#### ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**Развитие творческого воображения, эмпатии детей старшего дошкольного возраста средствами изодеятельности**

Выполнила:

##### Клименко Т.Г

Научный руководитель:

г. Краснодар

# **Оглавление**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение Глава I Обзор состояния вопроса в научно-методической литературе  1.1.Значение эмоционального проживания культурного опыта человечества для развития личности ребенка  1.2.Эмоции и их виды  1.3. Основные функции и характеристики эмоций в современном их понимании  1.4.Связь эмоциональной сферы и самосознания  1.5.Эмоциональное развитие в школьном возрасте. Роль взрослого в развитии эмоциональных реакций и их осознании ребенком  1.6.Эмпатия и её виды  1.7.Воображение. Понятие  1.8.Обогащение жизненного опыта ребенка через ознакомление с произведениями искусства – как средство развития творческого воображения и эмпатии  1.8.1.Влияние цвета; роль музыки  1.8.2.Восприятие картины детьми дошкольного возраста  1.8.3.Ознакомление детей с произведениями искусства; нетрадиционные виды рисования в развитии творческого воображения  1.9.Понять понимание, почувствовать чувство… Использование игр и упражнений для развития синестезии, творческого воображения, ассоциативности, эмпатии.  Глава II Цель, задачи, методы и организация исследования  2.1 Цель и задачи исследования  2.2 Методы исследования  2.3 Организация исследований и характеристика исследуемых групп  Глава III Результаты исследования и их обсуждение Выводы Практические рекомендации Литература ПРИЛОЖЕНИЯ | 3  6  6  8  15  18  18  23  24  28  28  32  35  39  42  42  42  46  48  51  52  53  56 |

### Введение

**Актуальность:**  Вырастить и воспитать гармонично развитого человека – желание и стремление многих родителей. На достижение этой цели направлены и усилия педагогов.

Психическое и физическое развитие ребенка взаимосвязано. Один из примеров, подтверждающих это – непосредственная связь мобильности и интеллекта, особенно в раннем детстве.

В раннем и дошкольном детстве закладываются много основ, в том числе и здоровья. В валеологии здоровье определяется не только как отсутствие болезней, травм, повреждений, но и состояние физической, психической гармонии человека, доброжелательные, спокойные взаимоотношения с людьми, природой.

«ХХI век будет веком ненасилия или его не будет вообще», - сказал известный французский социолог Ж.Семлен. Сегодня ненасилие можно назвать наукой выживания всего мира. Необходимость выдвижения на первый план задач, связанных с воспитанием в духе ненасилия, обусловлена многими причинами: войнамимежнациональными конфликтами, ростом преступности, насилием над природой, межличностными и внутриличностными конфликтами.

Ненасилие входит в число таких общечеловеческих ценностей, как Добро, Истина, Справедливость, Красота…Идеи ненасилия можно обнаружить в любой религиозной и во многих философско-этических системах, причем не тольео в качестве альтернативы насилию, но и как особый жизнеутверждающий принцип. Достаточно вспомнить, например, идеи Л.Н. Толстого, М. Ганди, Г. Гора, М.Л.Кинга., Н.К. Рериха, А.Швейцера, чтобы стал ясен смысл ненасилия .

История науки знает немало попыток использовать идеи ненасилия в сфере обучения, воспитания. Наиболее последовательно они воплотились в концепциях свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо, М. Монтессори, Л.Н. Толстого, К.Н.Вентцели, а в современно гуманистической психологии и педагогике их проповедниками стали А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Выгодский, В.А.Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили.

В нашей стране идеи ненасилия оформились в такие направления, как педагогика сотрудничества, педагогика успеха, диалоговая педагогика, педагогика переживания и др.

В 1992 г. в Москве была создана и зарегистрирована в Министерстве юстиции ассоциация «Педагогика ненасилия» (президент проф. В.А. Ситаров), целью деятельности которой явилось обеспечение условий для развития гуманной, высококультурной, образованной, социально активной личности, руководствующейся в своих действиях идеями добра, мира, сотрудничества, взаимопонимания и взаимоуважения.

Человек изначально, с момента своего рождения, помещён в мир культуры. В этом мире накоплен и зафиксирован гигантский общечеловеческий опыт.

Человек – субъект культуры: в своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях он опирается на общечеловеческие духовные и нравственные ценности; культура, как онтологические корни, которые питают и взращивают личность, обеспечивает человека образцами и средствами решения личностных задач. Сознание человека развивается внутри культурного целого, в котром кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия. Человеку необходимо не только усвоить этот опыт, но и преобразовать на его основе свои естественные возможности и способности так, чтобы состоялось «второе рождение» – рождение своего собственного жизненного пути.

Однако присвоение культурного опыта – от орудийных действий до нравственных норм – не происходит автоматически и не является спонтанным. Известные другим знания человек не может просто «взять» – он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. Эту проблему остро чувствовал и ставил М.М. Бахтин: «Культурные ценности суть самоценности, и живому сознанию должно приспособиться к ним, утверждать их для себя... Этим путем живое сознание становится культурным, а культурное воплощается в живом... Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте». (51)

Современный человек для сознательного существования в мире, для того, чтобы сформировать свое ценностно-смысловое пространство, должны поместить себя в мир общечеловеческих ценностей. Это погружение он осуществляет с помощью непосредственного переживания. И тогда общечеловеческие ценности начинают функционировать в реальных жизненных связях субъекта, начинают определять его отношение к миру.

Без чувственно-эмоционального постижения окружающего невозможно приобщение к культурным ценностям. Способность к сопереживанию, вчувствованию в предмет (живой, неживой), явление увеличивает возможность чувственно-эмоционального постижения мира. В свою очередь, успешное воспитание эмпатии и эмпатийного поведения возможно на базе развития творческого воображения детей; развития самосознания.

**Гипотеза**: Было предположено, что разработанная нами и внедренная в воспитательный процесс дду методика развития творческого воображения и эмпатии, включающая в себя различные средства и методы воспитательной работы позволит добиться положительного эффекта в улучшении эмоциональной сферы дошкольников.

**Научная новизна** проведенных исследование заключается в следующем:

С целью улучшения развития эмоциональной и личностной сферы детей разработана методика, включающая в себя элементы коррекции эмоциональной сферы; игры, упражнения, направленные на развитие способности к синестезии, творческого воображения, эмпатии, телесно-двигательные методы.

Определено влияние занятий на развитие синестезии, творческого воображения, эмпатии.

**Теоретическая значимость**. Результаты проведенных экспериментов дополняют теорию и методику развивающей работы с детьми, а также свидетельствуют о возможности использования комплексных средств при воспитании эмоциональной сферы.

**Практическая значимость работы**. Разработана методика развития творческого воображения, эмпатии в условиях ДОУ, включающая в себя использование нетрадиционных средств развития и коррекции эмоций.

**Объект исследования**. Учебно-воспитательный процесс в группах детского сада.

**Предмет исследования**. Эмоциональная сфера детей дошкольного возраста.

**Содержание работы**. Выпускная квалификационная работа изложена на 60 страницах и состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, практических рекомендаций, приложений. Библиографический указатель включает в себя 54 литературных источника. Работа иллюстрирована 5 таблицами и 1 рисунком.

Глава I Обзор состояния вопроса в научно-методической литературе

**1.1 Значение эмоционального проживания культурного опыта человечества для развития личности ребенка**

Проблему усвоения общечеловеческого опыта решал в рамках педагогической психологии А.Н. Леонтьев: «Человек в ходе своей жизни усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им знаниями и в меру этого овладения» (26). Однако, чтобы овладеть значением, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли и знания стали «внутренне своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру. Иначе говоря, процесс овладения данным знанием, значением обязательно предполагает выявление того, «чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем». (26)

Вступая в диалог с текстом, мы порождаем новое предпонимание, что соответственно расширяет горизонт собственного сознания. Понимая новый текст, предмет, явление, мы начинает ещё в чем-то новом понимать себя. Х. Гадамер сформулировал это предельно кратко и красиво: «Само понимание есть самопонимание в чем-то» (13). Так, наследие прошлого становится способом самопознания; так происходит «познание в инобытии самих себя».

Но как может человек воздержаться от собственных стандартных предсуждений? Ответ Х. Гадамера звучит так: надо стать «сопричастным тексту», «вовлечься в него», «принять в нем подлинное участие».

Самозабвение – есть способ услышать другого. К самозабвению может привести игра, т.к. она имеет свойство поглощать нас целиком.

М.М. Бахтин (4) пишет: «Вживанием осуществляется нечто, чего не было ни в предмете вживания, ни во мне до акта вживания, и этим осуществленным нечто обогащается бытие-событие, не остается равным себе...на месте другого, как и на своем, я нахожусь в том же бессмыслии». Поэтому понимание для М.М. Бахтина - это единое и единственное событие: «понять предмет – значит понять его в отношении ко мне в единственном бытии – событии»(4).

А.Н. Леонтьев обсуждает, по сути дела, тот же самый механизм «личной встречи».

В своих представлениях о природе усвоения общечеловеческих ценностей философы, теологи, психологи оказались едины. Они подчеркивают, что усвоение несводимо к безличному знанию: индивидуальное сознание страстно – оно есть не только знание, но и отношение. Этому отношению, в зависимости от концепции автора, присваивается лишь разное имя: «личная встреча», «диалог», «событие», «личностный смысл». И пока личная встреча не состоится, пока мы не наладим диалог с текстом или не попадем с ним в единое событие, т.е. не «оживим» его своим отношением, он останется нами не понят, не станет живым участником смысловой сферы личности. Эту необходимость каждый раз воссоздавать то, что уже известно, М.К. Мамардашвили называет «законом непрерывного творения мира». Согласно этому закону «вся цивилизация, вся культура, все христианство – это сказки, выдумки, ерунда в той мере, в какой это не вырастает из души каждого... не порождено каждым изнутри себя» (29).

Исследования А.Н.Леонтьева предлагают психологические средства, которые позволяют воссоздать свое отношение – механизм «возвращения чувственного опыта»: «Одна из сторон движения значений в сознании конкретных индивидов состоит в «возвращении» их к чувственной предметности мира. В своей «надиндивидуальности» значения безразличны к формам чувственности, в которых мир открывается конкретному субъекту...их функционирование в осуществлении его реальных жизненных связей необходимо предполагает их отнесенность к чувственным впечатлениям» (26). Иначе говоря, именно через возвращение к чувственно данной человеку предметности мира раскрывается ему смысл значения, значение превращается в «для-себя-бытие конкретного субъекта».(26).

Итак, чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта, «нужно «прожить его» – ведь смысл порождается не значением, а жизнью». (26).

Созвучную позицию относительно возможности осмысления общечеловеческих ценностей путем переживания форм, в которых они зафиксированы в культуре, мы находим в работе В.К. Вилюнаса. «Развивая понятие чувственной ткани, предложенное А.Н. Леонтьевым, и обсуждая важность «новой интерпретации чувственной ткани как проблемы субъективного переживания», В.К. Вилюнас подчеркивает: «Образы, мысли, идеи не могут существовать без некоторого носителя, субстанции воплощения, и такой субстанцией является субъективное переживание. Человек может для сохранения перекодировать образы в ту или иную систему символов и знаков...но для того, чтобы стать достоянием другого человека, они должны быть им перевоплощены обратно, переведены из конвенциального, внешнего, во внутреннюю; живой носитель. Важно подчеркнуть, что именно субъективное переживание является носителем психологических образов». (12).

Итак, приобщение к культурным ценностям невозможно без освоения «языка эмоций».

**1.2 Эмоции, их виды**

Эмоции охватывают широкий круг явлений. Так, П.Милнер считает, что хотя и принято отличать эмоции (гнев, и т.д.), тем не менее они обнаруживают много общего и их разделение достаточно условно. Одной из причин их развития является разная степень связи субъективных переживаний с возбуждением рецепторов (температурных, болевых). На этом основании подобные состояния обычно и обозначаются как ощущения. Состояние же страха, гнева трудно связать с возбуждением рецепторов, и поэтому они обозначаются как эмоции. Другая причина, по которой эмоции противопоставляются общим ощущениям, состоит в нерегулярном их возникновении. Эмоции часто возникают спонтанно и зависят от случайных внешних факторов, тогда как голод, жажда возникают с определенными интервалами. Однако и эмоции, и общие ощущения возникают в составе мотивации как отражение определенного состояния внутренней среды, через возбуждение соответствующих рецепторов. Поэтому их разделение условно и определяется особенностями изменения внутренней среды.

Вместе с тем существует и иная точка зрения. Так, П. Фресс считает, что, хотя и существует единый континиум внутренних переживаний – от слабых чувств к сильным, только сильные переживания могут быть названы эмоциями. Их отличительной чертой является дезорганизующее влияние на текущую деятельность. Именно эти сильные чувства и обозначаются как эмоции. Эмоции развиваются, когда мотивация становится слишком сильной по сравнению с реальными возможностями субъекта. Их появление ведет к снижению уровня адаптации. Согласно этой точке зрения эмоции – это страх, гнев, горе, иногда радость, особенно чрезмерная радость. Удовольствие уже не является эмоцией. Такое суждение понятия эмоции соответствует представлению, выраженному в активационной теории Д. Линдсли, согласно которой эмоции соответствуют локальному участку на верху шкалы активации с наиболее высоким ей уровнем. Их появление сопровождается ухудшением выполняемой деятельности.

