитиною і орієнтування в цих відносинах.

2. Зміна позиції дитини у напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає міра соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.

3. Формування реальних стосунків як рівноправних партнерських відносин співпраці і кооперації між дитиною і однолітком, що забезпечуть можливість позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація і засвоєння.

5. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі і правил, а також поведінку в ігровій кімнаті.

Основні функції психолога, що веде ігрові заняття такі:

1. Створення атмосфери ухвалення дитини.
2. Емоційне співпереживання дитині.
3. Віддзеркалення і вербалізація його відчуттів і переживань в максимально точній і зрозумілій дитині формі.
4. Забезпечення в процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною відчуття досягнення власної гідності і самоповаги.

Принципи здійснення ігротерапії:

1. Комунікація дитині його безумовного ухвалення.
2. Недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова ігротерапевта від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, ігротерапевтом, що вводяться, в гру.
3. Фокусування на відчуттях і переживаннях дитини: добитися відкритого вербального виразу дитиною своїх відчуттів; спробувати в

найкоротший час зрозуміти відчуття дитини і повернути його дослідження на саму себе; стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому він може побачити себе.

Психолог, сензитивний до відчуттів дитини, приймає його установки і виражає щирі віру в можливість дитини прийняти на себе відповідальність за вирішення проблеми. Діалогічне спілкування дитини з дорослим через ухвалення, віддзеркалення і вербалізацію в грі відчуттів дитини стає основним механізмом корекційної дії в ігротерапії.

Головна проблема у використанні аналітичної техніки в роботі з дитиною полягала в неможливості застосування ключового для психоаналізу методу вільних асоціацій, що дозволяє виявити несвідомі бажання, потяги, піддати їх аналізу. Пошуки обхідних шляхів для вирішення цієї проблеми і привели М. Кляйн і Г. Гуг-Гельмут до думки про можливість використання гри дитини як вдалої заміни методу вільних асоціацій.

Можливості такого використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

1. Гра дитини, на думку М. Кляйн, є символічною діяльністю, в якій знаходять вільний вираз пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і бажання. У ролях, що бере на себе дитина, в ігрових діях з іграшками криється певний символічний сенс.

2. Гра є єдиним видом діяльності, де дитина виявляється вільною від примушення і тиску з боку ворожого до нього середовища. А значить, перед ним розкриваються широкі можливості виразу несвідомих бажань, відчуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних відносинах дитини з світом. М. Кляйн вважала, що практично будь-яку ігрову дію дитини має певний символічний сенс, виражає конфлікти і пригнічені ваблення дитини. Цей символічний сенс повинен бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

А. Фрейд виявила, що гра є важливим чинником становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить

самовираження дитини вільним.

Основні цілі корекційного впливу в психоаналітичній ігротерапії:

1. Встановлення аналітичного зв'язку, емоційно позитивного контакту між дитиною і дорослим, що дозволяє здійснювати функції інтерпретацій і трансляцій дитині символічного значення дитячої гри: брати участь в грі дитини і організовувати в грі *актуалізацію і програвання* значущих для дитини *конфліктів*.

2. *Катарсис* — форма емоційного реагування, що приводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них.

3. Гра надає дві можливості для катарсису вільний *вираз почуттів і емоцій дитини і вербалізація почуттів*.

4. *Інсайт* як досягнення дитиною глибшого розуміння себе і своїх відносин із значущими іншими. Інсайт не вимагає інтерпретації, роз'яснення з боку ігротерапевта, а досягається дитиною раптово. У дитячому віці інсайт часто носить невербальний характер.

5. Дослідження (тестування) реальності. Процес дослідження і апробації дитиною різних форм і способів взаємодії з світом людей, міжособистісних стосунків.

6. Особлива атмосфера особистої безпеки і довіри, що панує на заняттях, знімає страхи і тривожність дітей перед можливими невдачами і санкціями і стимулюють їх до дослідження нових способів поведінки і спілкування як з дорослими, так і з однолітками.

7. *Сублімація* як перенос і відхилення енергії примітивних сексуальних бажань від їх прямої мети (отримання сексуального задоволення) до соціально схвалюваних цілей, що не пов'язані з сексуальністю.

8. Сублімація як форма переключення сексуальної енергії на соціально схвалювані цілі розглядається в психоаналізі як вища форма дозволу труднощів розвитку особи в дитячому віці.

Гра розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи

вільна від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і бажання.

Ігрова терапія, що центрована на клієнтові (К. Роджерс і В. Екслайн) - її мета - не міняти і не переробляти дитини, не учити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути собою. Основне завдання корекції полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, вільна від примушення, підпорядкування, страху і залежності дитини від світу дорослих є єдиним місцем, де дитина дістає можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, спочатку зумовлених антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною і дорослим. Основними показами для проведення цього виду ігротерапії виступають: порушення росту «Я», що відбивається в порушеннях поведінки і дисгармонійній «Я-концепції»; низький ступінь самоухвалення, сумнів і невпевненість в можливостях власного особистісного зростання; висока соціальна тривожність і ворожість по відношенню до навколишнього світу; емоційна лабільність і нестійкість.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді наступних завдань: розширення репертуару форм самовираження дитини; оптимізація комунікацій в системі відносин «дитина — дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини в його взаємодії з однолітками; розвиток здатності емоційної саморегуляції і досягнення емоційної стійкості за рахунок усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, відчуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоухвалення і формування відчуття «Я».

Критеріями ефективності ігротерапії в рамках клієнт-центрованої терапії відповідно виступають: позитивна динаміка емоційного розвитку

дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідомлення відчуттів; гармонізація образу «Я», виступаюча в переважанні позитивних самооцінок; зближення «Я»-реального і «Я»-ідеального; підвищення ступеня самоухвалення і упевненості в собі і своїх можливостях.

Ігрова терапія відреагування Д. Леві (1938) - відтворення травмучої події дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією. У ігровій кімнаті можливі *три форми ігрової активності*: 1.Звільнення агресивної поведінки: дитина кидає предмети, висаджує повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смочче соску). 2.Звільнення відчуттів стандартизованих ситуацій, стимулює відчуття ревностів до сиблінгу, прикладаючи ляльку до грудей матері. 3.Звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

Ігрова терапія побудови стосунків Д. Тафти (1933) і Ф. Аллена (1934) - основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Мета полягає не в тому, щоб змінити дитину, а в тому, щоб допомогти їй затвердити своє «Я», відчуття власної цінності. Дитина, як і всяка особа, унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. Основний механізм досягнень корекційної мети — встановлення стосунків, зв'язків між ігротерапевтом і клієнтами, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне ухвалення дитини, його установок і цінностей і виражає постійну і щиру віру в дитину і його здібності. В рамках даного підходу підлягають корекції порушення зростання «Я»; самонеадекватність; сумнів і невпевненість в можливості власного особового зростання і обумовлені ними тривожність і ворожість дитини до тих, що оточують.

Примітивна ігрова терапія - головне завдання полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до того, щоб засвоїти пропоновані знання найкращим чином. Дітей не можна примусити навчитися чому-небудь. Навіть найбільш ефективно працюючі вчителі не можуть навчити дітей, які

ще не готові вчитися. У такому разі ігрова терапія є доповненням до навчального середовища, досвідом, який допомагає дітям найефективніше використовувати свої здібності до учення

3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці

Цілям корекції, на думку Б.Д. Карвасарського і А.І. Захарова, служить перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами вдачі, переносять на ляльку свої недоліки, які завдають їм неприємностей.

А.І. Захаров пропонує певну послідовність корекційних методик: 1) бесіда; 2) спонтанна гра; 3) направлена гра; 4) навіювання. Тривалість ігрового сеансу не більше 30 хв. Частота занять при гострому періоді неврозу — 2—3 рази, при хронічній течії — 1 раз в тиждень. Тривалість програми — від декількох днів до декількох місяців.

У організації терапевтичного процесу Захаров виділяє *діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри*. 1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з тими, що оточують. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона колись переживала. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповідала про себе, значить — автоматично створювати бар'єр в терапевтичних стосунках, як би кажучи дитині: «Ти повинна піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження відреагування напруги, страхів і фантазій. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні

діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації.

А.І. Захаров виділяє *ряд правил, дотримання яких є необхідним в ігротерапії*: гра застосовується як засіб діагностики, корекції і навчання; вибір ігрових тим відображає їх значущість для психолога і інтерес для клієнта; керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей; спонтанні і направлені ігри — дві взаємодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне, — можливість імпровізації; співвідношення спонтанного і направленої компонентів залежить не стільки від віку дітей, скільки від їх клінічних особливостей; гра не коментується дорослим; направлена дія на клієнта здійснюється за допомогою характерів, відтворених ним і психологом персонажів.

Процес ігрової психотерапії складається з чотирьох етапів, що взаємно перекриваються: *об'єднання дітей в групу, розповідей, гри, обговорень*.

Директивна і недирективна ігротерапія. Ігротерапія припускає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослої в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямку соціально прийнятних стандартів і норм. Дитині пропонується декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів

Недирективна ігротерапія проводить лінію на вільну гру як засіб самовираження дитини, що дозволяє одночасно успішно вирішити три важливі корекційні завдання: 1.Розширення репертуару самовираження дитини. 2.Досягнення емоційної стійкості і саморегуляції. 3.Корекція стосунків в системі «дитина — дорослий». На передній план виходять ідеї корекції особи дитини шляхом формування адекватної системи відносин між дитиною і дорослим, дитиною і однолітком, системи конгруентної комунікації Метою стає потреба допомогти дитині усвідомити саму себе,

свою гідність і недоліки, труднощі і успіхи. Існують наступні принципи такої ігротерапії: дружні стосунки з дитиною; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; відкритість і розкритість дитини; розуміння почуттів дитини; терапевт — дзеркало, в якому дитина бачить самого себе.

Виділяють *два рівні участі ігротерапевта в корекційному процесі*: пасивний і активний. **Пасивна участь ігротерапевта**: безумовне ухвалення клієнта ігротерапевтом, встановлення довіри між ними, проходження ігротерапевтичного процесу за дитиною, неприскорення цього процесу.