Не все субъективные переживания относятся к эмоциям и по классификации эмоциональных явлений А.Н. Леонтьева. Он различает три вида эмоциональных процессов: аффекты, собственно эмоции и чувства.

Аффекты – это сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает. (Аффекты сопровождаются резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями). У человека аффекты вызываются как биологически значимыми факторами, затрагивающими его физическое существование, так и социальными, например, социальными оценками, санкциями. Оптимальной особенностью аффектов является то, что ни возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию. Аффект не предшествует поведению, а как бы сдвинут на его конец. В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями. Аффекты способствуют формированию в восприятии так называемых аффективных комплексов, выражающих собой целостность восприятия определенных ситуаций. Развитие аффекта подчиняется следующему закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше итог, полученный в результате всего этого, тем сильнее возникающий аффект. Аффекты, как правило, препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они способны оставить сильные и устойчивые следы в долговременной памяти.

Эмоциональная напряженность, накапливаемая в результате возникновения эффектных ситуаций, может стимулироваться и рано или поздно, если ей вовремя не дать выхода, привести к сильной и бурной эмоциональной разрядке, которые, снимая напряжение, часто влечет за собой ощущение усталости, подавленности, депрессии.

Стресс – один из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов. Стресс представляет собой состояние чрезмерно сильного длительного психического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальных ход его поведения.

«Существует два пути возникновения стресса: психологический и физиологический. Если стрессогенный фактор преломляется в большей или меньшей степени через сознание человека, то возникающие при этом изменения оцениваются как психологический (психоэмоциональный) стресс. Воздействие приобретает качество стрессогенного, вызывающего психоэмоциональный стресс, если оно оценивается человеком как угрожающее его социальному, психологическому или физическому благополучию.

Одной из причин возникновения психологического стресса у человека является невозможность реализовать ту или иную значимую для него потребность, что в итоге воспринимается сознательно или бессознательно, как ситуация угрозы (стресс-ситуация), за которой следует развитие стресс-реакции. Психологическое состояние, возникающее в такой ситуации именуют еще термином фрустрация (от англ. расстройство, крушение), а ситуацию – фрустрирующей. Несмотря на многообразие фрустрирующих ситуаций, они характеризуются двумя обязательными условиями: наличием актуальной потребности и препятствием для ее реализации» (Кирпиченко А.А., Ладин Б.Б., Пашков А.А. Основы мед психологии, стр. 62-64).

При сильном стрессе изменяется поведение человека: возникает общая реакция возбуждения, выраженная в той или иной степени дезорганизации поведения, наблюдается растерянность, трудность в переключении внимания. При стрессе возможны ошибки восприятия, памяти, мышления.

Однако при слабом стрессе указанных нарушений не наблюдается; но возникает общая физическая собранность и организованность, активизация деятельности, ясность и четкость мысли, сообразительность. (48).

В отличие от аффектов собственно эмоции представляют собой длительное состояние, иногда лишь слабо проявляющееся во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение связно с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребностей. (15).

Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значение для удовлетворения предстоящего действия или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексы. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представленными о пережитых ранее или воображаемых ситуациях. Они (эмоции), как и чувства, воспринимаются человеком в качестве его собственных внутренних переживаний, передаются другим людям, сопереживаются. (37).

В отличие от аффектов работа эмоций и чувств связана по преимуществу с кратковременной и оперативной памятью.

Эмоции человека различаются степенью осознанности. Сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний.

Эмоциональный опыт человека изменяется и обогащается в процессе развития личности в результате сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми, при восприятии произведений искусств, под влиянием средств массовой информации. Эмоции выступают в роли регуляторов человеческого общения, влияя на выбор партнеров общения и определяя его способы и средства. Эмоции отличаются сложностью и взаимосвязанностью. Возможно даже одновременное переживание противоположных эмоций. (51).

Так как эмоции – это выражение реакции возбуждения (от фр. emotion – возбуждать, волновать), являющиеся результатом отражения мозгом потребностей организма и вероятности их удовлетворения. (В качестве внутренних раздражителей выступают, как правило, первичные потребности, которые не могут быть удовлетворены без напряжения, без мобилизации физиологических ресурсов организма). Эмоции можно рассматривать и с точки зрения того, вызывают ли они активное или пассивное состояние, повышает или угнетает жизнедеятельность человека.

Для эмоционального напряжения характерна повышенная мобилизационная активность, имеющая выраженный адаптивный характер (высокая работоспособность, адекватные вегетативные сдвиги, повышенное внимание и готовность к действию). Если этой мобилизации оказывается недостаточно для отражения опасности или удовлетворения внутренней потребности, вспыхивают стенические эмоции: ярость, негодование, гнев. При этом вегетативные и соматические сдвиги достигают своих предельных значений. Мобилизуются все потенциальные физиологические и психические резервы организма.

Астенические эмоции (страх, тоска, ужас) возникают вследствие того, что предельное напряжение не принесло положительного результата: цель оказалась не достигнутой. На смену предельному напряжению приходит полный упадок физических и психических возможностей. Астенические эмоции могут привести к невротическим расстройствам, в которых положительный адаптивный эффект оказывается полностью снятым.

Отрицательные последствия могут иметь и сильные положительные эмоции.

Такие эмоции, как горе и страх, могут проявляться и в стенической и в астенической форме, в зависимости от индивидуальных особенностей человека, в частности типа нервной системы. Индивидуальные различия в проявлении эмоций зависят и от волевых качеств человека.

Эмоциональность – свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом; направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями и пр.

1. Качественные свойства эмоциональности характеризуют отношение индивида к явлениям окружающего мира и находят свое выражение в знаке и модальности доминирующих эмоций.
2. К динамическим свойствам эмоциональности относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения. Эмоциональность является одной из основных (наряду с активностью) составляющих темперамента.

Эмоции и чувства – личностные образования. Они характеризируют человека социально-психологически.

Чувства – высшая, культурно обусловленная эмоция человека, связанная с некоторым социальным объектом. Чувства носят предметный характер. Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам.

Чувства – продукт культурно-исторического развития человека. Они связны с определенными предметами, видами деятельности и людьми, окружающими человека. Чувства различны у разных народов и могут по-разному выражаться в разные исторические эпохи у людей, принадлежащим к одним и тем же нациям и культурам.

В индивидуальном развитии человека чувства играют важную социализирующую роль. Они выступают как значимый фактор в формировании личности, в особенности ее мотивационной сферы. На базе положительных эмоциональных переживаний типа чувств появляются и закрепляются потребности и интересы человека. Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы подкрепить и усилить свои положительные чувства. Они у него всегда связаны с работой сознания, могут произвольно регулироваться.

«Эмоции неотделимы от личности. То, что радует человека, что его интересует, повергает в учение, волнует, что представляется ему смешным, более всего характеризует его сущность, его характер, индивидуальность.» (Крюгер Ф. Сущность эмоциональный переживаний // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. – с. 108).

С.Л. Рубинштейн считал, что в эмоциональных проявлениях личности можно выделить три сферы: ее органическую жизнь, ее интересы материального порядка и ее духовные нравственные потребности. Он обозначил их соответственно как органическую (аффективно-эмоциональную) чувствительность, предметные чувства и обобщенные мировоззренческие чувства. К аффективно-эмоциональной чувствительности относятся, по его мнению, элементарные удовольствия и неудовольствия, преимущественно связанные с удовлетворением органических потребностей. Предметные чувства связаны с обладанием определенными предметами и занятиями отдельными видами деятельности. Эти чувства соответственно их приоритетам подразделяются на материальные, интеллектуальные и эстетические. Они проявляются в восхищении одними предметами, людьми и видами деятельности и в отвращении к другим. Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношениями человека к миру, людям, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям.

Люда как личности в эмоциональном плане отличаются друг от друга по многим параметрам: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости возникающих у них эмоциональных переживаний, доминированию положительных (стенических) или отрицательных (астенических) эмоций. Но более всего эмоциональная сфера развитых личностей различается по силе и глубине чувств, а также по их содержанию и предметной отнесенности.

Система и динамика типичных эмоций характеризует человека как личность. Особое значение для такой характеристики имеет описание чувств, типичных для человека. Чувства одновременно содержат в себе и выражают отношение и побуждение человека, причем то и другое в глубоком человеческом чувстве обычно слито. Высшие чувства, кроме того, несут в себе нравственное начало.

Одним из таких чувств является совесть. Она связана с нравственной устойчивостью человека, его принятием на себя моральных обязательств перед другими людьми и неукоснительным следованиям им. Совестливый человек всегда последователен и устойчив в своем поведении, всегда соотносит свои поступки и решения с духовными целями и ценностями, глубоко переживая отклонения от них не только в собственном поведении, но и в действиях других людей.

Особое человеческое чувство, которое характеризует его как личность, - это любовь. О смысле этого чувства в его высшем, духовном понимании хорошо сказал Франкл. Настоящая любовь, по его мнению, и представляет собой вступление во взаимоотношения с другим человеком как духовным существом. Любовь является вхождением в непосредственные отношения с личностью любимого, с его своеобразием и неповторимостью. (Франкл В. Человек в поисках смысла» - М., 1990 г. – с.247).

К.Изард к основным, или фундаментальным эмоциям, считая их врожденными, относит следующие: интерес, радость, удивление, дистресс, отвращение, гнев, презрение, страх, стыд, чувство вины. (15).

Интерес – это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности.

Удивление – кратковременная и очень неопределенная эмоция. Эмоция удивления быстро наступает, но и быстро проходит. К.Изард пишет, что «удивление выполняет функции вывода нервной системы из того состояния, в котором она в данный момент находится и, приспосабливая к новым условиям». Ситуации, которые служат причиной удивлению, затем вызывают негативно или положительно окрашенные чувства.

Стыд – тягостная социальная эмоция. Вместе с тем эмоция стыд способствует развитию самосознания и самоконтроля.

Эмоции человека проявляются во всех видах человеческой деятельности и особенно в художественном творчестве. Собственная эмоциональная сфера художника отражается в выборе сюжетов, в манере письма, в способе разработки избранных тем и сюжетов. Все это вместе взятое составляет индивидуальное своеобразие художника.

Эмоции вводят во многие психологически сложные состояния человека, выступая как их органическая часть. Такими комплексными состояниями, включающими мышление, отношение и эмоции, являются юмор, ирония, сатира и сарказм, которые также можно трактовать как виды творчества, если они приобретают художественную форму. Юмор – это эмоциональное проявление такого отношения к чему-либо или кому-либо, которое несет в себе сочетания смешного и доброго. Ирония – это сочетание смеха и неуважительного отношения, чаще всего пренебрежительного, но его еще нельзя назвать недобрым или злым. Сатира представляет собой обличение, определенно содержащее осуждение объекта. Недоброе, злое более всего проявляется в сарказме, который представляет собой прямую издевку, насмешку над объектом.

Кроме перечисленных сложных состояний и чувств, следует назвать еще тропизм. Это эмоциональное состояние, возникающее при столкновении сил добра и зла и победе зла над добром.

Страсть – еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета.

Каждый из описанных основных видов эмоций внутри себя имеет подвиды, а они, в свою очередь, могут оцениваться по разным параметрам – например, по следующим: интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, происхождению, условиям возникновения и исчезновения, воздействию на организм, динамике развития, направленности (на себя, на мир, на других, на прошлое, настоящее или будущее), по способу их выражения во внешнем поведении (экспрессии) и по нейрофизиологической основе. (37).

**1.3 Основные функции и характеристики эмоций в современном их понимании**

«В области психологии эмоций за последние 20 лет получено столько новых фактов и осуществлено столько новых теоретических разработок, что, как отмечает К. Изард, с полным правом можно говорить о перевороте в этой сфере. И если мотивирующая роль эмоций по-прежнему не подвергается сомнению (и, более того, подтверждена новыми данными), то представления о дезорганизующей и дезадаптивной функции эмоций сменились представлениями об эмоциях как об одном из основных адаптивных механизмов». (54). К. Изард утверждает: «Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие»; все эмоции, - говорит он, обладают адаптивными функциями, развивающимися в ходе эволюции.

Когнитивно-оценочная функция эмоций. Как указывает В.К.Вилюнас, «независимо от того, как в истории психологической мысли трактовались эмоциональные явления... за ними всегда признавалась способность оценивать, хотя существовали различные точки зрения о том, что именно (вещи, действия, внутренние отношения; их полезность, достоинство или гармонию) и как именно (сознательно-бессознательно, абсолютно-относительно) оценивают эмоции». Такое же положение сохраняется и в психологических теориях эмоций ХХ в. «В советской литературе способность эмоций оценивать отраженные явления подчеркивается П.К.Анохиным (1964), П.В.Симоновым (1960), С.Х.Раппопортом (1968), А.Н. Леонтьевым (1971) и рядом других авторов». (54).

Связь эмоций с познанием особо отмечается в современных когнитивных теориях эмоций. Типичный представитель социально-когнитивного направления Р.Плутчик рассматривает эмоции как адаптивные механизмы, способствующие выживанию индивида на всех уровнях, т.е. эмоция определяется как зафиксированная телесная реакция, соответствующая одному из базовых адаптивных биологических процессов.

Другой аспект связи эмоций с познанием подчеркивается в так называемых теориях **Я:** чем больше познание связано с сердцевиной **Я**, тем в большей степени задействованы эмоции. Когда образ **Я** подвергается агрессии со стороны других людей, человек испытывает страх; когда он ими поддерживается – интерес и радость. Теории **Я** подчеркивают важность чувственного опыта.

В ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. Р.Бак, цитируя высказывание Гегеля, «Все, что реально, рационально», выдвигает положение о том, что на самом деле все, что реально, - эмоционально; рациональна лишь последующая лингвистическая проработка этой реальности. Р.Бак говорит об «эмоциональных фильтрах», приписывающих событиям эмоциональное значение; одни из них сформировались в ходе эволюции, другие – в ходе индивидуального развития. В связи с той исключительной ролью, которую эмоции играют в человеческой жизни, по аналогии с широко используемым понятием «социальная компетентность» (способность эффективно взаимодействовать с другими людьми), Р.Бак выдвигает понятие «эмоциональная компетентность», которое он определяет как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний. Р.Бак указывает, что эмоциональная и социальная компетентность взаимно поддерживают друг друга; точное эмоциональное общение с окружающими усиливает способность действовать как с другими людьми, так и со своими чувствами и желаниями.

Практически в настоящее время общепризнанным является то, что эмоция представляет собой результат оценки людьми своего окружения.

В литературе неоднократно отмечалась функция эмоций как адаптивного механизма, прежде всего их связь с потребностями.

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что в эмоции представлено целостное отношение человека к миру и соответствие его поведения (или того, что с ним происходит) его потребностям. «Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания».(42).

С адаптивной функцией эмоций тесно связана их побуждающая функция, на которую указывал Рубинштейн: «...эмоции или потребности, переживаемые в форме эмоций, являются вместе с тем побуждением к деятельности».(42).

«Из того, что человеческие эмоции отражают потребности, становятся мотивами и указывают на степень или возможность удовлетворения потребностей, логически следует, что они являются для человека носителями смысла. Как указывает В.К.Вилюнас, «обе системы терминологии – «эмоциональная» и «смысловая» – описывают в психологии одни и те же явления и поэтому в большой степени взаимозаменяемы»».(54).

Свидетельством все возрастающего интереса исследователей к человеческим эмоциям является возникновение понятия «эмоциональный интеллект». Общеизвестно, что показатели интеллекта не позволяют прогнозировать жизненный успех. В настоящее время намного более существенная роль приписывается эмоциям: «Эмоциональная способность – это метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект».(54).

На основе предложенных Г.Гарднером понятий «личностный интеллект» и «межличностный интеллект» П.Соловей разработал понятие «эмоционального интеллекта», которое охватывает следующие способности: 1) распознавание собственных эмоций; 2) владение эмоциями; 3) самомотивация; 4) понимание эмоций других людей. С понятием «эмоциональный интеллект» тесно связано представление об «эмоциональной грамотности», т.е. целенаправленном повышении социальной и эмоциональной компетентности детей.

В области физиологии эмоции наиболее значительным событием последних лет стало открытие Дж. Леду относительно роли миндалевидного ядра в эмоциональных процессах. Традиционно считалось, что входные сенсорные сигналы направляются в таламус, оттуда – в кору больших полушарий, где осуществляется их смысловая обработка, и уже из коры больших полушарий сигналы направляются в лимбический мозг, откуда подается «команда» на то или иное реагирование. Он обнаружил, что помимо этого существует и другой путь, напрямую соединяющий таламус миндалевидным ядром. Наличие этого более прямого и короткого пути позволяет миндалевидному ядру получать часть входных сигналов непосредственно от органов чувств и начинать реагировать ещё до того, как сигналы полностью обработаны корой больших полушарий.

Это означает, что детерминируя эмоциональные реакции, миндалевидное ядро не зависит полностью от неокортекса. Оно может побуждать нас к действию, пока чуть более медленный – но полнее информированный – неокортекс вырабатывает свой более тщательный план реагирования. В миндалевидном ядре могут сохраняться воспоминания и реакции, которые человек реализует, не понимая, почему он это делает, но это происходит, потому что они сформировались помимо неокортекса. Эмоциональная реакция опережает когнитивную, так что бессознательное «предъявляет нашему сознанию не сущность того, что мы видим, но наше мнение об этом. Наши эмоции имеют свой собственный разум, который может функционировать независимо от нашего рационального разума».(54).

Скорость созревания мозговых структур в ходе онтогенеза различна. К моменту рождения миндалевидное ядро почти полностью сформировано, тогда как гиппокамп, «ответственный» за запоминание информации, и кора больших полушарий, «ответственная» за логическое мышление, развиты далеко не полностью.

Поскольку самые ранние эмоциональные воспоминания фиксируются еще до того, как ребенок овладел речью, то, когда они воспроизводятся в более поздней жизни, человек не может осмысленно выразить свои собственные реакции. Человек может испытывать сильные чувства, не имея слов для их описания и воспоминаний об их происхождении.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что эмоциональная реакция часто предшествует рациональной, указывая на значение данного события для человека.

**1.4 Связь эмоциональной сферы и самосознания**

Итак, эмоции имеют адаптивную функцию, они связаны с потребностями человека, выполняют функции оценки и побуждения, в них представлено соответствие поведения человека и испытываемых им воздействий его основным потребностям, интересам и ценностям. В эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены личностные смыслы. Эмоциональность признается ключевым фактором, обусловливающим жизненный успех, более существенным, чем интеллект.

Поэтому предполагается, что эмоциональные реакции и эмоциональные состояния человека являются основной формой осознания им своей собственной индивидуальности. Эмоциональная реакция является безошибочным индикатором, указывающим на истинное отношение человека к происходящему, в том числе и к своему собственному когнитивному и поведенческому функционированию. Внутренняя жизнь человека – это прежде всего эмоциональная жизнь. При всей той стандартизации, которую общество вносит в образ мыслей и способы действия, эмоциональные реакции остаются сугубо индивидуальными. В двуедином процессе социализации и индивидуализации человек успешно поддерживает свою индивидуальность во многом благодаря своим эмоциональным паттернам.

**1.5 Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.**

**Роль взрослого в развитии эмоциональных реакций и их осознании ребенком**

Развиваются ли эмоции и чувства в течение жизни? Есть две разные точки зрения на этот вопрос. Одна утверждает, что эмоции могут развиваться, поскольку они связаны с функционированием организма и с такими его особенностями, которые являются врожденными. Другая точка зрения выражает противоположное мнение – о том, что эмоциональная сфера человека, как и многие другие присущие ему психологические явления, развиваются. Эти позиции совместимы друг с другом. Элементарные эмоции, выступающие как субъективные проявления органических состояний, изменяются мало. Не случайно эмоциональность относят к числу врожденных и жизненно устойчивых личностных характеристик человека.

Но уже в отношении аффектов и тем более чувств такое утверждение неверно. Все связываемые с ними качества говорят о том, что эти эмоции развиваются. Человек, кроме того, в состоянии сдерживать естественные проявления аффектов и, следовательно, вполне обучаем и в этом плане.

Совершенствование высших эмоций и чувств означает личностное развитие их обладателя. Такое различие может идти в нескольких направлениях. Во-первых, в направлении, связанном с включением в сферу эмоциональных переживаний человека новых объектов, предметов, событий, людей. Во-вторых, по линии повышения уровня сознательного, волевого управления и контроля своих чувств со стороны человека. В-третьих, в направлении постепенного включения в нравственную регуляцию более высоких ценностей и норм: совести, порядочности, долга, ответственности и т.п.

Эмоциональное развитие дошкольника связано прежде всего с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в предшкольном возрасте отсутствовавшие или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим, сиюминутным, а достаточно отдаленным результатам деятельности. То есть эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства (П.М.Якобсон). У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он её выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Постепенно дошкольник начинает предвидеть не только интеллектуальные, но и эмоциональные результаты своей деятельности. Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии – выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, «открыть» их для себя.

Таким образом, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой – эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными, обобщенными. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова.

В дошкольном возрасте развитие общения со взрослыми и сверстниками, появление форм коллективной деятельности и, главным образом, сюжетно-ролевой игры приводит к дальнейшему развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества. Интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные.

Источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми. На предыдущих этапах детства, проявляя доброжелательность, внимание, заботу, любовь, взрослый заложил мощный фундамент для становления нравственных чувств.

Если в раннем детстве ребенок чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сам сопереживая другим людям. Практическое овладение нормами поведения также является источником развития нравственных чувств.

Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра.

Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его пожелание, настроение, желание. Когда дети переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного соде6ржания, они учатся разделять переживания других.

В трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовольствие от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы.

На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему. А положительное отношение к труду дошкольники переносят и на собственную деятельность.(Я.З. Неверович).

Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессий в адрес ребенка.

Симпатия у дошкольника становится более действенной, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться.

Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков.

Развитие интеллектуальных чувств в дошкольном возрасте связано со становлением познавательной деятельности. Радость при узнавании нового, удивление и сомнение, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их. Окружающий мир, природа особенно манит малыша таинственностью, загадочностью. Она ставит перед ним многочисленные проблемы, которые малыш пытается решить. Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ.

Развитие эстетических чувств связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности детей и художественного восприятия.

Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Н.А. Ветлугина писала: «…Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях».

Таким образом, можно выделить особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте:

1. ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
2. изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
3. чувства становятся более осознанными ( в чем важна роль взрослого), обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
4. формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Истинные чувства часто бывают скрыты от человека, а это – разрыв контакта с собственной индивидуальностью – невозможность её осознания и выражения. Причин этому – множество; в качестве примера можно привести социальное научение (одни чувства испытывать «хорошо» и «приятно», а другие – «плохо» и «не приятно»), вытеснение нежелательных эмоций и т.д. Существенной причиной является также интеллектуальный характер европейской культуры; в процессе обучения и воспитания основное внимание уделяется знаниям и пониманию, тогда как чувства и переживания рассматриваются в основном как объект волевой саморегуляции. Вся система оценок построена на том, что и сколько ребенок знает и правильно ли он себя ведет; проявление собственных чувств рассматривается как недостаточная воспитанность, свидетельство недостаточного интеллектуального развития.

Осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему.

Осознание собственных эмоциональных реакций и состояний не приходит к ребенку автоматически. В настоящее время разрабатывается и внедряется ряд программ по повышению социальной и эмоциональной компетентности, направленных на развитие самосознания (распознавание собственных чувств), эмпатии, самокритики, коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения разрешать конфликты и др.

Известно, что развитие ребенка осуществляется во взаимосвязи со взрослым. Взрослый своим поведением может как способствовать, так и препятствовать развитию умения осознавать свои эмоциональные реакции и состояния.

С точки зрения авторов статьи «Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития» межличностное общение между ребенком и взрослым выступает в качестве механизма личностного и творческого развития тогда, когда его содержанием являются эмоциональные реакции и состояние ребенка.

Так, важным моментом в осознании ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний является их называние взрослым; как известно, вербализация является важнейшим инструментом осознания. Однако называние может как адекватно отражать состояние ребенка – и тогда оно способствует осознанию ребенком собственных эмоциональных переживаний, способствуя тем самым индивидуализации развития, так и неадекватно отражать его, тем самым препятствуя осознанию ребенком своих эмоциональных переживаний и блокируя развитие индивидуальности.

Для осознания ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний важным является принятие или непринятие взрослым этих реакций и состояний. Принимая эмоциональные реакции и состояние ребенка, взрослый признает за ним право испытывать именно те чувства, которые он испытывает, что в еще большей степени способствует осознанию ребенком собственных эмоций.

Другим существенным моментом в осознании ребенком своих эмоциональных реакций и состояний является их поддержка со стороны взрослого. Поддерживая эмоциональную реакцию ребенка, взрослый не только признает за ним право на данную эмоцию, но и признает также адекватность реакции ребенка на данную ситуацию. Но взрослый может также и отвергать эмоциональную реакцию ребенка, т.е. признавая за ребенком право на эмоцию, не считать ее адекватной в данной ситуации.

Осознание ребенком своей индивидуальности, предполагает ее выражение. Выражение собственной индивидуальности есть не что иное, как выражение эмоциональных реакций и состояний. Средства выражения индивидуальности (по мнению Яковлевой) – это то, что позволяет выразить свое эмоциональное состояние, т.е. экспрессивные средства.

Поскольку это средства выражения своей индивидуальности другому и для другого, то они по своей природе коммуникативны; а как известно, все человеческие коммуникативные средства культурно обусловлены. Ребенок обучается владению ими в ходе онтогенетического развития; в роли носителя этих форм выступает взрослый. Значит, способам выражения собственных эмоциональных состояний необходимо обучаться. Взрослый представляет ребенку образцы способов эмоционального самовыражения, однако успешность этого обучения зависит от той степени принятия и поддержки, которую взрослый оказывает по отношению к попыткам ребенка использовать эти средства для выражения своих эмоциональных состояний.

Таким образом, основным условием осознания и проявления ребенком индивидуальности является называние, принятие и поддержка взрослым его эмоциональных проявлений. (54).