Активна участь ігротерапевта: формування стосунків, рефлексія власних почуттів, внесення певних обмежень і заборон.

Основні функції психологів в недирективній ігротерапії:

1. Організація емпатійного спілкування, в якому терапевт створює атмосферу ухвалення дитини, емоційне співпереживання йому і комунікація цього відношення дитині.

2. Забезпечення переживання дитиною відчуття власної гідності і самоповаги.

3. Встановлення обмежень в грі.

Дитина в процесі ігротерапії набуває важливого досвіду афектної сублімації в соціально прийнятних формах по символічних каналах. Таким чином, введення обмежень в гру дитини складає важливу умову досягнення кінцевого корекційного ефекту. У зв'язку з цим велика роль в ігротерапії належить техніці формулювання заборон і обмежень в грі.

Висновок

Одним з ефективних засобів подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку є гра, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований характер гри дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в стосунки з однолітками, а її творчий характер допомагає реалізувати свої уявлення про оточення, ставлення до нього тощо.

Тому гра у педагогічному процесі дитячого садка використовується як засіб не тільки формування певних знань, а й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності. Адже дитина у своїх іграх демонструє власне духовне життя.

В ранньому віці перейти до гри від предметної діяльності може лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими. Реалізуючи у грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. У процесі гри вона без прямих педагогічних впливів вихователя засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Діти самі обирають тему гри, розгортають її сюжет на основі власного досвіду, знань, умінь. Відображаючи реальне життя, гра є найактивнішою сферою спілкування дітей, під час якого вони обмінюються думками, переймають досвід і вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження і цим впливають одне на одного. Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття.

Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив

педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали “супутником дитинства”, хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

Таким чином, висунута нами гіпотеза, про те, що психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими, підтвердилася проведенням експериментальним дослідженням. Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію. Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і “відіграти” емоційну напругу.

Список використаної літератури

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
3. Бурлачук Л.Б., Грабская Н.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии. – Киев: Ника-Центр; Москва: Алетей, 1999. – 232 с.
4. Вітенко І.С. Загальна та медична психологія. – Київ: Здоров'я, 1994. – 291 с.
5. Воспитание детей к игре. – М.: Просвещение, 1983.
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологи - 1966. - № 6. - С.62-76.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
8. Зварыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Перспективное планирование по формированию игры. – М., 1989.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1995 г.
10. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
11. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М., 1994.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.
13. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.
14. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.
16. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
17. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. – М.: МПСИ; Воронеж, МОДЕК, 2000. – 320 с.

- 18.Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. –512 с.
19. Особенности психологического развития детей 6-7летнего возраста. /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.
20. Пидкасистый П.И. «Технология игры в обучении» – М.Просвещение, 1992г.
21. Психотерапия /Под ред. Б.Д.Карвасарского.- С.-Петербург: Из-во «Питер», 2000.- 544 с.
22. Рудницький Р.І. Практикум з психотерапії – Чернівці: БДМА, 2001. – 102 с.
23. Эчки Л. Театрально-игровая деятельность. //Дошкольное воспитание. – 1991, - № 7.
24. Эльконин А.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960.
25. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей // Дошкольное воспитание - 1966г. - №3.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.,1989. - С.25-77,177-199,212-220, 258-280.
- 27.Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Значення рольових ігор для
подолання емоційних розладів
у дітей дошкільного віку

Курсова робота
студентки 53 групи
соціально-психологічного факультету
(заочна форма навчання)

Мартинюк Т.

Науковий керівник:

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	3
<i>Розділ I. Роль гри у психічному розвитку дошкільника</i>	7
1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника	7
1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості	13
1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників	21
<i>Розділ II. Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку</i>	26
<i>Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей</i>	31
3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці	31
3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці	37
<i>Висновок</i>	40
<i>Список використаної літератури</i>	42

Вступ

Актуальність теми. Надання психологічної допомоги дітям під час емоційних розладів - одне з найважливіших завдань практичної психології. Ефективним засобом корекції психічного розвитку дитини вважається гра, використання якої в психологічній практиці ґрунтується на певних теоретичних підходах вітчизняної і зарубіжної психології. Найбільш системними і цілісними є підходи до використання гри для розвитку особистості, засновані на теоретичних традиціях психоаналізу (М. Клейн, А. Фрейд), гуманістичної психології (К. Роджерс, Р. Лендрет), культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, концепції психічного розвитку дитини А.Н. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Кожен з підходів реалізував в ігровій терапії своє власне уявлення про психологічну сутність гри і механізми її корекційно-розвиваючої дії, в кожному з підходів була розроблена своя концептуальна схема і система понять [26, 27] .

Психоаналітичний підхід до використання гри з корекційною метою ґрунтується на розумінні її як символічної діяльності, в якій знаходять вільне вираження пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і потяги. В. Акслайн розглядає гру як процес, в якому дитина програє свої відчуття і таким чином виводить їх на поверхню, дістаючи при цьому можливість поглянути на них з боку і або навчитися управляти ними, або відмовитися від них [1]. А. Франк говорить про гру як спробу дитини організувати свій досвід, свій особистий світ [11]. Головне в грі, з точки зору психоаналітиків, полягає в тому, що завдяки їй важкі для дитини травмуючі переживання переходять на рівень підконтрольних. Це робиться через символічну репрезентацію, яка дає дітям можливість навчитися справлятися з труднощами. У ролях, що приміряє на себе дитина, в її ігрових діях з іграшками криється певний символічний смисл. Завдання психоаналітика полягає у виявленні цього прихованого символічного значення, інтерпретації його дитині так, щоб забезпечити досягнення психодинамічної рівноваги: внутрішнього балансу в структурі особистості дитини [11].

Основними механізмами корекційної дії в психоаналітичній ігровій терапії є:

- 1) встановлення позитивного емоційного контакту дорослого з дитиною, який дозволяє організовувати в спільній грі актуалізацію і програвання значимих для дитини конфліктів;
- 2) катарсис - форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них;
- 3) процес дослідження і апробації дитиною різних способів і форм взаємодії зі світом в атмосфері особистої безпеки [10].

Гуманістично орієнтований підхід є терапією, що зосереджується на дитині; терапією стосунків, в основі якої лежить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, який містить внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості самостійного розв'язання проблем особистісного зростання. Основне завдання корекції в рамках даного напрямку полягає у відновленні значимих стосунків між дитиною і дорослим з метою оптимізації процесу особистісного зростання і розвитку. На відміну від прихильників психоаналітичного напрямку, які пов'язують корекційні можливості гри з її символічним характером, представники гуманістичної терапії надають головне значення практиці реальних взаємин дитини і дорослого в процесі гри. Дорослий реалізує в процесі ігрової терапії подвійну позицію, виступаючи як "ідеальний батько", що здійснює емпатійне прийняття дитини, а також рівноправний партнер по грі, в якій кожен учасник має свободу вибору і право перейняття на себе відповідальності [13].

Основним механізмом корекційної дії в гуманістичній терапії є діалогічне спілкування дитини з дорослим через прийняття, віддзеркалення і вербалізацію вільно виразимих в грі відчуттів дитини [10].

У вітчизняній психології розуміння гри пов'язується з наступними процесами:

- 1) створення особливого, уявного плану - "уявної ситуації", основною рисою якої є розбіжність видимого і смислового поля (Л.С. Виготський);

2) процес заміщення - обігравання предметів, що ґрунтується на протиріччі реального значення і ігрового значення предметів (А.Н. Леонтьєв);

3) прийняття і реалізація дітьми ігрових ролей, що відображають соціальні взаємини дорослих (Д.Б. Ельконін) [6, 12, 27].

Організація ігрової корекційної роботи, заснованої на дослідженнях вітчизняних психологів, пов'язана з використанням, перш за все, групових форм. Це обумовлено виділенням двох центрів дитячої гри: світ дорослих як "ідеальна форма" розвитку і спілкування дітей, їх реальний зв'язок. Завдання психолога у цьому випадку полягає в організації орієнтування дітей в різних ситуаціях, а також регулюванні стосунків між дітьми, формуванні у них ефективних способів поведінки і спілкування в психологічно сприятливій атмосфері ігрових занять.

Основними психологічними механізмами корекційної дії гри, з точки зору вітчизняних психологів, є:

1) моделювання системи соціальних стосунків в особливих ігрових умовах, дослідження дітьми цих стосунків і орієнтування в цих стосунках;

2) прийняття різних ролей дітьми, які сприяють зміні її позиції, подоланню особистісного і пізнавального егоцентризму;

3) організація орієнтування дитини в переживаних нею емоційних станів, забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації;

4) формування разом з ігровими реальних стосунків між дітьми як рівноправних, партнерських, стосунків співпраці і кооперації [2].

Тож актуальність теми курсової роботи обґрунтовується ефективним впливом на особистість дитини ззовні з метою зміни, виправлення, поліпшення її внутрішніх особливостей: емоційного стану, міри самоприйняття, гармонійності особистості, розуміння себе і своїх стосунків із значимими оточуючими. Психологи вважають основним механізмом корекційного впливу гри процес орієнтування дитини в проблемній ситуації,

організовуваний дорослим, а також внесення необхідних змін до структури соціальної ситуації розвитку дитини.

Об'єктом дослідження у курсовій роботі є емоційні розлади у дітей дошкільного віку.

Предмет – значення рольових ігор для подолання емоційних розладів.

Мета – дослідити вплив рольових ігор на усунення емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Гіпотеза: Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Завдання:

1. Проаналізувати значення рольової гри у психічному розвитку дитини.
2. Вказати на роль рольової гри для подолання емоційних розладів дітей дошкільного віку.
3. Дослідити вплив комплексу ігрових методів на подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку.

Розділ І. Роль гри у психічному розвитку дошкільника

1.1. Соціальна природа рольової гри дошкільника

Дошкільний вік вважається класичним віком гри. У цей період виникає і набуває найбільш розвиненої форми особливий вид дитячої гри, який в психології і педагогіці отримав назву сюжетно-рольової, або просто рольової. Сюжетно-ролева гра – це діяльність, в якій діти перебирають (примірюють) на себе трудові або соціальні функції дорослих людей і в спеціально створюваних ними ігрових, уявних умовах відтворюють (або моделюють) життя дорослих і стосунки між ними.

У такій грі найінтенсивніше формуються всі психічні якості і особливості особистості дитини [7].

Виконуючи ігрову роль, дитина підпорядковує цьому завданню всі свої миттєві, імпульсивні дії.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів — від елементарних до найскладніших. Так, в грі починають розвиватися довільна поведінка, довільна увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються і більше запам'ятовують, чим за прямим завданням дорослого. Свідома мета — зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивний рух — раніше і найлегше виділяється дітьми у грі.

Гра впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи з предметами-замінниками, дитина починає оперувати в уявному, умовному просторі. Предмет-замінник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в образах і уявленнях. Крім того, в грі, виконуючи різні ролі, дитина стає на різні точки зору і починає бачити предмет з різних сторін. Це сприяє розвитку найважливішої, розумової здібності людини, що дозволяє представити інший погляд і іншу точку зору.

Рольова гра має вирішальне значення для розвитку уяви. Ігрові дії відбуваються в уявній ситуації; реальні предмети використовуються як інші, уявні; дитина перебирає на себе ролі відсутніх персонажів. Така практика дії в придуманому просторі сприяє тому, що діти набувають здібності до творчої уяви.

Спілкування дошкільника з однолітками розгортається головним чином в процесі спільної гри. Граючись разом, діти починають враховувати бажання і дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати і реалізовувати спільні плани. Тому гра впливає на розвиток спілкування дітей в цей період [9].

У грі складаються інші види діяльності дитини, які потім набувають самостійного значення. Так, продуктивні види діяльності (малювання, конструювання) спочатку тісно поєднуються з грою. Малюючи, дитина розіграє той або інший сюжет. Лише до старшого дошкільного віку результат продуктивної діяльності набуває самостійного значення, незалежного від гри.

У середині гри починає складатися і навчальна діяльність. Навчання вводить вихователь, воно не з'являється безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитися граючись. До навчання він відноситься як до своєрідної гри з певними ролями і правилами. Виконуючи ці правила, він опановує елементарні навчальні дії.

Величезне значення гри для розвитку всіх психічних процесів і особистості дитини в цілому дає підставу вважати, що саме ця діяльність є в дошкільному віці ведучою.

Згідно концепції дитячої гри Д.Б.Ельконіна, рольова гра є вираженням зростаючому зв'язку дитини із суспільством — особливий зв'язок, характерний для дошкільного віку. У рольовій грі виражається таке прагнення дитини до участі в житті дорослих, яке не може бути реалізоване безпосередньо, через складність знарядь праці і їх недоступності для дитини. Етнографічні дослідження Д.Б.Ельконіна показали, що в примітивніших суспільствах, де діти можуть дуже рано приймати участь в трудовій

діяльності дорослих, відсутні об'єктивні умови для виникнення рольової гри. Прагнення дитини до самостійності і до участі в житті дорослих задовольняється там прямо і безпосередньо — починаючи з 3—4-річного віку діти опановують засоби праці або працюють разом з дорослими, а не грають [26].

Ці факти дозволили зробити важливий висновок: рольова гра виникає в ході історичного розвитку суспільства в результаті зміни місця дитини в системі суспільних стосунків. Гра соціальна по своєму походженню і за своєю природою. Її виникнення пов'язане не з дією якихось внутрішніх, природжених, інстинктивних сил, а з певними умовами життя дитини в суспільстві.

Центральним моментом рольової гри є роль, яку приміряє на себе дитина. При цьому вона не просто називає себе ім'ям відповідної дорослої людини (“Я—космонавт”, “Я—мама”, “Я—лікар”), але, що саме головне, діє як доросла людина, роль якої вона взяла на себе. Діючи як дорослий, дитина як би ототожнює себе з ним. Через виконання ігрової ролі здійснюється зв'язок дитини зі світом дорослих. Саме ігрова роль в концентрованій формі втілює зв'язок дитини із суспільством. Тому Д.Б.Ельконін запропонував розглядати роль як основну, нерозкладну одиницю розвиненої форми гри. У ній в нерозривній єдності представлені афектно-мотиваційна і операційно-технічна сторони діяльності дитини.

Найбільш характерним моментом ролі є те, що вона не може здійснюватися поза практичною ігровою дією. Ігрова дія є способом здійснення ролі. Неможливо уявити собі дитини, яка, перейнявши на себе роль дорослого, залишалася б бездіяльною і діяла б лише в розумовому плані, — в уяві. Роль вершника, лікаря або шофера неможливо виконувати лише в думці, без реальних, практичних ігрових дій.

Між роллю і відповідними їй ігровими діями є тісний взаємозв'язок і суперечлива єдність. Чим узагальненішими та скороченими є ігрові дії, тим глибше відбита в грі система стосунків діяльності дорослих. І навпаки — чим

конкретніші й розгорнутіші ігрові дії, тим більше вирушають на другий план відношення між людьми, тим більше на перший план виходить наочний зміст відтворюваної діяльності.

Творча свобода гри виражається і в тому, що дитина включається в неї зі всією своєю емоційністю, відчуючи під час гри максимальне задоволення. Емоційна насиченість гри настільки сильна і очевидна, що саме цей момент часто висувається на перший план, що і дозволяє розглядати гру як інстинктивне джерело насолоди.

Парадокс полягає в тому, що саме в цій максимально вільній від всякого примусу діяльності, що, здавалося б, цілком знаходиться у владі емоцій, дитина раніше всього вчиться управляти своєю поведінкою і регулювати її відповідно до загальноприйнятих правил. Сутність дитячої гри як раз і полягає в цьому протиріччі. Як же таке стає можливим?

Для того, щоб дитина узяла на себе роль якої-небудь іншої людини, необхідно виділити в цій людині характерні ознаки, властиві лише їй, правила і способи її поведінки. Лише тоді, коли дитина досить чітко представляє малюнок поведінки персонажа, роль може бути узята і виконана дитиною у грі. Якщо ми хочемо, аби діти приміряли на себе ролі лікарів, льотчиків або вчителів, потрібно перш за все, аби вони виділили для себе правила і способи поведінки цих персонажів. В тому випадку, якщо цього немає, якщо та або інша особа просто володіє відомою привабливістю для дитини, але його функції, його стосунки з іншими і правила його поведінки не ясні, роль не може бути виконана.

У одному з досліджень Д.Б.Ельконіна пропонувалася гру “в самих себе”, в кого-небудь з добре відомих товаришів і в кого-небудь з дорослих (маму або виховательку). Діти різного віку відмовилися грати “в самих себе”. Молодші діти ніяк не могли мотивувати свої відмови, тоді як старші прямо вказували: “Так не грають, це не гра” або “Як же мені Ніну грати, якщо я і так Ніна”. Цим діти показували, що без ролі, тобто без відтворення дій якоїсь іншої людини, не може бути гри. Молодші дошкільники також відмовлялися

грати ролі інших конкретних дітей, оскільки вони не могли виділити типові для своїх товаришів дії, заняття або риси поведінки. Старші дошкільники, вже здатні зробити це, виконували такі важкі ролі. Роль для дитини була тим легше, чим очевиднішими були для неї особливості поведінки змальовуваного персонажа і відмінності від її власного. Тому всі діти охоче грали в дорослих [26].

Звичайно, дошкільник і до прийняття ролі дещо знає про тих людей, яких він змальовуватиме в грі. Але лише в грі правила поведінки цих людей і їх функції стають предметом її активного відношення і свідомості. Через гру світ соціальних стосунків, значно складніших, ніж ті, що доступні їй в її неігровому житті, проникає в свідомість дитини і піднімає її на вищий рівень. Приймаючи роль дорослого, дитина тим самим бере на себе визначений, зрозумілий для себе спосіб поведінки, властивий цьому дорослому.

Але ж дитина бере роль дорослого лише умовно, “навмисно”. Можливо, і виконання тих правил, по яких вона повинна поводитися, теж є умовним і дитина може поводитися з ними абсолютно вільно, міняючи їх на власний розсуд?

Питання про умовність виконання правил в грі, про свободу дитини по відношенню до узятій на себе ролі спеціально досліджувався в одній з робіт Д.Б.Ельконіна. У цій роботі дорослий, організувавши разом з дошкільниками гру “в лікаря”, який робить дітям щеплення, намагався порушити правила поведінки лікаря. Коли дитина, що виконувала роль лікаря, готова була зробити всі звичні під час щеплень операції, дорослий говорив: “А знаєте, діти, у мене є справжній спирт для протирання, з яким можна робити справжні щеплення. Ти спочатку прищепи, а я потім принесу, а ти потім змастиш спиртом”. Діти, як правило, бурхливо реагували на таку спробу порушити логіку дій лікаря: “Ви що? Так не буває. Спершу треба протерти, а потім прищепити. Я краще почекаю”.

Послідовність дій тієї ролі, яку приймає на себе дитина, має для неї як би силу закону, якому вона повинна підпорядковувати свої дії. Всяка спроба

порушити цю послідовність або внести елемент умовності (наприклад, зробити так, щоб мишки ловили кішок або аби шофер продавав квитки, а касир вів автобус) викликає бурхливий протест дітей, а інколи навіть призводить до руйнування гри. Узявши на себе роль в грі, дитя тим самим приймає систему жорсткої необхідності виконання дій в певній послідовності. Отже, свобода в грі дуже відносна — вона існує лише в межах узятій на себе ролі.