В последнее время все возрастающее внимание исследователей привлекает связь эмоций с творчеством. Особый интерес в этом отношении представляет понятие «эмоциональной креативности»; в этом подходе сама эмоция рассматривается как творческий акт (54). Общепринятыми критериями творческости являются новизна, эффективность и аутентичность. Эмоциональная креативность определяется как развитие эмоциональных синдромов, которые являются новыми, эффективными и аутентичными. Аутентичность эмоциональной реакции понимается как соответствие её потребностям, ценностям и интересам субъекта.

**1.6. Эмпатия и её виды**

По мере проявления ребенком своей индивидуальности и осознания себя развивается способность к сопереживанию, вчувствованию в предмет (живой, неживой), явление, т.е. эмпатии.

Эмпатия ( от греч. cmpathtia – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека.

Различают:

1. эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;
2. когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.);
3. предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

В качестве особых форм эмпатии выделяют:

1. сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним;
2. сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающих её от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрализации и др.), является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. (Рефлексия (от лат.reflexio – обращение назад) – способность сознания человека сосредоточиться на самом себе).

Эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Успешное воспитание эмпатии и эмпативного поведения детей возможно на базе развития творческого воображения. (44).

**1.7 Воображение. Понятие.**

Под воображением понимают психический познавательный процесс создания новых образов путем переработки материалов восприятия и представления, полученных в прошлом опыте. Воображение присуще только человеку. Оно позволяет представить результат труда, рисования, конструирования и любой другой деятельности до её начала. Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Образы создаются с помощью комбинирования, сочетания различных элементов, сторон предметов и явлений, причем сочетаются черты не случайные, а соответствующие замыслу, существенные и обобщенные. Преобразование может протекать как акцентирование, заострение каких-либо сторон в виде их преуменьшения или преувеличения, а также как типизация – выделение существенного в группе однородных явлений и воплощение их в конкретном образе. В зависимости от степени активности различают пассивное и активное воображение, когда продукты первого не воплощаются в жизнь. Учитывая самостоятельность и оригинальность образов, говорят о творческом и воссоздающем воображении. В зависимости от наличия сознательно поставленной цели создать образ выделяют преднамеренное и непреднамеренное воображение. (37; 38; 46).

Учитывая самостоятельность и оригинальность образов, говорят о творческом и воссоздающем воображении. Воссоздающее направлено на создание образов, соответствующих описанию.

Воображение дошкольника отличается от воображения взрослого, за кажущимся его богатством скрывается бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. Ведь в основе образов воображения лежит перекомбинирование материала, хранящегося в памяти. А у дошкольника знаний и представлений еще недостаточно. Видимое богатство воображения связано с низкой критичностью детского мышления. Это недостаток и достоинство детского воображения. Дошкольник легко объединяет разные представления и некритически относится к полученным комбинациям, что особенно заметно в младшем дошкольном возрасте. (Л.С. Выгодский).

Дошкольник не создает ничего принципиально нового с точки зрения общественной культуры. Характеристика новизны образов имеет значение только для самого ребенка: было ли подобное в его собственном опыте (Григорьева)

Дошкольник не создает ничего принципиально нового с точки зрения общественной культуры. Характеристика новизны образов имеет значение только для самого ребенка: было ли подобное в его собственном опыте (Григорьева).

До достижения детьми 5-6 лет, почти на протяжении всего дошкольного возраста, у них отсутствует замысел или он крайне неустойчив, легко разрушается. Ребенка привлекает сам процесс комбинирования, создания новых ситуаций, персонажей, событий, имеющий яркую эмоциональную окрашенность.

На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Постепенно необходимость во внешних опорах отпадает. Происходит интериоризация действий воображения в двух планах. Во-первых, переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет. Во-вторых, переход к игровому использованию предмета, придание ему нового смысла и представление действий с ним в уме, без реального действия. В этом случае игра происходит полностью в плане представления.

В 4-5 лет у детей возрастают творческие проявления в деятельности. В возрасти пяти лет появляются мечты о будущем. Они ситуативны, нередко неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик.

Таким образом, воображение превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающую мира. Опорой для создания образа теперь служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове.

Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение. О возрастании целенаправленности воображения на протяжении дошкольного детства можно сделать вывод по увеличению продолжительности игры детей на одну и туже тему, а также по устойчивости ролей.

С возможностью планирования прямо связано умение создавать целостные произведения (О.М. Дьяченко).

Старшие дошкольники способны фантазировать произвольно, заранее до начала деятельности планируя процесс воплощения замысла. Они начинают план достижения цели, предварительно отбирают и готовят необходимое оборудование.

Целенаправленное развитие воображения у детей сначала происходит под влиянием взрослых, которые побуждают их произвольно создавать образы. А затем дети самостоятельно представляют замыслы и план по их реализации. Причем в первую очередь этот процесс наблюдается в коллективных играх, продуктивных видах деятельности, то есть там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов и ситуаций и требует согласованности действий ее участников.

Позже произвольность воображения проявляется в индивидуальной деятельности, которая не обязательно предполагает опору на реальные предметы и внешние действия.

Воображение позволяет малышу познавать окружающий мир, выполняя гностическую функцию. Оно заполняет пробелы в его знаниях, служит для объединения разрозненных впечатлений, создавая целостную картину мира.

Детский сказочник Иб Спанг Ольсен писал: «Когда нам, взрослым, кажется, что ребенок большой фантазер, то вполне возможно, что ребенок просто пытается найти чему-то разумное объяснение…».

Воображение возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности. Такая ситуация роднит воображение и мышление. Как подчеркивал Л.С.Выгодский, «эти два процесса развиваются взаимосвязано».

Мышление обеспечивает избирательность в преобразовании впечатления, а воображение дополняет, конкретизирует процессы мыслительного решения задач, позволяет преодолеть стереотипы. И решение интеллектуальных проблем становится творческим процессом.

Кроме того, что воображение значительно расширяет границы познания, оно позволяет дошкольнику «участвовать» в событиях, не встречавшихся в обыденной жизни. Это «участие» обогащает его интеллектуальный, эмоциональный, нравственный опыт, позволяет более глубоко познать окружающее, природную, предметную и социальную действительность.

Фантазируя, дети выделяют объективные закономерности окружающего. Создание новых образов – это не умозрительный, а тесно связанный с действительностью процесс. Именно в реальном мире находится источник образов воображения. Воображение помогает дошкольнику найти нестандартное творческое решение познавательной проблемы. Поэтому важнейшей характеристикой воображения ребенка является его реализм, понимание того, что может быть и чего не может. Реалистический подход к фантастике в сказке возникает в дошкольном возрасте.

Развитие воображения приводит к тому, что в возрасте 5-7 лет дети создают воображаемые миры, населяют их персонажами, имеющими определенные характеристики и действующими в соответствующих ситуациях.

В создании фантазий может участвовать развивающая защитная функция воображения. Воображение помогает малышу решить эмоциональные и личностные проблемы, неосознанно избавиться от тревожных воспоминаний, восстановить психологический комфорт, преодолеть чувство одиночества. Таким образом происходит становление психологической защиты.

Творческий характер зависит от того, в какой мере дети владеют способами преобразования впечатлений, используемыми в игре и художественной деятельности. Средства и приемы воображения интенсивно осваиваются в дошкольном возрасте. Дети не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные. Действенный способ преобразования действительности дополняется оперированием образами, которые не опираются на сиюминутно воспринимаемую ситуацию.

При создании образов дети используют прием антропоморфизации – одушевления предметов; поскольку часто встречается с ним при слушании сказок. Более сложным приемом, который используют дошкольники, выступает агглютинация. Ребенок, создавая новый образ, соединяет в нем, казалось бы, несоединимые стороны разных объектов. Смещение величины, приводящее к преуменьшению или преувеличению величины персонажей, приводит также к созданию оригинальных образов.

В изобразительном творчестве дети создают фантастические образы сначала с помощью элементарных приемов – изменяя цвет или изображая необычное взаиморасположение объектов. Такие образы бедны по содержанию и, как правило, невыразительны. Постепенно рисунки приобретают конкретную содержательность. У старших дошкольников образы в рисунках становятся все более оригинальными.

Освоение приемов и средств создания образов приводит к тому, что и сами образы становятся разнообразнее, богаче. Сохраняя конкретный, наглядный характер, они приобретают обобщенность, отражая типическое в объекте.

Образы воображения у ребенка становятся все более эмоциональными, пронизанными эстетическими, познавательными, личностным смыслом.

«Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение». Педагогический вывод из этого заключается в необходимости расширять опыт ребенка…Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил… тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения. (10). Для развития воображения важно «…приобщение ребенка к эстетическому опыту человечества…включить психику ребенка в ту общую мировую работу, которую предлагало человечество в течение тысячелетий…»(10).

Эмоциональная связь действительности и воображения проявляется двойным образом. Всякое чувство стремится воплотиться в определенные образы, т.е. эмоции, как бы подбирает себе соответствующие впечатления, мысли и образы.(11). Впечатления, которые реально не имеют никакой связи, могут объединиться на основе общего эмоционального сходства, привнесенного нашим настроением. «Однако существует еще и обратная связь воображения с эмоцией», когда образы воображения порождают чувства.

Особенности развития воображения в дошкольном возрасте:

-воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию;

-оно становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование;

-ребенок осваивает приемы и средства создания образов;

-воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

1.8 Обогащение жизненного опыта ребенка через ознакомление с произведениями искусства – как средство развития творческого воображения и эмпатии

**1.8.1. Влияние цвета; роль музыки**

Психологическое влияние цвета было замечено людьми в тот же момент, когда был замечен и сам цвет. В первобытные времена и в древности окраска служила для выделения некоторых вещей из природной среды – тем самым на них акцентировалось внимание, им придавалось особое значение, ценность, духовный смысл. Окраска одежды, предметов, архитектуры, всегда была рассчитана на то, чтобы вызвать определенные эмоции: так, например, воины в боевом наряде вызывали возбуждение, страх; жрецы и культовые предметы – восторг; цари, одетые в золото и драгоценные камни, - трепет и дрожь; пёстрые циновки и яркое убранство жилища – чувство праздничности, переключение из режима труда на режим отдыха и семейных радостей.

На эмпирическом уровне эмоциональное воздействие цвета было очень хорошо освоено и активно использовалось с древнейших времен.

Научная проблема психологического воздействия цвета возникает в тот момент, когда распадается единство индивидуума и внешнего мира, возникает отчуждение человека от природы, общества и самого себя. Это происходит в эпоху Возрождения. Когда человек жил в органическом единстве с природой, не было нужды задумываться об адекватности ощущений раздражениям, о преобразованиях сигналов в органах чувств и пр., т.к. не было сомнений в тождестве явления и его образа в душе. Теперь же, когда непосредственное ощущение цвета слабеет, усложняется и запутывается, возникает потребность выяснить и зафиксировать связи в системе «человек-цвет».

В ХХ в. исследования этой проблемы приобрели экспериментальный характер. Человек стал рассматриваться как комплекс ряда функциональных систем. Воздействуя на организм цветом, при помощи приборов фиксируют реакции отдельных систем. Так было определено, что красный цвет возбуждает деятельность большинства систем, синий успокаивает, зеленый является оптимальным для зрения, оранжевый – для пищеварения, желтый тонизирует, фиолетовый угнетает.

Психологический аспект восприятия цвета неразрывно связан с социально-культурным и эстетическим. Всякий отдельно взятый цвет или сочетание цветов может восприниматься человеком различно в зависимости от культурно-исторического контекста, от пространственного расположения цветового пятна, его формы и фактуры, от настроенности и культурного уровня зрителей и многих других факторов. Поэтому попытки составления «реестров» жестких соответствий между цветом и эмоциональным состоянием нельзя признать плодотворными. – пишет Л.Н. Миронова (35).

Все спектральные цвета тем или иным образом влияют на функциональные системы человека.

Деятельность органа зрения может возбуждать различные органы чувств: осязание, слух, вкус, обоняние.

Интересное явление представляют собой цветовые синестезии (соощущения). Цветовые ощущения могут также вызывать воспоминания и связанные с ними эмоции, образы, психические состояния. Все это называют цветовыми ассоциациями. Цветовые ассоциации можно подразделить на несколько больших групп:

физические, физиологические, этические, эмоциональные, географические и др. В пределах каждой группы содержатся более мелкие подразделения.

Физические ассоциации:

а) весовые (легкие, тяжелые, невесомые…)

б) температурные (теплые, ледяные, жгучие…)

в) фактурные (тихие, громкие, музыкальные…)

г) акустические (тихие, громкие, глухие, музыкальные…)

д) пространственные (выступающие, глубокие, поверхностные…)

Эмоциональные ассоциации:

а) позитивные (веселые, лирические, бодрые, приятные…)

б) негативные (грустные, веселые, скучные, сентиментальные…)

в) нейтральные (безразличные, спокойные, уравновешенные…)

Почти любое прилагательное нашей речи соответствует какому-нибудь цвету. Это свидетельствует о чрезвычайной широте и универсальности цветовых ассоциаций, об исключительно важном месте, которое они занимают в жизни человека независимо от того, осознает он это или нет.