Але вся річ у тому, що ці обмеження дитина бере на себе добровільно, за власним бажанням. Більш того, саме це підпорядкування ухваленому закону доставляє дитині максимальне задоволення. За словами Л.С. Виготського, гра — це “правило, що стало афектом”, або “поняття, що перетворилося на пристрасть”. Зазвичай дитина, підкоряючись правилу, відмовляється від того, що їй хочеться. У грі ж підпорядкування правилу і відмова від дії з безпосереднього імпульсу приносять максимальне задоволення. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають дій не з безпосереднього імпульсу, а по лінії найбільшого опору. Специфічне задоволення від гри пов'язане якраз з подоланням безпосередніх спонук, з підпорядкуванням правилу, заключеному в ролі. Саме тому Л.С.Виготський вважав, що гра дає дитині “нову форму бажання”. У грі вона починає співвідносити свої бажання з “ідеєю”, з образом ідеального дорослого. Дитина може і плакати як пацієнт (показати, як плачеш, важко), і радіти у грі [6].

Багато дослідників вважали гру вільною діяльністю саме внаслідок того, що в ній немає ясно вираженої мети і результату. Але висловлені вище міркування Л.С.Виготського і Д.Б.Ельконіна спростовують це припущення. У творчій, рольовій грі дошкільника є і мета, і результат. Мета гри полягає в здійсненні узятій на себе ролі. Результатом гри є те, як здійснюється ця роль. Конфлікти, що виникають по ходу гри, як і саме задоволення від гри визначаються тим, наскільки результат відповідає меті. Якщо такої відповідності немає, якщо правила гри часто порушуються, замість задоволення діти відчують розчарування і нудьгу.

Крім того, гра має величезне значення для загального психічного розвитку дитини. Саме у грі поведінка дитини вперше перетворюється з довільної у вольову, вона сама починає визначати і регулювати свої дії, створювати уявну ситуацію і діяти в ній, усвідомлювати і оцінювати свої дії тощо. Все це виникає в грі і, за словами Л.С.Виготського, «ставит її на вищий рівень розвитку, возносит на гребень волни, делает її дев'ятим валом розвитку дошкольного віку» [6].

1.2. Етапи розвитку рольової гри та наслідки її несформованості

У найбільш прості ролеві ігри починають грати практично всі діти. А далі все залежить від батьків і інших дорослих: якщо вони багато грають з дитиною, її ігри поступово стають усе більш складними і цікавими.

Як правило, діти із задоволенням включаються в гру, пропонувану мамою або папою, якщо лише вона не занадто складна для дитини. Граючи з дорослим, дитина наслідує її, емоційно залучається до розігрованих дорослим подій і завдяки цьому поступово освоює усе більш складні форми ігрової поведінки.

Тому спочатку новий рівень гри досягається саме в спільних з дорослим іграх, і лише поступово до цього рівня підтягується спонтанна гра дитини.

Якщо ж дорослі (або старші діти) мало грають з дитиною, розвиток її ігрової діяльності зазвичай зупиняється на одній з ранніх стадій. А відповідно, гальмується і розвиток її внутрішнього світу.

Розглянемо основні етапи - або рівні - розвитку рольової гри.

Перший етап: ігри в окремі дії дорослих. Сюди відносяться ігри типу "заколювання маляти", "накладення їжі в тарілку", "водіння машини" і подібні до них. Дитина наслідує побачені дії дорослого, але не з реальною дитиною або машиною, а з їх ігровими заступниками.

По суті, це перехідний рівень від простого наслідування до рольової гри; такі ігри з'являються спонтанно навіть у тих дітей, з якими дорослі

взагалі не граються. У явної ситуації в повному розумінні слова тут ще немає, є лише її зародки у вигляді ігрового змісту предметів. Немає і повного ототожнення себе з роллю: дитина цілком поглинена самою дією і може ще не вважати себе в грі мамою, яка укладає дитину, або водієм, який кудись їде.

В іграх дитина практично не розмовляє: вона або взагалі грає мовчки, або супроводжує гру звуками, що наслідують реальним, наприклад, шуму мотора машини, нявканню кішки або маминій колисанці. Інколи вона відтворює в грі окремі слова або фрази, але ніколи не говорить за інших персонажів. Інакше кажучи, в іграх цього рівня ще немає взаємодії персонажів.

В окремі дії дорослих діти зазвичай починають грати з півтора-двох років, і, якщо батьки досить багато грають і розмовляють зі своїм сином або дочкою, то вже в два-два з половиною років він/вона зможе грати з ними в прості рольові ігри. А потім, як правило в період від двох до трьох років, почне грати в них і самотійно.

Якщо ж до трьох з половиною років дитина все ще грає лише в окремі дії дорослого, це говорить про певне відставання. Аби його компенсувати, батькам треба якомога більше грати зі своїм сином або дочкою, читати їм або дитячі книжки і розігрувати разом з дитиною вподобані сюжети.

Інколи зустрічаються діти, які взагалі не досягають наступного рівня розвитку гри. Як правило, велику частину часу вони або примітивно грають з ефектними іграшками, просто включаючи і вимикаючи їх, або безладно бігають по двору, не знаючи чим зайнятися, або починають щось ламати і зачіпати інших дітей. Стаючи старшими, вони починають довго пасивно дивитися телевізор або відео, в три-чотири роки вони часто люблять дивитися рекламу (бо там звичайні багато звукових і зорових ефектів) і відтворювати окремі фрази з відповідними інтонаціями. Подорослішавши, такі діти зазвичай не люблять нічого читати, погано вчаться в школі, конфліктують з вчителями, однокласниками і батьками.

У підлітковому віці саме ці діти (якщо батькам не вдасться їх чимось

захопити і розсунути межі їх внутрішнього світу) в першу чергу поповнюють ряди фанатів і інших молодіжних угруповань, у тому числі і асоціальних, легко заражаючись груповими емоціями і виконуючи все, що велить лідер угруповання. При нагоді, вони легко стають наркоманами, оскільки наркотик є найбільш швидкою і прямою дорогою до досягнення емоційного "ефекту", який раніше давали ефектні іграшки і видовища. Або ж наркотично прив'язуються до комп'ютерних ігор, просиджуючи за ними багато годин безперервно. Їх соціальна поведінка залишається нерозвиненою і примітивною, а тому вони найчастіше або підкоряються чужій волі або з'ясовують стосунки за допомогою крику, лайки і кулаків.

Отже, якщо до трьох з половиною або навіть чотирьох років дитина ще не почало гратися в прості рольові ігри, батькам обов'язково потрібно звернутися до дитячого психолога.

Другий етап: прості рольові ігри. "Дочки-матері", "відвідини лікаря", "прихід гостей", "покупка продуктів в магазині" - розігрування цих і подібних до них повсякденних ситуацій відноситься до рівня простих рольових ігор.

Тут вже є повноцінна ігрова ситуація і перейняття на себе ролі дорослих: у грі дитина стає то мамою, то папою, то лікарем, то водієм автобуса... На цій стадії дитина повністю ототожнює себе в грі з роллю і прагне точно відтворити ті дії, які вона бачила в житті або на екрані. Цього ж вона вимагає і від партнера по грі, інакше дитина починає обурюватися: "ти неправильно граєш!".

По суті, лише на цьому рівні в грі, окрім самої дитини, з'являється друга діюча особа. І лише тут виникає взаємодія персонажів і вони вступають в діалог один з одним - до цього, навіть якщо дитина грала в укладання або годування маляти, її "дитина" було безсловесним об'єктом дії. Тепер та ж "дитина" стає активною дійовою особою: вона може вередувати і не хотіти спати, може просити розповісти казку або заспівати пісеньку. Тому прості рольові ігри допомагають дитині освоювати багато повсякденних ролей, такі

як роль пацієнта на прийомі у лікаря, роль гостя або роль покупця в магазині.

Характерна ознака ігор цього рівня, що дозволяє легко відрізнити їх від ігор в окремі дії, полягає в тому, що дитина починає в грі багато говорити, навіть якщо вона грає одна.

Аби дитина навчилася добре грати в рольові ігри, спочатку їй потрібно обов'язково грати разом з дорослим або більш старшим дітьми, що вже уміють добре грати. Потім вона зможе грати і одна, залучаючи як "партнерів" іграшки і діючи по черзі то за себе, то за них. Проте якщо ми хочемо, аби ігрова діяльність дитини ставала усе більш складною і збагачувалася новими компонентами, ми повинні знаходити час для спільної з ним гри і далі - впродовж всього дошкільного віку.

Крім того, в рольові ігри дітям краще грати удвох або утрюх. Якщо в сім'ї декілька дітей, близьких за віком, це виходить само собою, якщо немає – потрібно знайти дитині постійного партнера для ігор. Якщо ж партнерами дитини завжди виявляються лише іграшки, у неї буде мало досвіду спілкування з іншими дітьми і їй важче будуватиместосунки з ними.

Добре розвинена дитина досягає рівня простих рольових ігор в два - два з половиною роки в спільній з дорослим грі і у віці близько трьох років в самотійній грі. Якщо з дитиною грають мало - вона досягає цього рівня в спільній грі в три-чотири роки, а в самотійній - в чотири-п'ять років і може так на ньому і зупинитися.

На рівні простої рольової гри зупиняються багато дітей, які ходять в дитячий садок, якщо в цьому садку достатні багато іграшок, але вихователі приділяють мало уваги грі. Підростаючи, вони виявляються досить адаптованими до типових життєвих ситуацій, але - якщо це відставання не скорегувати - не готовими до складніших ситуацій. Наприклад, до ситуацій конфлікту з вчителем або однокласником, до ситуацій, що вимагають ініціативи і самотійного вибору лінії поведінки.

Прийшовши до школи, такі діти часто бувають схильні вирішувати всі питання бійками або скаргами вчителів. Їх думка зазвичай збігається з

думкою вчителя або більшості класу. Хлопчики прагнуть самостверджуватися за допомогою сили або навіть нахабства, дівчатка – хизуючись вбраннями, ляльками і підкреслено "правильною" поведінкою (а інколи, як і хлопчики, бійками і нахабством). Як правило, у них слабка уява, і вони погано розуміють мотиви і почуття інших людей, що виходять за межі буденного. Зростаючи, вони стають основними споживачами масової культури глянсових журналів, бульварної літератури, масової кіно- і відеопродукції, - і їх соціальною поведінкою досить легко маніпулювати.

Якщо батьки багато граються з дитиною, розмовляють з нею і читають їй, то вже в три - три з половиною роки вона зможе, граючись з дорослими, від однієї ігрової ситуації переходити до іншої, тобто почати грати в ігри з простим сюжетом. У самостійній грі дитини ігри з простим сюжетом можуть з'явитися в три з половиною або чотири роки. При цьому дитина зовсім не перестає грати в прості рольові ігри, досить довго вона може із задоволенням грати в ігри обоє цих типів.

Третій етап: сюжетно-рольові ігри. Сюжет гри - це зв'язна послідовність ігрових ситуацій. Від ігор попереднього етапу сюжетно-рольові ігри відрізняються тим, що одна ігрова ситуація плавно перетікає в іншу, пов'язану з нею по змісту. Наприклад, гра в "поїздку на дачу" може протікати так: спочатку всі разом "їдуть на дачу" на "машині" або на "електричці", потім "папа" копає або поливає грядки, "мама" готує "їжу", а "діти" ловлять "коників", потім всі разом "йдуть в ліс" за ягодами або за грибами і так далі.

Таке ускладнення структури гри - це важлива ознака розвитку свідомості дитини, показник її здатності зв'язувати різні життєві ситуації в єдине ціле і здійснювати в них послідовну лінію поведінки. Сюжети гри можуть братися з життя або з книжки, можуть підказуватися новими іграшками або пропонуватися дорослим.

У сюжетно-рольових іграх ускладнюються взаємини персонажів: вони можуть сваритися і миритися один з одним, сперечатися і домовлятися

про спільні дії, боротися або воювати. Взаємини самих дітей теж ускладнюються, адже тепер їм треба домовлятися не лише про те, в що грати і хто яку роль виконуватиме, але і про те, як розвиватимуться події, які епізоди включати в гру, а які немає, і хто кого переможе. Тому, граючись один з одним в сюжетно-ролевій грі, діти починають вчитися азам ділового спілкування. На перших порах тут дуже важлива участь дорослого, який учить дітей домовлятися і шукати справедливі і взаємоприйнятні вирішення всіх спірних питань.

Сюжетно-рольові ігри допомагають дитині успішно "переварювати" будь-які події, які сильно потрясли або зачепили її, - радісні або страшні, сумні або образливі. У грі дитина може багато раз переживати новорічне свято або відвідини цирку - до тих пір, поки емоційно не "насититься" цим досвідом. Так само вона може багато разів проживати ті відчуття, які викликає у нього улюблений мультик або книжка.

Гра дозволяє також "переграти" події, які закінчилися невдачею, допомогти примиритися з втратою і емоційно підготуватися до майбутніх подій, що викликають радісне або тривожне хвилювання (вступ до школи, поїздка в гості або на рибалку і тому подібне).

Нагромаджуючи ігровий досвід, дитина стає здатною розігрувати усе більш складні сюжети: збільшується число ігрових ситуацій, що змінюють один одного, і кількість героїв, дитина може почати грати за різних персонажів по черзі, ускладнюються дії героїв і їх взаємини. Багато дітей із задоволенням розігрують сюжети книг, що захопили їх, і фільмів - наприклад, історію про повінь, в яку попали Мумі-троль і Фрекен Снорк, або подорож на острів скарбів і боротьбу з піратами. У чотири-п'ять років діти, які багато граються, зазвичай вже готові включатися в таку гру, якщо її організовує дорослий, в п'ять-п'ять з половиною років - грати в неї самостійно або з іншими дітьми. Діти, з якими граються мало, якщо і досягають рівня складних сюжетно-ролевих ігор, то вже в шкільному віці.

Граючись в сюжетно-ролеву гру, дитина вже утримує в свідомості не

лише зміст конкретної ігрової дії, але і її включеність в сюжет, її смислові зв'язки з іншими епізодами гри. Тим самим смислова будова сюжетно-рольової гри виявляється багаторівневою, і ця багаторівневність згодом стає основою для складної соціальної поведінки, де кожна дія також має бути включена в різні смислові зв'язки одночасно.

Не уміючи співвідносити свої дії з багаторівневими смисловими структурами, людина виявиться безпорадною в багатьох соціальних ситуаціях (професійних, родинних, політичних і т.п.) і не зможе осмислено в них діяти. Такою людиною легко маніпулювати. Іншими словами, дитячий досвід сюжетно-рольових ігор є кроком на шляху до подальшої особистісної самостійності людини.

Проте якщо розвиток ігрової діяльності дитини зупиниться на рівні сюжетно-рольових ігор і якщо цю зупинку згодом не компенсувати, її самостійність буде обмеженою - вона легко діятиме по готових, заздалегідь відомих сценаріях, але їй буде важко гнучко вибудовувати свої дії в постійно змінних обставинах. Така людина зможе успішно будувати своє життя в стабільних і досить простих життєвих умовах, але буде не готовою до пошуку рішень в складних, суперечливих і конфліктних життєвих ситуаціях - таких як ситуації вибору професії і місця роботи, ситуація родинного конфлікту або краху життєвих планів.

На рівні сюжетно-рольових ігор дитина може зупинитися, якщо спочатку дорослі проводили з нею багато часу, а потім перемкнулися на рішення якихось своїх проблем і перестали гратися і розмовляти з дитиною, вирішивши, що вона вже велика. Якщо ж батьки багато грають зі своїм сином або дочкою впродовж всього дошкільного дитинства, то років до шести-семи (а інколи і раніше) він/вона зможе досягти наступного рівня розвитку рольової гри - рівня творчих сюжетних ігор.

Четвертий етап: творчі сюжетні ігри. Від ігор попереднього етапу творчі сюжетні ігри відрізняються тим, що дитина починає саме придумувати сюжети ігор і видозмінювати їх по ходу дій, а не відтворює

заздалегідь відомий сюжет, узятий з життя, книжки або фільму. Завдяки цьому світ людського життя з'являється перед нею як величезний простір можливостей.

Пригоди дітей (які можуть включати жартування над батьками і підготовку незвичайних сюрпризів, сварки і примирення, немислимі в реальному житті подорожі і зустрічі і т.п.), будівництво іграшкових мостів і придумування життя в них і взаємин їх мешканців, війни між придуманими країнами, життя лялькової сім'ї - ось лише деякі з частих тем творчих сюжетних ігор.

Сюжети цих ігор можуть бути навіяні прочитаними книгами, якимись яскравими подіями або повсякденними враженнями, але дитина вільно поводиться з ними, приміряє сюжет на себе, міняє хід і результат подій, моделює різні варіанти можливого ходу подій, у тому числі - і свідомо неможливі в реальному житті і навіть абсурдні. Сюжет в цих іграх може розвиватися по-різному, і якщо діти грають удвох або утрюх, важливою частиною гри стає "домовленість" про те, як розвиватимуться події.

Творчі сюжетні ігри розвивають у дитини уяву і здатність програвати в думці різні варіанти розвитку подій, здатність розуміти інших людей і мотиви їх поведінки, уміння гнучко міняти свою поведінку при зміні ситуації. Якщо дитина досягає цього рівня, у неї з'являється психологічна основа для успішного розв'язання складних життєвих ситуацій - ситуацій вибору і невдач, конфліктів і криз.

Далеко не всі діти досягають цього рівня розвитку ігрової діяльності. Ті, хто його досяг - будь то до школи або вже в шкільні роки, - мають більше шансів стати самостійними розвинутими особистостями, уміють вирішувати життєві проблеми, а не плисти за течією.

Розвиток сюжетно-рольових ігор не зупиняється із закінченням дошкільного віку. Розквіт творчих сюжетних ігор зазвичай припадає на 7-10 років, коли діти, якщо їм є з ким грати і у них є на цей час, можуть придумувати і розігравати цілі пригодницькі повісті. Якщо дитині грати ні з

ким, то гра може переходити у внутрішній план, тобто перетворюватися на мрії і вільне фантазування. У подальші роки творчі сюжетні ігри можуть переростати в придумування всіляких історій, захоплення театром, образотворчим мистецтвом і іншими творчими видами діяльності, а також в змістовне і емоційно-особистісне спілкування з дорослими і однолітками.

1.3. Значення ігор для подолання емоційних труднощів дошкільників

Розглянемо три сфери ставлення дитини до дорослого, до однолітків і до самої себе, а також три стадії кризи — передкритичну, критичну і посткритичну. Як вони співвідносяться між собою? Чи є між ними який-небудь зв'язок і в чому він виражається? Можливо, всі виявлені нами зміни в цих сферах свідчать про настання кризи, тобто є в сукупності вмістом лише одного передкритичного періоду? Або, навпаки, зміни, що сталися, свідчать про те, що криза вже фактично пройшла і характеризують критичну посткритичну фазу? Розв'язання даного питання і практично, і теоретично дуже важливе, оскільки дозволить встановити показники різних періодів кризи семи років, зрозуміти її психологічний зміст.

Спостереження за дітьми перехідного віку і дані психолого-педагогічної літератури з цієї теми дозволили висунути наступне припущення. Зміни в кожній з названих сфер спілкування дитини зв'язані між собою і характеризують різні періоди кризи семи років. Так, зміни в стосунках дитини з дорослим, що виявляються в новому контекстному спілкуванні, знаменують вступ дитини до кризи семи років, тобто її передкритичну фазу. Поява відношення кооперативного «змагання» дитини із одноліткам показник власне критичного віку, його критичної фази. Нарешті, виникнення нового ставлення дитини до себе – підсумок кризи, що характеризує посткритичну фазу.

Сьогодні є досить ваговиті підтвердження правомірності цієї гіпотези. У періодизації психічного розвитку Л. С. Виготського висловлюється думка,

згідно якої новоутворення критичного віку принципове нестабільне і частково зникає разом з кризою. Говорячи про симптоматику кризи семи років, Л. С. Виготський вказує на «манерничанье и кривлянье ребенка»[6], тобто на ту сферу її життя, яка безпосередньо обернена на інших людей. Самооцінка дошкільника, яка виникає в результаті кризи семи років починає регулювати поведінку дитини в подальший період. Таким чином, зміни у ставленні до самого себе можуть розглядатися як підсумок, який настає в результаті зміни в інших сферах і як підсумок кризи семи років.