Путь образования цветовых ассоциаций подобен процессу образования условных рефлексов. Ощущения и эмоции, вызываемые каким-либо цветом, аналогичны ощущениям, связанным с предметом или явлением, постоянно окрашенным в данный цвет.

Различные цвета обладают неодинаковой способностью вызывать психические реакции. Для оценки этих различий Миронова Л.Н. вводит понятие качества ассоциаций. К качествам могут быть отнесены:

а) однозначность ощущения;

б) интенсивность ощущения;

в) устойчивость в пределах большой группы людей.

Качества цветовых ассоциаций, а также эстетическая оценка цветов зависят как от объективных свойств цветов, так и от свойств воспринимающего субъекта.

К объективным свойствам цвета относятся его чистота, светлота (яркость), форма цветового пятна, место и значение его в визуальной структуре, материал и фактура. Свойства воспринимающего субъекта можно подразделить на групповые и индивидуальные. К первым отнесем национальный фактор (раса, этническая группа), культурные традиции, классовую принадлежность. Ко вторым относятся возраст, пол, культурный уровень, образование, род деятельности, особенности нервно-психического склада субъекта.

Многочисленные исследования (М.Сент-Джордж, Б.Райт, Л.Рейнватер, А.Купле, Р.Франсэ и др.), а также высказывания художников и поэтов позволяют сделать некоторые выводы относительно связи объективных свойств цвета с реакциями, которые они вызывают.

1. Чем чище и ярче цвет, тем определеннее, интенсивнее и устойчивее реакция.
2. Сложные, малонасыщенные, среднесветлые цвета вызывают весьма различные (неустойчивые) и относительно слабые реакции.
3. К наиболее однозначным ассоциациям относятся температурные, весовые и акустические.
4. К наиболее неоднозначным ассоциациям относятся вкусовые, осязательные, обонятельные, эмоциональные, т.е. те, которые связаны с более интимными переживаниями и с деятельностью биологических органов чувств.
5. Пурпурные цвета даже в чистом и ярком виде вызывают яркие реакции. (Объясняется двойственностью их природы).
6. Желтые и зеленые цвета вызывают наибольшее разнообразие ассоциаций. (Это происходит потому, что в данной области спектра глаз различает наибольшее количество оттенков. В природе богаче всего представлены именно эти цвета. Каждый из оттенков желтого или зеленого связывается в сознании с определенным предметом или явлением, отсюда и богатство ассоциаций).

Таким образом, цвет можно использовать для развития воображения, воображения творческого.

Мир звуков оказывает на нас огромное воздействие (например: взаимосвязь настроения человека и звучания внешнего мира). Для детей это особенно важно, музыка способна полностью сформировать психику (23).

**Интоника** – наука об обучающих и разрушительных свойствах музыки и ритма. Музыка воздействует на человека в разных плоскостях.

Первый фактор.

Музыка есть вибрация, а вибрации свойственно влиять на биохимию человека. Частота музыкальных вибраций, точно совпадающая с частотой ферментативных процессов, оказывает на них глубокое воздействие. Слушание музыки будущими мамами по системе, исключающей разрушительные вибрации и приносящей благотворные. Это помогает формированию плода и прививает ребенку навыки, которые даже не будучи им осознанны, помогают освоиться в жизни.

Во-вторых, музыка воздействует на физическое тело человека, его эмоциональную сферу.

Играем ли мы, поем или танцуем, - мы заставляем тело работать. Рояль активизирует моторику легких мышц, пение – работу диафрагмы и дыхательного аппарата, задействован и пищеварительный тракт, меняется кровообращение. Танец – все мышцы тела получают нагрузку. Заставляя работать тот или иной орган, музыка «включает» ответственную за него зону мозга.

Различные инструменты вызывают в организме человека разные реакции – даже если играть одну и ту же мелодию. Дело в том, что их звуки различаются происхождением и воздействием на слушателя. Если это рожок – он будет влиять на определенные ткани тела – в частности на волокна, из которых состоит соединительная ткань. Флейта соответствует любой трубчатой структуре в организме (сосудам, трубчатым костям).

Порой, замкнувшись в своих проблемах и болезнях, мы остаемся глухи к любым словам. А на музыку вдруг отзовется наше подсознание, душа, наше глубинное «Я», часто самим нам неведомое. Почему? Словесный контакт у человека связан с речевыми центрами. Этим занимается очень поздняя по происхождению структура нервной системы. Неречевой слух – восприятие шума ветра, леса, воды – по происхождению гораздо древнее. Поэтому посредством музыки мы попадаем в более фундаментальную область в структуре психики.

Третий фактор.

Музыка формирует психологический настрой, моделирует эмоциональное состояние. Взрослому человеку, страдающему депрессией, музыка Моцарта может улучшить состояние, что же говорить о еще более восприимчивых детях? Оказывая общее благотворное влияние на нашу психику, музыка способствует творчеству. Вызывая неожиданные ассоциации, она словно вскрывает наше подсознание, «вытаскивая» на поверхность не только спрятанные воспоминания, но и потаенные способности, скрытые силы. (23).

Рассмотрим механизм воздействия музыки на сам процесс изобразительного творчества. Маленький ребенок постигает окружающий мир через действие и, рисуя на листе, он действует. Музыка есть движение, происходящее сегодня и сейчас (в отличие от архитектуры, живописи). Действенная природа ребенка моментально отзывается на импульсы, идущие от нее. Она захватывает его целиком, передавая ему свое движение, свою энергетику, активизируя его жизненный ритм. Можно сказать, что музыка непосредственно обращается к ребенку обобщенным, предельно концентрированным эмоционально-чувственным опытом предыдущих поколений. Она помогает ребенку сориентироваться в мире своих эмоций и, усиливая их, порой способствует тому, что они выходят из подсознания ребенка и оформляются в процессе рисования в конкретный образ. (3).

1**.8.2. Восприятие картин детьми дошкольного возраста**

Обобщению жизненного, эмоционального опыта ребенка способствует ознакомление его с произведениями искусства.

Сила воздействия искусства на психофизику ребенка, на его подсознание может быть очень велика в том случае, когда «мировой опыт», заложенный в искусстве, соприкоснется с опытом ребенка. Вероятность этой встречи не в последнюю очередь определяет педагог, работающий с ребенком. Здесь важно сказать об актуализации содержания произведения искусства для дошкольника. Ведь без этого оно не будет воспринято им личностно. Об этом говорил Л.Выгодский (11).

Педагог должен досконально знать то художественное произведение, с которым знакомит детей, его смысл, философию, текст и контекст, в котором оно создавалось, а не просто называть обобщенно-эмоциональную характеристику.

С другой стороны педагог должен иметь представление о том, насколько ребенок может воспринять художественное произведение в соответствии с его сегодняшним жизненным опытом.

Существует мнение, что восприятие картины для детей представляет особую трудность.

А. Бинэ считал, что развитие восприятия, как и всей психики, совершается спонтанно, т.е. самопроизвольно, определял сущность каждой стадии восприятия картины как возрастную особенность детского развития. Ряд авторов выделяли стадии восприятия картины: перечисления, описания (или действия), стадия отношений (истолковывание воспринимаемой картины). А. Бинэ закрепил каждую стадию восприятия картины за возрастом ребенка.

Исследованиями Рубинштейна были внесены существенные поправки в теорию восприятия ребенком картины. Исследования показали, что характер описания ребенком картин действительно меняется, переходя от простого перечисления предметов к истолковыванию всей картины. Однако в каждом отдельном случае характер рассказа ребенка по содержанию картины определяется не его возрастом, а содержанием, построением, характером самой картины, например, степенью знакомости ребенку ее содержания. Четкость исполнения замысла, динамичностью или статичностью изображенных на картине людей. Огромную роль играет уровень подготовленности ребенка к такой сложной работе, т.е. его умение рассматривать картину. А также характер и форма вопроса, с которым взрослый обращается к ребенку. Таким образом, оказалось, что один и тот же ребенок может сразу находиться на разных стадиях восприятия картины. Позднейшие исследования А.С. Золотнякова и Е.Ш. Решко показали, что основной фигурой в воспринимаемой детьми сюжетной картине обычно является человек в действии. При этом понимание самой позы и истолковывание ее как «застывшего момента действия» в значительной мере зависит от того предмета, с которыми действует изображенный на картине человек. «Осмыслению всего изображенного на картине детей надо учить». (28).

Полученные разными исследователями факты говорят о том, что:

1. восприятие ребенка при отсутствии специального обучения неточно, смутно, фрагментарно и не всегда правильно;
2. восприятие необученного ребенка не имеет целенаправленного характера, оно непроизвольно;
3. возрастные особенности детского восприятия лимитируют возможности развития этого важнейшего процесса чувственного познания.

Восприятие художественного произведения – не только познавательный акт. Необходимым условием такого восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему. Известный психолог А.В. Запорожец отмечал: «Эстетическое восприятие… не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали».

«Каковы особенности развития художественного восприятия дошкольников? Конечно, не сразу ребенок воспринимает произведение искусства в качестве такового. Однако зачатки художественного восприятия проявляются уже в дошкольном возрасте». (20).

В процессе развития художественного восприятия у детей появляется не только интерес к содержанию произведения искусства, но и понимание его выразительных средств.

В процессе развития художественного восприятия зарождается и оценка воспринятого.

Воспитательная сила искусства «дает возможность войти внутрь жизни, пережив кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения, - говорил видный советский психолог Б.М. Теплов – И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки просто сообщаемые или усвояемые». Вначале эти оценки выражаются в предпочтении того, что просто нравится, затем они приобретают характер суждений об искусстве с точки зрения определенного идеала.

Оценочные суждения детей шестилетнего возраста ещё примитивны, но все же свидетельствуют о зарождении умения не только почувствовать красивое, но и оценить его. К концу дошкольного возраста отношение к воспринятому меняется – появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя.

Дети старшего дошкольного возраста дают эстетические оценки не только интересному содержанию, но и пейзажу, в котором захватывающий сюжет отсутствует, проявляют способность улавливать настроение. Этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие их речи, мышления. Значительное место в этом процессе занимает развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к прекрасному.

Н.Э. Басина и О.А. Суслова в книге «С кисточкой и музыкой владеющие…» пишут: «Мы убеждены (и наш опыт подтверждает это), что в любом, даже не совсем простом с точки зрения первого восприятия, произведении искусства ребенок может обнаружить частичку себя». Опасения по поводу сложности художественных произведений (по мнению авторов) напрасны, т.к. ребенок воспринимает настолько, насколько он может и ему необходимо сегодня. Завтра он станет немного взрослее и воспримет больше. «Это путешествие бесконечно интересно. В одни и те же миры – к Фавну Клода Де-Бюсси или Скалам в заливе Бель-Илью Клода Моне – мы возвращаемся и с каждым посещением открываем в них новое». (3).

В процессе занятий авторы программы «Введение в язык искусства» (Басина, Суслова) обязательно работают на стыке реального и параллельно отражаемого миров, на мостике, который и есть собственно процесс творчества. Это всегда деятельность «по поводу» какого-либо явления жизни и обязательно «по поводу» опыта ребенка. Здесь авторы следуют идее М.Бахтина о том, что гуманитарное знание должно опираться на диалогическое понимание своего предмета, разговаривать с ним, а не механически анатомировать. Таким образом рождаются новые смыслы вокруг известного. При таком подходе ребенок не иллюстрирует чужой опыт, а рисует и говорит о своих переживаниях, радостях, страхах, мечтах. Таким образом обогащается жизненный опыт ребенка, его внутренний мир. Содержательность, осмысленность всех элементов музыки или изобразительного искусства опирается на механизмы жизненных и художественных ассоциаций. «Художественное сопереживание взаимодействует с анализируемым сходным житейским чувством, включая его элементы в свой состав, выступая при этом как новое чувство – художественное сопереживание самому себе». И только в этом случае семантическое пространство произведения искусства становится для ребенка эмоционально значимым.

**1.8.3. Ознакомление детей с произведениями искусства; нетрадиционные виды рисования в развитии творческого воображения**

Художественное познание обладает особыми психическими механизмами, отличными от тех, которые имеют место в логическом мышлении. Михаил Чехов понимал под рассудком «холодный, сухой, аналитический подход к вещам, которые этим путем не могут быть постигнуты». Ощущения и чувства – область тонкая и хрупкая. Но разве не ощущения и чувства – тот первый инструмент, с которым ребенок приходит в этот мир. Именно чувства учат нас думать.

Природа ребенка и природа искусства во многом родственны. В первую очередь чувственным аспектом познания.

Мелодия, гармонические сочетания, ритм, форма в музыке, как и линия, цветовые сочетания, композиция в изобразительном искусстве – это лишь необходимые художнику в данный момент средства для воплощения переживаемой им мысли о мире. И вести ребенка в мир искусства нужно, соизмеряя его чувства и размышления с чувствами и мыслями художника. Ребенок не формально работает с цветом и линией. Он ищет средства для наиболее адекватной передачи своих чувств.

Маленький ребенок постигает окружающий мир через действие и, рисуя на листе, он действует.

Ткань музыкального произведения предельно абстрактна, невидима, но чрезвычайно чувственна. Музыка как будто стремится преодолеть свою нематериальность и обрести плоть, стать видимой.