Аналіз взаємозв'язку спілкування дитини з дорослим і з однолітками, а також експериментальні матеріали, які свідчать про генетичну залежність між ними, дозволяють стверджувати, що першим є все ж таки відношення дитини з дорослим. Вивчення різних видів гри в дошкільному віці, виявлена логіка їх розвитку і взаємозв'язок з різними компонентами психологічної готовності до школи, також свідчать на користь цього припущення.

До кінця дошкільного віку в ігровій діяльності, особливо в рольовій грі, відбуваються істотні зміни, в результаті яких у дитини виникає нове бачення партнера (спочатку дорослого). Воно характеризується орієнтацією дитини на цілісний контекст ситуації і підпорядкування своєї поведінки цьому контексту. Проте це нове відношення до партнера розвивається і закріплюється в спільній грі з правилами з іншими дітьми. В результаті у дитини з'являється особливе відношення до партнера, що характеризується не лише контекстом, але і опосередковане кооперацією. Дитина навчається повноцінно співпрацювати з партнером, допомагати і сприяти йому, знаходячись з ним на рівноправних, змістовно зв'язаних позиціях.

Крім того, ці досягнення реалізуються і потім закріплюються в режисерській грі, яка допомагає дитині виробити нове відношення до самої себе.

Таким чином, довільність поведінки дитини, на яку вказують практично всі дослідники перехідного періоду, з'являється і розвивається в ході кризи семи років, спочатку у сфері спілкування з дорослим, потім

закріплюється у відношенні до однолітка і лише після цього стає справжньою довільністю, що базується на новому рівні самосвідомості і змінах у сфері відношення до себе.

Ця схема протікання кризи семи років, на мій погляд, може бути поширена і на інші перехідні періоди, оскільки вона обумовлена не стільки специфікою віку, скільки загальними закономірностями психічного розвитку дитини.

У рольовій грі діти відображають різноманіття оточуючої дійсності. Вони відтворюють сцени з родинного побуту, з трудової діяльності і трудових взаємин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції) тощо. Дійсність, яка відображається у дитячих іграх, стає сюжетом рольової гри. Чим ширше сфера дійсності, з якою стикаються діти, тим ширше і різноманітніші сюжети ігор. Тому, природно, молодший дошкільник має обмежене число сюжетів, а у старшого дошкільника сюжети ігор дуже різноманітні. Діти п'яти-шести років грають не лише в гості, в дочки-матері, в дитячий сад, але і в будівництво моста, в запуск космічного корабля.

Разом із збільшенням різноманітності сюжетів збільшується тривалість ігор. Так, тривалість гри у дітей трьох-чотирьох років складає всього 10—15 хвилин, у чотирьох-п'ятирічних - до 40—50 хвилин, а у старших дошкільників гра може тривати декілька годин і навіть протягом декількох днів.

Деякі сюжети дитячих ігор зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників (дочки-матері, дитячий садок). Але не дивлячись на такі загальні сюжети для дітей різних вікових груп (див. табл. 1.1.), вони розігруються по-різному: в межах одного і того ж сюжету гра стає різноманітнішою у старших дошкільників [10].

Таблиця 1.1.

Діапазон ігрових умінь дітей різного віку

1,5 - 3 роки	3-5 роки	5-7 роки
Дитина раннього віку	Дитина середнього дошкільного віку	Дитина старшого дошкільного віку
може здійснювати умовні дії з іграшками і предметами-замінниками, вибудовує їх в смислові ланцюжки	може приймати і послідовно змінювати ігрові ролі, реалізуючи їх через дії з предметами і ролеву мову	може розгортати в грі всілякі послідовні події, комбінуючи їх згідно своєму задуму і задумам 2-3 партнерів, реалізувати сюжетні події через рольові взаємини і наочні дії
вступає в короткочасний контакт з однолітком	вступає в рольові взаємини з партнером-однолітком	

Що відбувається з дитиною, коли вона грає в маму або папу? Стаючи в грі мамою, дитина приміряє на себе не лише дії мами (наприклад, заколисування маляти), але і її відчуття і емоційні стосунки: турботу і ніжність, лагідність і строгість. Дитина завжди співпереживає героєві, роль якого вона грає, а тому вона як би проживає в своїй уяві події, що відбуваються з героєм, і залучається до її досвіду, вбирає його в свою душу.

Прожиті в грі відчуття збагачують репертуар емоційного реагування дитини - відчувши їх "примусово" в грі, вона набуває здатності переживати ці відчуття і в "реальному" житті. Після того, як дитина відчула себе в грі піклувальником про інших, їй легше проявляти турботу в повсякденному житті. Таким чином, гра виявляється першою школою людських почуттів.

Для позначення такого ігрового перетворення на іншу людину в психології був введений термін ідентифікація, тобто ототожнення себе з кимось. Ідентифікуючись з тим, чию роль вона грає, дитина як би вбирає в своє "я", його способи поведінки, його цілі і мотиви дії, його відчуття і переживання. Ідентифікація істотно відрізняється від елементарного наслідування, властивого дитині раніше: наслідуючи, дитина просто відтворювало побачену дію, яка могла бути лише дуже простою, як би лежачою на поверхні; ототожнюючи ж себе з кимось ("я - мама", "я -

Мауглі", "я - зайчик"), дитина розвиває внутрішній, смисловий план дії, збагачуючи тим самим своє "я" і вибудовувавши свою свідомість. Тому не буде перебільшенням сказати, що в ролевій грі дитина створює себе. Гра як спосіб переживання емоційно-напружених ситуацій.

Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і "відіграти" емоційну напругу. Будь-які сильні враження, у тому числі і радісні, збуджують дитину. І для того, щоб це збудження уляглося і дитина заспокоїлася, а враження перетворилося на приємний спогад, часто буває необхідно ще раз - але вже в грі - пережити хвилюючу подію. Наприклад, сходивши перший раз в цирк, дитина може декілька подальших днів або навіть тижнів грати в цирк, побувавши у лікаря - робити щеплення лялькам і так далі.

Розігруючи хвилюючу подію дитина опановує це враження і вбудовує її в свою картину світу. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Граючи в маленького зайченяти, яке боїться лисицю, але успішно від неї тікає, дитина проживає свої реальні страхи (наприклад, страх темноти) і, долаючи їх в грі, вчиться справлятися з нею і в "реальному" житті. Тож, хоча всі події розігруються "навмисно" дитиною у грі, емоційний досвід, який вона нагромаджує при цьому, реальний.

Розділ Експериментальне дослідження значення рольових ігор для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку

Предметом нашого дослідження була рольова гра і її психологічні механізми як умова формування процесу саморегуляції у старших дошкільників. Методологічною основою дослідження став підхід до гри А.С. Шарова. На думку автора, внутрішнім психологічним механізмом, що пояснює зміни, які відбуваються з людиною в грі, є, перетворення [5].

Для дослідження значення рольової гри для подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку ми обрали комплекс ігор, спрямованих на підвищення рівня емоційної емпатії дітей.

Психологічний експеримент включав діагностику "до і після" проведення експерименту. Всього в дослідженні взяли участь 10 дітей старшого дошкільного віку (5-7 років).

До експериментальної групи були відібрані діти, що, за словами вихователів, мали підвищений рівень тривожності, підвищено емоційного реагували на виникнення конфліктних ситуацій, проявляли вербальну чи фізичну агресію.

Як бачимо із зазначених анамнезів, діти, що викликають занепокоєння у вчителів та батьків, мають у переважній більшості невротичні прояви, які викликають розлади поведінки та труднощі у спілкуванні з однолітками та оточуючими.

Для діагностики симптоматики дитячих неврозів з даною групою дітей було проведено ряд психологічних методик на встановлення рівня невротизації (методика Л.І.Вассермана), діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора.

Так аналізуючи дані діагностики рівня невротизації, результати якого представлені у таблиці 2.1., можна побачити що 50% досліджуваних мають високий рівень невротизації: Сашко М. (28), Олена К. (27), Олексій А. (28), Діма В. (29), Оксана Т. (33).

Таблиця 2.1.

Результати діагностики рівня невротизації за методикою Л.І.Вассермана

код опитуваного	рівень невротизації		
	високий	середній	низький
	25-40	15-25	1-15
1. Сашко М.	28		
2. Влад Д.		19	
3. Олена К.	27		
4. Таня С.			14
5. Микола Т.		15	15
6. Олексій А.	28		
7. Діма В.	29		
8. Оксана Т.	33		
9. Рома С.		22	
10. Тарас М.		16	
Загальний рівень (%)	50%	40%	10%

Середній рівень невротизації мають 40% досліджуваних: Влад Д. (19), Микола Т.(15), , Тарас М. (16). Рома С. (22) має рівень невротизації вище середнього. Низький рівень невротизації у 10% досліджуваних.

Результати дослідження рівня невротизації говорять про те, що група досліджуваних характеризується емоційною збудливістю та неврівноваженістю. Це свідчить про підвищену здатність до створення конфліктних ситуацій та нездатності їх вирішувати. Тобто можна стверджувати, що у нашої групи досліджуваних відсутній або послаблений зв'язок між емоціями та розумовою діяльністю (спочатку виникають емоції, а потім відбувається аналіз ситуації).

Щодо тривожності, то потрібно зазначити, що всі досліджувані мають тривожність. 50% досліджуваних – середнього та 50% – високого рівня (див. табл. 2.2.).

Так найвищий рівень тривожності у Тані С. Та Роми С. (по 42 бали); високий рівень спостерігається також і у Олена К., Оксани Т., Діми В. Всі інші діти характеризуються середнім рівнем тривожності.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики рівня тривожності за методикою Тейлора

код опитуваного	рівень тривожності		
	високий	середній	низький
	35-50	20-34	1-20
1		29	
2		29	
3	38		
4	42		
5		25	
6		25	
7	35		
8	37		
9	42		
10		25	
Загальний рівень (%)	50%	50%	

Дані дослідження тривожності говорять про те, що дана властивість особистості впливає на поведінку і загальний стан дитини. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова характеристика особистості, але у наших досліджуваних ця властивість має завищений характер, тому справляє негативний вплив на особистість дитини.

Тому, з метою зниження вказаних характеристик, ми, протягом тижня, провели комплекс ігрових занять з вказаною групою дітей.

Змістом експериментальної програми став комплекс ігор-драматизацій, що включає знайомство дітей з певними казками, їх обговорення і розігрування. Особлива увага приділялася моменту проникнення, відчуття дитиною казкових образів, у зв'язку з цим дорослий (психолог) не читав, а розповідав дітям казку, підсилюючи емоційні переживання. Розігрування казкового сюжету було не просто відтворенням тексту, а втілення дітьми тих образів, які передавали їх сприйняття, розуміння казки, а також їх ситуативний емоційний стан.

Психологічний експеримент будувався згідно наступних принципів:

1) формування ігрових груп дітей з врахуванням наявного рівня опанування ролі, в кожній групі обов'язкова присутність дітей з різним рівнем;

2) послідовне опанування дітей компонентів психологічного механізму гри-перетворення: ціннісно-смиислового, активності, рефлексії, регулятивного;

3) вибір і використання засобів дії, адекватних рівню опанування ігрової ролі, що є у дитини;

4) програвання кожною дитиною різних ролей (позитивно-негативних, чоловічих - жіночих, головних - другорядних і т. д.);

5) завдання і підтримка цінності загальної, спільної гри.

ГРА "НА ЩО СХОЖИЙ НАСТРІЙ"

Мета: Емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії

Хід гри: Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схоже їх настрій. Починає гру ведучий: "Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному блакитному небі. А твій? Ведучий узагальнює - який у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий і т.п.

ГРА "НАСТРІЙ ТА ХОДА"

Мета: зниження емоційної та м'язової напруженості, зменшення тривожності.

Хід гри: Ведучий показує рух і просить змалювати настрій: "Покапаємо як дрібний і частий дощик, а тепер - як важкі, великі краплі. Походимо як стара бабуса, пострибаємо як веселий клоун. Обережно підкрадемося, як кішка до пташки і т. д"

МАЛЮВАННЯ НА ТЕМУ "Намалюй свій страх"

Мета: усвідомлення та зменшення страху.

Хід гри: діти сидячи за столами малюють. Звучить тиха музика. Дітей просять за бажанням розповісти: що страшне вона намалювала. Пропонують залишити малюнки на ніч в ящику столу, а наступного дня розповісти чи з'явився страх знову. І пропонують подумати, як можна з ним впоратися.

БЕСІДА ПРО СТРАХИ

Мета: зменшення тривожності; розвиток упевненості в собі.

Хід бесіди: Ведучий просить дітей відповісти на питання: "Чи всі страхи погані? Боятися - це погано чи добре? А чи буває страх "хорошим"? Наприклад, якщо мама боїться за тебе - це добре або погано? Чи бувають корисні страхи? Як ви думаєте те більше боїться - діти або дорослі?"

Після проведення формуючого експерименту, спрямованого на опанування психологічного механізму ігор-перетворень були зафіксовані наступні зміни (див. табл. 2.3.):

Таблиця 2.1.

Динаміка змін під впливом гри у старших дошкільників

код опитуваного	рівень невротизації			рівень тривожності		
	високий 25-40	середній 15-25	низький 1-15	високий 35-50	середній 20-34	низький 1-20
1. Сашко М.		20			25	
2. Влад Д.			15		25	
3. Олена К.		20			34	
4. Таня С.			12	35		
5. Микола Т.			12			20
6. Олексій А.		25				20
7. Діма В.		25			30	
8. Оксана Т.	30				34	
9. Рома С.			14	35		
10. Тарас М.			12			20
Загальний рівень (%)	10%	40%	50%	20%	50%	30%

Результати вторинної діагностики особливостей саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку після проведення формуючого експерименту показали значні зміни в експериментальній групі в порівнянні з контрольною ($p=0,05$) за наступними показниками: самооцінка, тривожність, довільність поведінки, оригінальність уяви, диференціація цінностей і ін.

Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Розділ III. Застосування гри у корекції психічного розвитку дітей

3.1. Принципи та форми використання гри в корекційній практиці

Використання гри в корекційній практиці історично пов'язане з теоретичними традиціями психоаналізу. Термін «ігрова терапія» був запропонований Мелані Кляйн. Початок ігрової терапії був покладений в 20-і роки нашого століття в роботах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-віГельмут (1926)[7].

Ігрова терапія — метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Вона сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед тими, що оточують, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Гра коригує пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість в собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій з предметами.

Структуру дитячої гри складають ролі, узяті на себе, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове вживання предметів — заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між тими, що грають. Сюжетом гри стає відтворювана в ній дійсність. Змістом гри виступає те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності і стосунків між дорослими в їх дорослому житті. У грі відбуваються формування довільної поведінки дитини і його соціалізація. Ігрова терапія є взаємодією дорослого з дитиною, коли йому надається можливість вільного самовираження з одночасним ухваленням його відчуттів дорослими.

Основні психологічні механізми корекційної дії гри такі:

1. Моделювання системи соціальних відносин в наочно-дієвій формі в особливих ігрових умовах, проходження їм дитиною і орієнтування в цих відносинах.

2. Зміна позиції дитини у напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає міра соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.

3. Формування реальних стосунків як рівноправних партнерських відносин співпраці і кооперації між дитиною і однолітком, що забезпечуть можливість позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватніших способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація і засвоєння.

5. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі і правил, а також поведінку в ігровій кімнаті.

Основні функції психолога, що веде ігрові заняття такі:

1. Створення атмосфери ухвалення дитини.
2. Емоційне співпереживання дитині.
3. Віддзеркалення і вербалізація його відчуттів і переживань в максимально точній і зрозумілій дитині формі.
4. Забезпечення в процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною відчуття досягнення власної гідності і самоповаги.

Принципи здійснення ігротерапії:

1. Комунікація дитині його безумовного ухвалення.
2. Недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова ігротерапевта від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, ігротерапевтом, що вводяться, в гру.
3. Фокусування на відчуттях і переживаннях дитини: добитися відкритого вербального виразу дитиною своїх відчуттів; спробувати в

найкоротший час зрозуміти відчуття дитини і повернути його дослідження на саму себе; стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому він може побачити себе.

Психолог, сензитивний до відчуттів дитини, приймає його установки і виражає щирі віру в можливість дитини прийняти на себе відповідальність за вирішення проблеми. Діалогічне спілкування дитини з дорослим через ухвалення, віддзеркалення і вербалізацію в грі відчуттів дитини стає основним механізмом корекційної дії в ігротерапії.

Головна проблема у використанні аналітичної техніки в роботі з дитиною полягала в неможливості застосування ключового для психоаналізу методу вільних асоціацій, що дозволяє виявити несвідомі бажання, потяги, піддати їх аналізу. Пошуки обхідних шляхів для вирішення цієї проблеми і привели М. Кляйн і Г. Гуг-Гельмут до думки про можливість використання гри дитини як вдалої заміни методу вільних асоціацій.

Можливості такого використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

1. Гра дитини, на думку М. Кляйн, є символічною діяльністю, в якій знаходять вільний вираз пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і бажання. У ролях, що бере на себе дитина, в ігрових діях з іграшками криється певний символічний сенс.

2. Гра є єдиним видом діяльності, де дитина виявляється вільною від примушення і тиску з боку ворожого до нього середовища. А значить, перед ним розкриваються широкі можливості виразу несвідомих бажань, відчуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних відносинах дитини з світом. М. Кляйн вважала, що практично будь-яку ігрову дію дитини має певний символічний сенс, виражає конфлікти і пригнічені ваблення дитини. Цей символічний сенс повинен бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

А. Фрейд виявила, що гра є важливим чинником становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить

самовираження дитини вільним.

Основні цілі корекційного впливу в психоаналітичній ігротерапії:

1. Встановлення аналітичного зв'язку, емоційно позитивного контакту між дитиною і дорослим, що дозволяє здійснювати функції інтерпретацій і трансляцій дитині символічного значення дитячої гри: брати участь в грі дитини і організовувати в грі *актуалізацію і програвання* значущих для дитини *конфліктів*.

2. *Катарсис* — форма емоційного реагування, що приводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них.

3. Гра надає дві можливості для катарсису вільний *вираз почуттів і емоцій дитини і вербалізація почуттів*.

4. *Інсайт* як досягнення дитиною глибшого розуміння себе і своїх відносин із значущими іншими. Інсайт не вимагає інтерпретації, роз'яснення з боку ігротерапевта, а досягається дитиною раптово. У дитячому віці інсайт часто носить невербальний характер.

5. Дослідження (тестування) реальності. Процес дослідження і апробації дитиною різних форм і способів взаємодії з світом людей, міжособистісних стосунків.

6. Особлива атмосфера особистої безпеки і довіри, що панує на заняттях, знімає страхи і тривожність дітей перед можливими невдачами і санкціями і стимулюють їх до дослідження нових способів поведінки і спілкування як з дорослими, так і з однолітками.

7. *Сублімація* як перенос і відхилення енергії примітивних сексуальних бажань від їх прямої мети (отримання сексуального задоволення) до соціально схвалюваних цілей, що не пов'язані з сексуальністю.

8. Сублімація як форма переключення сексуальної енергії на соціально схвалювані цілі розглядається в психоаналізі як вища форма дозволу труднощів розвитку особи в дитячому віці.

Гра розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи

вільна від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і бажання.

Ігрова терапія, що центрована на клієнтові (К. Роджерс і В. Екслайн) - її мета - не міняти і не переробляти дитини, не учити її спеціальним поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути собою. Основне завдання корекції полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку. Гра як діяльність, вільна від примушення, підпорядкування, страху і залежності дитини від світу дорослих є єдиним місцем, де дитина дістає можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, спочатку зумовлених антагонізмом реальних життєвих стосунків між дитиною і дорослим. Основними показами для проведення цього виду ігротерапії виступають: порушення росту «Я», що відбивається в порушеннях поведінки і дисгармонійній «Я-концепції»; низький ступінь самоухвалення, сумнів і невпевненість в можливостях власного особистісного зростання; висока соціальна тривожність і ворожість по відношенню до навколишнього світу; емоційна лабільність і нестійкість.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді наступних завдань: розширення репертуару форм самовираження дитини; оптимізація комунікацій в системі відносин «дитина — дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини в його взаємодії з однолітками; розвиток здатності емоційної саморегуляції і досягнення емоційної стійкості за рахунок усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, відчуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня самоухвалення і формування відчуття «Я».