Никто и ничто не может существовать вне пространства. Мы каждый день, каждую минуту испытываем на себе воздействие его атмосферы. Но есть и иное пространство – наше личное, психологическое. В нем живут наши мысли и чувства, наше представление о жизни и туда мы приглашаем всех. Это пространство сложное, атмосфера его изменчива и прихотлива, и мы порой сами плутаем в нем. Но каждый день наши пространства, такие разные, встречаются, сталкиваются или пополняют друг друга, разрушают или порождают новые.

В пространстве искусства ,как в зазеркалье, отражается эта жизнь природы и человека. Пространство не является в данном случае в буквальном смысле реальной средой. Это воображаемый мир, созданный художниками и композиторами разных эпох.

Путешествуя туда, мы вместе с детьми имеем уникальную возможность на время оставить пространство реальное, чтобы посмотреть на него со стороны, сравнить его характер с воздухом, цветом, звучанием иных эпох, а потом попытаться понять себя и, может быть, придумать, как устроить жизнь в нем уютнее и красивее. И беря с собой в путь детей, мы всегда помним, что искусство рождено пространством реальных ощущений и чувств, имеющим очень древнюю историю.

Пространство в нашем путешествии мы определяем как место, где существует и действует персонаж.

«Прочитать» произведение изобразительного искусства или музыки, не зная их языка, невозможно. Язык художника – цвет, линия, форма, фактура… Язык композитора – звук, гармония, ритм…Всё это имеет свою семантику и связанные с ней понятия выразительности, содержательности, смысла, символики, эмоционально-психологического воздействия.

Начинаем со звука и цвета. И это огромный мир. В этих маленьких «молекулах» закодирован наш чувственный опыт. Звук и цвет не дают покоя нашему воображению, вызывая в нем разнообразные ассоциации и, в первую очередь, чувственные, глубинные, связанные с нашей природой, сенсорикой.

Мы выявляем в звуке и цвете их материальную основу: вес (тяжелый, невесомый), плотность (насыщенный, текучий, вязкий…), осязаемую поверхность: тактильно (мягкий, острый, теплый и др.), визуально (высокий, выпуклый, крупный, маленький…), светлоту, громкость.

Это материальное звено проявляет себя также и в линии, фактуре, гармонии или колорите музыкального и изобразительного произведения.

Материальное начало играет в нашей жизни огромное значение при передаче информации об эмоциональном состоянии и при эмоциональной оценке людей и явлений.

Так же, как и физические свойства материального мира, в звуке и цвете закодированы различные типы движения (шаги, кружение, парение, покачивание), темп движения (умеренно, медленно) и, конечно, наши эмоции (отчаяние, радость, нежность, сомнение). В семантическом пространстве художественного произведения все эти жизненные прообразы удивительным образом переплетаются, вызывая у нас при его восприятии сложные и разнообразные ассоциации.

Этот психофизиологический компонент искусства проявляет себя на всех уровнях восприятия художественного текста – от единичного звука или цветового пятна до жанра и стиля. В работе с детьми этот пласт особенно важен, потому что ребенок приобретает знания через тесный контакт с материальным миром. Именно в детском возрасте не представляет особого труда спроецировать чувственный опыт на звук, цвет, линию, форму, гармоническое или цветовое сочетание.

Основываясь на чувственной природе познания ребенка, мы, наряду со звуком и цветом, в структуре восприятия произведения искусства выделяем фонизм и цветовой колорит как проявление определенным образом организованного сочетания некоего множества звуков и цветов.

В фонизме и цветовом колорите наиболее ярко проявляет себя энергетика пространства: его ритм, движение, глубина, насыщенность, фактура. С другой стороны, здесь уже в своей чувственной целостности нами воспринимается стиль.

Таким образом, фонизм в музыке и цветовой колорит в живописи являются центром, стягивающим два пути познания смысла художественного произведения: один направляет нас в культуру, другой отсылает к природе, к нашей родовой памяти, к «осадку исторического прошлого, как называл её Юнг, к первоначальным образам мира – архетипам, составляющим основу общечеловеческой символики и служащим основой как художественного творчества, так и эстетического восприятия произведения искусства. Заглядывая сюда с детьми, пробуем найти материальный и эмоциональный прообраз, лежащий в основе музыкального или живописного образа.

У маленького ребенка каналы восприятия открыты. Мы лишь помогаем ему найти и «вынуть» из сундучка памяти то драгоценное и вечное, что она хранит, а потом удивиться и запомнить это.

«Начиная исследования с природных архетипов, обретаем свободу в выборе материала, не боясь его сложности для ребенка» (3). «Мы рассматриваем альбом с работами В. Кандинского: сначала его импрессии, впечатления от «внешней природы», затем импровизации, выражения духовных процессов, впечатления от «внутренней природы», композиции, картины, в создании которых преобладает логика разума.

Пятилетние дети, путешествуя по импрессиям и импровизациям, воображают себе, что это бунтующее море, ветер, спокойные горы или огненный лес.

Шестилетние дети видят в них не только выразительные образы природы. Они могут рассказать о том, какие чувства испытывают или какое настроение передают картины».(3)

Логика постижения смысла художественного произведения: основное заключается в том, что предлагаем мы ребенку осмыслить в начале пути: узнать и назвать интервал, тональность, обобщенную эмоцию (оторванную от его жизненного опыта), жанр или характер знакомой ему эмоции в мелодической линии и цвете, движение света в звуковой, живописной или графической фактуре, порядок или хаос, переданный ритмом; распознать себя, свое знание им предельно абстрагированное, оторванное от природы вещей и живых эмоций.

Надо ли обучать детей технике рисования? Нет. Считали А.Бакушинский и его соратники, полагавшие, что творчество детей совершенно и им нечему учиться у взрослых. Противоположной точки зрения придерживались К.Лепиков, Е.Разыграев, В.Бейер, а также зарубежные исследователи К.Риччи (Италия) и Л.Тэдд (США), подчеркивавшие особую важность обучения, без которого детское творчество не развивается, оставаясь на одном и том же уровне. Дискуссия на эту тему особенно острой была в 20-е годы. Позднее вторая точка зрения была поддержана русскими педагогами Е.Флериной и Н.Сакулиной. В наше время этой проблеме уделяет внимание Комарова Т., которая не только подчеркивает необходимость формирования у детей навыков рисования, но и говорит о целесообразности приобщения дошкольников к нетрадиционной технике рисования.

Занятия нетрадиционным рисованием способствуют развитию воображения, творческой активности, зрительной памяти, гибкости и быстроты мышления, оригинальности и индивидуальности каждого ребенка.

**1.9. Понять понимание, почувствовать чувство…**

**Использование игр и упражнений для развития синестезии, творческого воображения, ассоциативности, эмпатии**

В последнее время психологами, педагогами, родителями уделяется большое внимание развитию индивидуальности ребенка. При этом внимание взрослых сосредотачивается на творческом характере деятельности детей, на роли творчества для развития мышления, восприятия, воображения. Формирование творческой индивидуальности ребенка базируется на особенностях эмоциональной сферы, специфике сенсорики (зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса), образного видения каждого. Так, определяя различия и сходство между предметами или изображая (в театральной, изобразительной деятельности) образ предмета, явления, одни дети будут отталкиваться от света, другие – от внешней формы, а третьи – от функциональных особенностей. (17).Поэтому игры и упражнения, стимулирующие развитие ассоциативности, - воображения дошкольников должны опираться на чувственно-эмоциональное постижение окружающего; строиться на использовании механизма синестезии.

Восприятие себя и другого человека, восприятие его и своего настроения, желаний, побуждений сначала не является осознанным. В дальнейшем, с помощью речи происходит осознание малышом своих чувств и эмоций, управление ими. Но сначала необходимо научить всматриваться, вслушиваться, быть внимательным к своим ощущениям, тонко воспринимать всеми рецепторами мир предметов и природы, а потом это чуткое, уже натренированное восприятие естественно обращается и на людей.(27).

Для детей дошкольного возраста предлагается следующая последовательность использования объектов эмпатии:

а) знакомые детям животные и птицы;

б) интересные предметы и, в первую очередь, движущиеся игрушки;

в) растения и явления природы;

г) взрослые, чьи профессии имеют характерные внешние атрибуты. (17).

В литературе описываются способы и приемы развития творческих способностей воображения ребенка, его эмоционального мира, которые построены из собственно «эмоционального материала». (3; 8; 17; 22; 44; 45; 50; 51).

На базе развития творческого воображения детей возможно успешное воспитание эмпатии и эмпатийного поведения – сопереживания и содействия другим при сочетании детских деятельностей (восприятие художественной литературы, игры, рисования и т.д.), опосредствующих общение и взаимодействие взрослого и ребенка: сопереживание персонажам художественного произведения, особенно сказки, представляет собой комплекс чувств, в состав которого входят такие эмоции, как сострадание, осуждение, гнев, удивление. Эти социально ценные эмоции должны еще закрепиться, актуализироваться, найти выход и привести к результату (помогающее поведение, содействие) в соответствующем контексте, который может и должен создавать взрослый.

В определенной последовательности могут быть использованы такие формы: творческий кукольный спектакль, игра-беседа с персонажами, творческая ролевая игра по сюжету сказки.

Сближение с персонажами, предпочтение в ситуации свободного выбора и ролевое изображение самих персонажей – вот те способы и приемы, которые использует взрослый для обучения детей глубокому пониманию нравственного смысла художественного произведения. Эффективность указанных способов обеспечивается при соблюдении взрослым определенных способов работы над книгой: а) подготовка детей к восприятию как серьезному и радостному событию; б) постепенность, последовательность перехода от одного этапа к другому; в) возврат к некоторым методическим приемам для усиления воспитательного момента или коррекции нежелательных эмоциональных реакций – могут повторяться все указанные приемы, особенно игры-контакты с персонажами; г)сближение сказки и ее героев с жизнью и эмоциональным опытом ребенка обеспечивается объединением в одной игре героев различных сказок и их активным «общением» с детьми – любимые герои в этом случае «помогают» осваивать новое, более сложное нравственное содержание других произведений; д) усилению сопереживания соответствующим героям и созданию более глубокого проникновения в нравственное содержание произведения помогает повтор игр-драматизаций.

Однако воспитательная задача взрослого в этой сфере воспитания будет выполнена, если взрослый сумеет создать такие условия, при которых эмпатийные переживания и помогающее поведение могут быть перенесены ребенком из связи «Я – персонаж» в сферу «Я – другой человек». Для этого необходимо:

- научить детей видеть эмоциональное состояние другого: творческие сюжетные игры; рассматривание иллюстраций с изображением различных эмоциональных ситуаций с соответствующим обсуждением; проигрывание коротких сценок, нацеленных на проникновение «внутрь» эмоциональных ситуаций;

- создавать определенные условия для развития у ребенка способности обнаруживать в жизни, во взаимоотношении со взрослыми и детьми ситуации, аналогичные литературным по своей нравственной сути; воспитывать активное отношение к реальным ситуациям;

Достижением дошкольного возраста справедливо считается открытие ребенком своего собственного внутреннего мира и посильное овладение своими эмоциями и чувствами («эмоциональная произвольность»).

**Глава II. Цель, задачи, методы и организация исследования.**

**2.1. Цель и задачи исследования**

Цель работы заключалась в том, чтобы разработать методику и экспериментально доказать возможность развития эмпатии через ознакомление с произведениями искусства (как средство обогащения эмоционального опыта детей); а так же посредством игр и упражнений, направленных на развитие синестезии, творческого воображения.

Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

1. Оценить уровень эмпатии, творческого воображения детей.
2. Осуществить целенаправленный подбор средств, обеспечивающих эмоциональное развитие детей дошкольного возраста.
3. Разработать и экспериментально доказать способы ускорения развития творческого воображения, эмпатии.
4. Выявить влияние эстетической игры на развитие творческого воображения, эмпатии детей дошкольного возраста.

**2.2. Методы исследования**

В процессе работы нами были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ и обобщение изученной литературы.
2. Психологическое тестирование.
3. Педагогический эксперимент;
4. Методы математической статистики.

**1. Анализ и обобщение изученной литературы**

Анализ литературных источников, опыта практики проводился с целью изучения актуальности темы курсовой квалификационной работы, тенденций и перспектив развития творческого воображения и эмпатии и уточнения нерешенных вопросов.

Изучение и обобщение литературы по теме курсовой квалификационной работы проводилось по учебным пособиям, журнальным статьям и др.

Анализировалась учебно-методическая литература по психологии, педагогике, изобразительному искусству, философии.

В их рассматривались проблемы:

1. приобщение к культурным ценностям человечества;
2. овладения языком искусства как средством чувственной и духовной ориентации в окружающем его мире природы и человеческой культуры;
3. развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;
4. развитие воображения;
5. связь эмоциональной сферы и самосознания.

Особое внимание уделялось вопросам:

1. Развитие чувствования, воображения, ассоциативного мышления и на основе этого творческой деятельности:

а) формирование чувственного аппарата (слуха, зрения, осязания, обоняния) на основе сенсорных эталонов;

б) расширение эмоционального опыта;

в) формирование представления о звуке, цвете, линии, форме, пространстве и их свойствах на основе природного и неприродного материалов.