Критеріями ефективності ігротерапії в рамках клієнт-центрованої терапії відповідно виступають: позитивна динаміка емоційного розвитку

дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідомлення відчуттів; гармонізація образу «Я», виступаюча в переважанні позитивних самооцінок; зближення «Я»-реального і «Я»-ідеального; підвищення ступеня самоухвалення і упевненості в собі і своїх можливостях.

Ігрова терапія відреагування Д. Леві (1938) - відтворення травмучої події дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією. У ігровій кімнаті можливі *три форми ігрової активності*: 1.Звільнення агресивної поведінки: дитина кидає предмети, висаджує повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смочче соску). 2.Звільнення відчуттів стандартизованих ситуацій, стимулює відчуття ревностів до сиблінгу, прикладаючи ляльку до грудей матері. 3.Звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

Ігрова терапія побудови стосунків Д. Тафти (1933) і Ф. Аллена (1934) - основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Мета полягає не в тому, щоб змінити дитину, а в тому, щоб допомогти їй затвердити своє «Я», відчуття власної цінності. Дитина, як і всяка особа, унікальна, самоцінна і володіє внутрішніми джерелами саморозвитку. Основний механізм досягнень корекційної мети — встановлення стосунків, зв'язків між ігротерапевтом і клієнтами, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне ухвалення дитини, його установок і цінностей і виражає постійну і щиру віру в дитину і його здібності. В рамках даного підходу підлягають корекції порушення зростання «Я»; самонеадекватність; сумнів і невпевненість в можливості власного особового зростання і обумовлені ними тривожність і ворожість дитини до тих, що оточують.

Примітивна ігрова терапія - головне завдання полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до того, щоб засвоїти пропоновані знання найкращим чином. Дітей не можна примусити навчитися чому-небудь. Навіть найбільш ефективно працюючі вчителі не можуть навчити дітей, які

ще не готові вчитися. У такому разі ігрова терапія є доповненням до навчального середовища, досвідом, який допомагає дітям найефективніше використовувати свої здібності до учення

3.2. Ігротерапія у вітчизняній психологічній практиці

Цілям корекції, на думку Б.Д. Карвасарського і А.І. Захарова, служить перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами вдачі, переносять на ляльку свої недоліки, які завдають їм неприємностей.

А.І. Захаров пропонує певну послідовність корекційних методик: 1) бесіда; 2) спонтанна гра; 3) направлена гра; 4) навіювання. Тривалість ігрового сеансу не більше 30 хв. Частота занять при гострому періоді неврозу — 2—3 рази, при хронічній течії — 1 раз в тиждень. Тривалість програми — від декількох днів до декількох місяців.

У організації терапевтичного процесу Захаров виділяє *діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри*. 1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з тими, що оточують. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона колись переживала. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповідала про себе, значить — автоматично створювати бар'єр в терапевтичних стосунках, як би кажучи дитині: «Ти повинна піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження відреагування напруги, страхів і фантазій. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні

діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації.

А.І. Захаров виділяє *ряд правил, дотримання яких є необхідним в ігротерапії*: гра застосовується як засіб діагностики, корекції і навчання; вибір ігрових тим відображає їх значущість для психолога і інтерес для клієнта; керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей; спонтанні і направлені ігри — дві взаимодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне, — можливість імпровізації; співвідношення спонтанного і направленої компонентів залежить не стільки від віку дітей, скільки від їх клінічних особливостей; гра не коментується дорослим; направлена дія на клієнта здійснюється за допомогою характерів, відтворених ним і психологом персонажів.

Процес ігрової психотерапії складається з чотирьох етапів, що взаємно перекриваються: *об'єднання дітей в групу, розповідей, гри, обговорень*.

Директивна і недирективна ігротерапія. Ігротерапія припускає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослої в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямку соціально прийнятних стандартів і норм. Дитині пропонується декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів

Недирективна ігротерапія проводить лінію на вільну гру як засіб самовираження дитини, що дозволяє одночасно успішно вирішити три важливі корекційні завдання: 1.Розширення репертуару самовираження дитини. 2.Досягнення емоційної стійкості і саморегуляції. 3.Корекція стосунків в системі «дитина — дорослий». На передній план виходять ідеї корекції особи дитини шляхом формування адекватної системи відносин між дитиною і дорослим, дитиною і однолітком, системи конгруентної комунікації Метою стає потреба допомогти дитині усвідомити саму себе,

свою гідність і недоліки, труднощі і успіхи. Існують наступні принципи такої ігротерапії: дружні стосунки з дитиною; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; відкритість і розкритість дитини; розуміння почуттів дитини; терапевт — дзеркало, в якому дитина бачить самого себе.

Виділяють *два рівні участі ігротерапевта в корекційному процесі*: пасивний і активний. **Пасивна участь ігротерапевта**: безумовне ухвалення клієнта ігротерапевтом, встановлення довіри між ними, проходження ігротерапевтичного процесу за дитиною, неприскорення цього процесу.

Активна участь ігротерапевта: формування стосунків, рефлексія власних почуттів, внесення певних обмежень і заборон.

Основні функції психологів в недирективній ігротерапії:

1. Організація емпатійного спілкування, в якому терапевт створює атмосферу ухвалення дитини, емоційне співпереживання йому і комунікація цього відношення дитині.

2. Забезпечення переживання дитиною відчуття власної гідності і самоповаги.

3. Встановлення обмежень в грі.

Дитина в процесі ігротерапії набуває важливого досвіду афектної сублімації в соціально прийнятних формах по символічних каналах. Таким чином, введення обмежень в гру дитини складає важливу умову досягнення кінцевого корекційного ефекту. У зв'язку з цим велика роль в ігротерапії належить техніці формулювання заборон і обмежень в грі.

Висновок

Одним з ефективних засобів подолання емоційних розладів у дітей дошкільного віку є гра, оскільки вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований характер гри дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в стосунки з однолітками, а її творчий характер допомагає реалізувати свої уявлення про оточення, ставлення до нього тощо.

Тому гра у педагогічному процесі дитячого садка використовується як засіб не тільки формування певних знань, а й для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності. Адже дитина у своїх іграх демонструє власне духовне життя.

В ранньому віці перейти до гри від предметної діяльності може лише дитина, яка вміє спілкуватися з дорослими. Реалізуючи у грі прагнення прилучитися до життя дорослих, дитина здійснює своє бажання бути такою, як вони. У процесі гри вона без прямих педагогічних впливів вихователя засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Діти самі обирають тему гри, розгортають її сюжет на основі власного досвіду, знань, умінь. Відображаючи реальне життя, гра є найактивнішою сферою спілкування дітей, під час якого вони обмінюються думками, переймають досвід і вміння дорослих, оцінюють себе й інших, висловлюють власні моральні судження і цим впливають одне на одного. Гра привчає дитину рахуватися з іншими (вона неможлива, якщо діти не вміють погодити свої дії), розвиває моральні почуття.

Ігрові переживання залишають глибокий слід у свідомості дитини, сприяють розвитку добрих почуттів. У грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Не випадково Д. Ельконін радив

педагогам при вступі дитини до школи цікавитися тим, у які ігри і з ким вона любить гратися.

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали “супутником дитинства”, хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

Таким чином, висунута нами гіпотеза, про те, що психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими, підтвердилася проведенням експериментальним дослідженням. Проведене нами експериментальне дослідження є одним з варіантів процесу ігрової корекції, направленої на формування певних особистісних якостей і властивостей (у нашому дослідженні саморегуляції), сприяючих реалізації дитиною різноманітних форм і способів ефективної і соціально-прийнятної поведінки. Результати дослідження показали ефективність використання даної форми організації ігрової корекції у роботі з дітьми.

Особливу роль виконує гра в переробці будь-якої емоційної напруги. Гра хороша тим, що вона дозволяє дитині перетворити ситуацію: наприклад, самому встати на місце страшного персонажа, перемогти кривдника, продовжити або багато разів відтворити радісну подію. Ще одна дуже важлива функція рольової гри полягає в тому, що в ній дитина має можливість переробити охоплюючи її емоційні враження і “відіграти” емоційну напругу.

Список використаної літератури

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
3. Бурлачук Л.Б., Грабская Н.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии. – Киев: Ника-Центр; Москва: Алетей, 1999. – 232 с.
4. Вітенко І.С. Загальна та медична психологія. – Київ: Здоров'я, 1994. – 291 с.
5. Воспитание детей к игре. – М.: Просвещение, 1983.
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологи - 1966. - № 6. - С.62-76.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
8. Зварыгина Е.В., Комарова Н.Ф. Перспективное планирование по формированию игры. – М., 1989.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1995 г.
10. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
11. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М., 1994.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.
13. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.
14. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.
16. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
17. Осипова А.А. Введение в теорию психокоррекции. – М.: МПСИ; Воронеж, МОДЕК, 2000. – 320 с.

- 18.Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. –512 с.
19. Особенности психологического развития детей 6-7летнего возраста. /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.
20. Пидкасистый П.И. «Технология игры в обучении» – М.Просвещение, 1992г.
21. Психотерапия /Под ред. Б.Д.Карвасарского.- С.-Петербург: Из-во «Питер», 2000.- 544 с.
22. Рудницький Р.І. Практикум з психотерапії – Чернівці: БДМА, 2001. – 102 с.
23. Эчки Л. Театрально-игровая деятельность. //Дошкольное воспитание. – 1991, - № 7.
24. Эльконин А.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960.
25. Эльконин Д.Б. Символика и ее функции в игре детей // Дошкольное воспитание - 1966г. - №3.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.,1989. - С.25-77,177-199,212-220, 258-280.
- 27.Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.