1. Восприятие картин детьми дошкольного возраста.
2. Обретение возможности свободного вхождения в языковое пространство произведения искусства, способности лично воспринимать материал искусства:

а) развитие способности к построению ассоциативных аналогий между образами действительности, пластическими, художественными образами, запечатленными в произведениях искусства;

б) формирование отношения к звуку, цвету, линии, форме как к игровому материалу.

1. Влияние нетрадиционного рисования на развитие творческого воображения детей-дошкольников.
2. Развитие эмпатии детей дошкольного возраста.
3. Игры и упражнения для развития синестезии, творческого воображения, эмпатии.

Перечисленные вопросы раскрывают сущность влияния обогащения эмоционального опыта ребенка, развития способности к синестезии, а так же творческого воображения, на развитие эмпатии дошкольника.

**2. Психологическое тестирование**

При определении уровня развития творческого воображения, эмпатии использовались тесты, предложенные авторами Г.А. Урунтасовой, Ю.А. Афонькиной (1995 г.), Л.Ю. Субботиной (1996 г.)

**Тест №1**: «Свободный рисунок».

**Материал***:* лист бумаги, набор фломастеров.

**Испытуемому предлагалось***:* придумать что-либо необычное.

На выполнение задания отводилось 4 минуты. Оценка рисунка ребенка производится в баллах по следующим критериям:

**10 баллов** – ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

**8-9 баллов** – ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

**5-7 баллов** – ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

**3-4 балла** – ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

**0-2 балла** – за отведенное время ребенок так и не сумел нечего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

**Выводы об уровне развития:**

10 баллов – очень высокий;

8-9 баллов – высокий;

5-7 баллов – средний;

3-4 балла – низкий;

0-2 балла – очень низкий.

**Тест №2**: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости).

**Материал:** 1). Карточки со схематическим изображением человеческих эмоций на лице (радость, спокойствие, грусть, удовольствие, страх, злость, насмешка, смущение, недовольство).

2) Карточки с реалистическим изображением лица (сожаление, радость, недоверие, испуг, восторг).

**Испытуемому предлагалось**: (1 серия) рассмотреть схематические изображения человеческих эмоций; попытаться изобразить каждую схему на своем лице, затем – назвать соответствующее чувство. Такую же работу проводим и во 2-й серии, но, - по рисункам с полным изображением лица.

**Оценка результатов***:* Чем больше определил выражений ребенок, тем выше его эмоциональная восприимчивость. Наилучший результат 17 баллов.

**Тест №3:** «Неоконченный рисунок».

**Материал:** 1) Лист бумаги с изображением 12-ти кружков, не касающихся друг друга (расположены в 3 ряда по 4 кружка).

2) На листе бумаги изображен неоконченный рисунок собаки, повторяющийся 12 раз.

Простые карандаши.

**Испытуемому предлагалось***:*

На первом этапе: из каждого кружка изобразить с помощью дополнительных элементов различные образы.

На втором этапе: необходимо последовательно дорисовать образ собаки, так чтобы каждый раз это была разная собака. Изменение образа идет вплоть до изображения фантастического животного.

**Оценка результатов***:*

0-4 балла – очень низкий результат;

5-9 баллов – низкий;

10-14 баллов – средний;

14-18 – высокий;

19-24 – очень высокий.

Подсчитывается, сколько кружков превратил испытуемый в новые образы, сколько нарисовал разных собачек. Результаты, полученные за 2 серии суммируются.

**3. Педагогический эксперимент**

На базе дошкольного образовательного учреждения №14 «Гнездышко» УОА г. Ейска, на протяжении 9 месяцев проводился педагогический эксперимент, в котором участвовало 40 детей дошкольного возраста. Из которых 20 человек составили экспериментальную группу и 20 человек – контрольную группу.

Педаго0гический эксперимент проводился в 2 этапа. На первом этапе (сентябрь-ноябрь) исследовался уровень сформированности эмпатии, творческого воображения. На втором этапе (декабрь-июль) непосредственно проводился сам эксперимент.

**4. Методы математической статистики**

Статистическая обработка результатов:

Все данные были нами подвергнуты математической обработке. В процессе математических вычислений использовалась методика Б.А. Ашмарина (1978 г.)

Вычислялись:

M – среднее арифметическое значение;

m – среднее квадратичное отклонение;

S – ошибка среднеарифметического;

P – уровень достоверности по t-критерию Стьюдента;

Tпр – темпы прироста (%).

При обработке полученных цифровых данных были рассчитаны средние арифметические величины (x), их среднее квадратичное отклонение (d) и средние ошибки (m+). Среднее арифметическое рассматривалось методом суммы:

Х=



Среднее квадратичное отклонение, рассчитывалось по амплитуде:



Коэффициент К определяется по таблице С.М. Ермолаева.

Средняя арифметическая ошибка вычислялась по формуле:

m



Достоверность различия между отдельными средними величинами определяли с помощью параметрического критерия Стьюдента:

t=



Наблюдаемые отличия считались не случайными, когда вероятность принятия нулевой гипотезы не превышала 0,05

Определялся темп прироста по формуле:

Т =

**2.3. Организация исследований и характеристика исследуемых групп**

При реализации сравнительного последовательного экспериментального исследования были выделены следующие этапы:

1.Разработка плана и программы эксперимента.

2.Подбор испытуемых и контрольных групп, установка сроков и места их проведения.

3.Получение исходных данных.

4.Поиск тестовых заданий.

5.Управление ходом экспериментов.

6.Анализ, обобщение данных исследования.

7.Разработка программы и организация работы по развитию творческого воображения и эмпатии.

8.Внедрение полученных результатов в практику работы ДДУ.

9.Проверка эффективности предполагаемой методики.

Настоящие исследования проводились на базу ДОУ №14 г. Ейска. Общая численность экспериментальных групп 20 человек старшего дошкольного возраста. В этой группе проводилась работа по развитию творческого воображения и эмпатии, в соответствии с предложенной нами методикой.

В контрольную группу вошли 20 человек того же возраста. В этой группе воспитание и обучение детей проводилось в соответствии с типовой программой ДОУ.

**Глава III. Результаты исследования и их обсуждение.**

На II этапе работы был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось изучение эффективности влияния разработанной нами методики на эмоциональную сферу ребенка.

Сначала мы выявили, с помощью тестов, исходный уровень развития творческого воображения, эмпатии у дошкольников (30 человек).

Таблица 1.

Достоверность различий межгруппового уровня творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | | **t** | **P** | **II обследование** | | **t** | **P** |
|  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. гр**  **m+n** |  |  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. Гр**  **m+n** |  |  |
| Свободный рисунок | 2,55+0,23 | 2,95+0,23 | 0 | >0,05 | 2,63+0,23 | 4,3+0,7 | 2,49 | <0,05 |
| Неоконченный рисунок | 10,9+2,67 | 15,2+0,59 | 1,7 | >0,05 | 11,7+0,9 | 19,95+0,53 | 11,45 | <0,001 |

Исходя из данных таблицы 1, на начало эксперимента межгрупповые различия в развитии воображения не достоверны.

После проведения эксперимента проводились контрольное тестирование, которое показало, что межгрупповые различия в развитии воображения достоверно различны.

Таблица 2.

Достоверность межгруппового уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | | **t** | **P** | **II обследование** | | **t** | **P** |
|  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. гр**  **m+n** |  |  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. Гр**  **m+n** |  |  |
| Определение эмпатии | 8,8+0,29 | 9,2+0,35 | 0,80 | >0,05 | 9,7+0,29 | 14,6+0,35 | 4,9 | <0,001 |

Исходя из данных таблицы 2, можно сказать, что на начало эксперимента межгрупповые различия в развитии эмпатии недостоверны. После проведения педагогического эксперимента межгрупповые различия развития эмпатии достоверно различны (таблица 2).

Из таблиц 1 и 2 видно, что на начало эксперимента были подобраны однородные группы, так как по показателям достоверных различий нет.

Таблица 3.

Достоверность различий внутригруппового развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | | **t** | **P** | **II обследование** | | **t** | **P** |
|  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. гр**  **m+n** |  |  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. Гр**  **m+n** |  |  |
| Свободный рисунок | 2,55+0,23 | 2,63+0,23 | 0,25 | >0,05 | 2,95+0,23 | 4,3+0,7 | 1,8 | <0,05 |
| Неоконченный рисунок | 10,9+2,67 | 11,7+0,9 | 0,28 | >0,05 | 15,2+0,59 | 19,05+0,53 | 6,08 | <3,85 |

Таблица 4.

Достоверность различий внутригруппового развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста (в баллах).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели | **I обследование** | | **t** | **P** | **II обследование** | | **t** | **P** |
|  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. гр**  **m+n** |  |  | **конт. гр**  **m+n** | **эксп. Гр**  **m+n** |  |  |
| Определение мимики | 8,8+0,29 | 9,7+0,29 | 2,19 | <0,05 | 9,2+0,35 | 14,6+0,35 | 11,02 | <0,001 |

Как видно из таблиц 3 и 4, после проведенного педагогического эксперимента внутригрупповые различия эмпатии и творческого воображения эмпатии и творческого воображения достоверны.

Изучая эффективность предложенной методики вычислим темп прироста показателей творческого воображения, эмпатии.

Таблица 5.

Темпы прироста показателей творческого воображения, эмпатии (в процентах)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Свободный рисунок | | **Неоконченный рисунок** | | **Определение мимики** | |
| **Контроль.** | **эксперим.** | **контроль.** | **эксперим.** | **Контроль.** | **эксперим.** |
| 3,08 | 37,24 | 7,07 | 27,02 | 1,84 | 45,37 |

Выводы

1. В результате обследования детей было установлено, что развитие творческого воображения, эмпатии детей старшего дошкольного возраста имеет средний уровень.
2. Осуществленный подбор средств способствует обогащению эмоционального опыта детей, эмоциональному развитию старших дошкольников.
3. Разработанная методика явилась эффективным средством развития творческого воображения, эмпатии, так как по показателям развития указанных качеств дети экспериментальной группы имеют большие темпы прироста, чем дети контрольной группы.

Развитие эмпатии:

Экспериментальная группа – 45,37;

Контрольная группа – 1,84.

Развитие воображения:

Экспериментальная группа – 27,02 и 37,24;

Контрольная группа – 7,07 и 3,08

4. Использование эстетической игры ( с её различными элементами) явилось эффективным средством обогащения эмоционального опыта детей, развития синестезии, эмпатии, творческого воображения.

Практические рекомендации

Для развития творческого воображения, эмпатии детей старшего дошкольного возраста, рекомендуем:

1. Использовать в работе с детьми игры и упражнения, стимулирующие развитие воображения, ассоциативности через чувственно-эмоциональное постижение окружающего. Кроме игр и игровых упражнений, которые строятся, с одной стороны, на развитии механизма синестезии, с другой стороны – на развитии механизма эмпатии, рекомендуем использовать эстетическую игру, которая способствует расширению и осознанию эмоционально-чувственного опыта детей; через удовольствие создает условия для развития способностей, помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе самовыражения при осуществлении творческой работы. Это позволяет ребенку познавать окружающий мир природы, науки, искусства всеми органами чувств, иметь личностное восприятие, суждение об изучаемом явлении, предмете, и на основе этого наиболее полно усваивать информацию о нем.
2. При проведении игр и игровых упражнений, а также в процесс эстетической игры использовать произведения искусства (учитывая эмоционально-чувственный опыт каждого ребенка и группы в целом); использовать в работе наряду с традиционными способами создания изображения – нетрадиционные.

Литература

1. Арнаутова О. Где прячется звук? –Обруч,1997 -№5,с.17-20
2. Аромштам М. Переживание и образ –Обруч, 1998 №1, с.9-11
3. Басина Н., Суслова О. С кисточкой и музыкой в ладошке… М.:Линка-Пресс, 1997. 144с.
4. Бахтин М.М. К философии поступка. –Философия и социология науки и техники. Под ред. Фролова М.: Наука, 1986
5. Берхин Б.Н. Общие проблемы психологии искусства М.: Знание,1981, -44с.
6. Буякас Т.М. Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании. – Вопросы психологии, 1997.-№5 с.44-55
7. Василюк Ф. Педагогика переживания глазами психолога. -Обруч, 1998 №1,с 6-8.
8. Власова С. Театр начинается с тренировки. –Обруч,1997, -№6 с.30-32
9. Выгодский Л.С. Психология искусства. –М.: 1987
10. Выгодский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991.
11. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. –М.: Просвещение,1991
12. Вилюнас В.К. Психология и механизм биологической мотивации. М.: 1986
13. Гадмер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс 1988.
14. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте. –М.: Академия. 1997. 268.
15. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. -М.: Учебная литература, 1997 432с.
16. Евстигнеева Е. Мурлокотам и волшебные шарики: занятия по моделированию. –Обруч. 1997. -№6. С.33-34
17. Жернильская М. Понять понимание, почувствовать чувство… -Обруч, 1996. С.19-21
18. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. –М.: 1986. Т.1
19. Каневский В. Звуки скажут больше, чем слова. –Обруч, 1997, -№5,с.38-40
20. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. –М.: Просвещение, 1988. –190с.
21. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение; Учебная литература 1996. 160с.
22. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль. Академия развития, 1996. 208 с.
23. Лазарев М. Царство звука. –Обруч, 1996, -№3 с.13-14.
24. Лезов С.В. Теория Рудольфа Бультмана. -Вопросы философии. 1992, №11 с.71-85
25. Луговых Н., Мандрышкина Л. Об эмоциональном раскрепощении в процессе художественного творчества. –Дошкольное воспитание, 1998, -№6 с.78-79
26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975
27. Любина Г. Обучение дошкольников «языку чувств». –Дошкольное воспитание, 1996 -№2, с.4-13
28. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1997
29. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте. М.: ad Marginet, 1995
30. Маралов В., Ситаров В. Педагогическое ненасилие. –Обруч, 1997, -№4 с.3-5
31. Майерс Дэвид Социальная психология. СПб.: Пите6р Ком.. 1998, с.688
32. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. –Вопросы психологии, -1998, №1,с.76-82
33. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. –М.: 1987
34. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н Трансформация детской игры в творчество. –Искусство в школе. 1994, -№2
35. Миронова Л.Н. Цветоведение. -Минск, Вышэйшая школа, 1984. С. 286
36. Некрасова-Каратаева О. О природе детского рисованияя. –Обруч, 1997, №5 с.9-12
37. Немов Р.С. Психология М.: Просвещение. ВЛАДОС, 1995
38. Психология. Словарь. Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. , М.:Издательство политической литературы. 1990, 494 с.
39. Полуянов Ю.А. Перспективы реализации идей Л.С.Выгодского о детском художественном творчестве. –Вопросы психологии, 1997 -№1,с.98-106
40. Ражников В. О программе эмоционально-эстетического развития детей «Маленький Эмо». –Дошкольное воспитание. 1996 -№9,с.58
41. Рогов Е.И. Настольная книга психолога. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998, 384с.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –С.Пб.: Питер Ком., 1998,720с.
43. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону. Феникс.,1996, 736
44. Стрелкова Л. Творческое воображение: эмоции и ребенок. –Обруч,1996, №4, с.24-27
45. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. –Ярославль: Академия развития. 1996, 240с.
46. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Академия. 1997, 332с.
47. Федотова В.Г. Каждый охотник желает знать где сидит фазан. –Целительные силы. 1996,-№11,с.36-37
48. Фомин Н.А. Физиология человека. –М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995, 416с.
49. Флэйк-Хобсон К., Брайн, Е. Робисон, Пэтси Скин. Мир входящему.
50. Царенко Л. Игра-жизнь-театр. –Обруч. 1996, -№4, с.28-31
51. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение,ВЛАДОС,1995, 160с.
52. Эйзенштейн С. Психология искусства. Психология процесса художественного творчества. –Л.% 1980, с.175
53. Эмоциональное развитие дошкольника под ред. Кошелевой М. Просвещение, 1987
54. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. –Вопросы психологии, 1997. №4,с.20-27.

Приложение

Для развития творческого воображения, эмпатии нами была разработана методика развития названных качеств, которая представлена в виде трех блоков-направлений.

Первый из них – Путешествие в картины; нетрадиционное рисование.

Знакомя ребенка с произведением искусства, мы помогаем ему проникнуть внутрь созданной художником картины, войти в эти удивительные и таинственные «предлагаемые обстоятельства», ощутить теплоту, свежесть, запах наполняющего картину воздуха, мысленно прикоснуться к изображенным предметам, услышать, как они звучат, поговорить с героями картины. Мы вместе с ним исследуем эмоциональное состояние героев и характер пространства картины. Но наше путешествие на этом не заканчивается. Можно отправиться в прошлое, придумывая, восстанавливая исходные события, предысторию персонажей до момента, запечатленного художником на картине. А после – в будущее, прогнозируя те изменения, которые могут произойти с героями впереди. Исследовав произведение таким образом, предлагаем ребенку создать свою композицию по поводу данного произведения.

Работая с музыкальным произведением, мы создаем ситуацию, при которой к его восприятию подключаются все органы чувств ребенка: слух, зрение, осязание, обоняние, вкус. Он «берет» её в руки, «рассматривает», какая она – тяжелая или легкая, страшная или веселая, колючая или мягкая, зовущая или отстраненная. Затем ребенок выбирает материал, соответствующий сложившемуся у него образу, и визуализирует услышанные впечатления, отыгрывая их художественными средствами. Так рождается живописный или графический образ музыки, создаваемый ребенком в плоскостных и объемных композициях разными техниками. Этот образ естественно закрепляется в памяти ребенка, обогащая его чувственно-эмоциональный опыт.

Так на занятиях музыкальное пространство, мелодия, обретая новую жизнь в цвете и линии, становятся видимыми, а цвет и линия на листе бумаги начинают дышать и звучать музыкой.

Пространство – место, где существует и действует персонаж. Персонаж – это тот, кто путешествует, тот, с кем путешествуют и тот, кто встречается нам на пути.

Персонажем может быть капля дождя, лист, облако, ручеек, мышонок, слон, туфелька и ,конечно, сам ребенок. А затем:

1. цветовое пятно;
2. звук природный или музыкальный;
3. линия графическая или мелодическая;
4. абстрактная форма.

Чуть позднее появляются персонажи посерьезнее:

1. цвет, линия, форма из конкретного художественного произведения;
2. музыкальная линия;
3. облако, дерево, солнце из пейзажа;
4. цветок, груша, кувшин … из натюрморта.

Местом, куда мы отправляемся вместе с персонажем или в поисках его, может быть, например, пространство природы – утренний лес, теплое море или грозовое небо; пространство города; пространство искусства.

Пространство и персонаж существуют во времени.

Время – понятие сложное. На занятиях мы говорим о времени, которое ребенок в состоянии охватить сознанием и памятью, это время, реальное для него; время суток, года, время ближайших событий; время сказочное – «когда-то», «давным-давно», «некогда» и т.д.. «Сказочное время не выходит за пределы сказки. Оно целиком замкнуто в сюжете. Его как бы нет до начала сказки и нет по её окончании. Оно не определено в потоке исторического времени». Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. -Л., 1971. С.232.

Время возникает, когда мы говорим о характере движения: быстро, стремительно, медленно, не торопясь…

Знакомя ребенка с произведением искусства, необходимо помочь ему проникнуть внутрь созданной художником картины, войти в эти удивительные и таинственные «предлагаемые обстоятельства», ощутить теплоту, свежесть, запах наполняющего картину воздуха, мысленно прикоснуться к изображенным предметам, услышать, как они звучат, поговорить с героями картины. Необходимо исследовать вместе с ребенком эмоциональное состояние героев и характер пространства картины. Но путешествие можно продолжить, отправившись в прошлое, придумывая, восстанавливая исходные события, предысторию персонажей до момента, запечатленного художником на картине. А после – в будущее, прогнозируя те изменения, которые могут произойти с героями впереди. Исследовав произведение таким образом, предлагаем ребенку создать свою композицию по поводу данного произведения. Например, превратить портретное изображение персонажа в цветок или дерево, животное или птицу, сохраняя соответствующее эмоциональное состояние, цветовой колорит и пластику героя. Подобный метод работы называют эмоционально-ассоциативным.(3).

В блок «Игра» были отобраны игры, игровые упражнения, направленные на развитие синестезии, творческого воображения, эмпатии, а так же упражнения направленные на посильное овладение своими эмоциями и чувствами, на развитие эмоциональной произвольности, на расширение и углубление эмоционального опыта.

Проводились игры, которые развивают способность ребенка к ассоциациям между ощущениями разных органов чувств:

«К кому в гости мы идем?»

*Оборудование:* на полу находятся дорожки, накрытые одинаковой фланелью (на одной из них фланель мокрая), одна из дорожек – гладкая, третья – с рейками, тровицами, камушками под фланелью, четвертая дорожка состоит из поролона, покрытого фланелью. Длина дорожек около 2-2,5 м.

Во время выполнения упражнения воспитатель спрашивает детей, что они чувствуют, по какой дорожке они идут, куда она может привести, кто, по мнению детей, любит по каждой из них ходить, кто может жить в конце дорожки.

Игра «Кто в доме хозяин?»

*Оборудование:* природный материал (шишки, кора, мох, корешки, др.) – находится в домике.

По звучанию музыкального инструмента (или музыкального отрывка) – бубна, колокольчика и пр., ребенку необходимо придумать и рассказать, кто живет в домике.

А так же игры: «Попробуй на вкус и найди его цвет», «Потрогай и нарисуй», «Нарисуй музыку», «Рисуем песенку дождя» и др. (Жернельская, 1996 г.).

Для развития эмпатии с детьми экспериментальной группы проводились следующие игры и упражнения: «Я – волшебная кисточка», «Ночь», «Угощение», «Если бы ты был игрушкой», (Жернильская, 1996 г.); «На что похоже настроение», «Тень», «Живая скульптура», «Гармоничный танец», «Мимический диктант» (Кряжева П.Л., 1996 г.) и др.

Кроме указанных игр в данном блоке проводились эстетические игры.

Эстетическая игра всегда целостное, срежиссированное педагогом действо, имеющее свою структуру.

Этапы, которые проходит ребенок вместе с педагогом во время творческой игры:

1. вхождение в ситуацию;
2. проживание ситуации и постижение ситуации изнутри;
3. выстраивание своего отношения ко всему происходящему, к данной ситуации, опираясь на свой эмоционально-чувственный опыт;
4. анализ ситуации и рефлексы;
5. рождение художественного образа;
6. создание своей творческой работы.

Цель эстетической игры – развитие возможности полноценно эстетически воспринимать, что предполагает способность мыслить, чувствуя.

Для того, чтобы войти в игровую ситуацию, мы придумывали сюжет. Это могла быть сказочная история или путешествие, в котором понятие становится событием (материал, цвет, звук, форма, эмоции), лично значимых для ребенка. Чем старше дети, тем меньше становится «доля» сюжета как способа вхождения в ситуацию. Со временем само произведение искусства станет для ребенка событием.

В игре ребенок:

1. принимает на себя различные роли, проигрывает их, становясь тем или иным персонажем, учится понимать его мысли и чувства;
2. становится элементом воображаемого сказочного пространства (высокой скалой, бушующим морем…);
3. вступает во взаимодействие с воображаемым пространством сказки (пробирается в лес и др.).

Возможность «вненаходимости» (термин М. Бахтина) важна в ситуации эстетического восприятия в той же мере, в какой способность «быть там», то есть возможность легкого вхождения в художественное пространство. Необходимо всегда возвращаться к реальному опыту даже после самых интересных ассоциативных путешествий.

Акцент в соотнесении собственных переживаемых ощущений и эмоций с чувственным содержанием музыкального, живописного или графического произведения, в первую очередь делается не на внешней фабуле сюжета, а на рефлексии чувственного соприкосновения с пространством и персонажем.

Для восприятия произведения искусства, как и для творчества, оказываются необходимы оба качества, дарованные природой, - способность мыслить и способность чувствовать, переживать мир. В процессе эстетической игры ребенок учится анализировать все, что происходит с ним и вокруг него, учится осмысливать свои чувства.

Во время эстетической игры мы ставили перед ребенком творческие задачи, выполнение которых помогает формированию у него художественно образа. Например, создавать цвет, линию, форму как персонаж, наделяя их признаками живого существа, характером, пластикой, эмоциями. Ребенок может сделать свое открытие по поводу того, о чем говорилось и что игралось, составить свое мнение об этом.

Так как ребенок, в отличие от художника, не может длительное время удерживать в себе тот первый импульс, ту свежесть, тот накал чувства, который возник внутри него в момент соприкосновения с произведением искусства, с чувствами художника, то педагогу необходимо было поддерживать в ребенке это чувство, этот первый импульс на протяжении всей работы, пока выполняется творческое задание. Для этого во время работы мы все время возвращали детей в игровую ситуацию, в мир ее чувств.

Иногда ребенку бывает трудно проанализировать свои чувства, трудно перевести их в зрелые образы. Тогда педагог помогает ребенку наводящими вопросами. Например, мы спрашивали у ребенка, какое чувство возникло у него и какого оно может быть цвета. Смешав несколько оттенков на палитре, предлагаем ребенку выбрать цвет, наиболее подходящий его ощущениям.

Закрепление опыта ребенка происходит в словесной и изобразительной деятельности. Именно в изобразительной деятельности ребенок имеет возможность наиболее легко выразить то, что его волнует в материале.

Проводимая нами эстетическая игра всегда заканчивается выполнением творческого задания с использованием различных технических средств для реализации фантазий и замыслов ребенка: дорисовывание, моделирование, коллажирование, лепка, монотипия, граттаж, создание различных отпечатков, рисование пальцами, кляксография, выдувание, веревочные узоры и др.

Таким образом, ребенок свои переживания по поводу прожитой, проигранной ситуации реализует в рисунках и творческих работах, осмыслив, закрепив полученные во время игры опыт, чувства и знания в эстетическом оформлении.

Эстетическая игра доставляет ребенку удовлетворение, позволяет «проникать» в самые невероятные пространства, попробовать свои силы в различных ситуациях, примерять на себя самые разнообразные роли, поступки. Так, через удовольствие эстетическая игра создает условия для развития способностей, помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе самовыражения при осуществлении творческой работы. Такой тип мышления позволяет ребенку познавать окружающий мир природы, науки, искусства всеми органами чувств, иметь личностное восприятие, суждение об изучаемом явлении, предмете, и на основе этого наиболее полно усваивать информацию о нем.