



психолого-педагогические исследования

Морозюк Светлана Николаевна,

доктор психологических наук, доцент,

заведующая кафедрой психологии

ГОУ ВПО «Московский педагогический

государственный университет»

Смолева Татьяна Октябрьевна,

кандидат психологических наук, доцент

ГОУ ВПО «Восточно-сибирская государственная

академия образования»

240481.08@mail.ru

**Театрализованные ситуации в преодолении
психологического неблагополучия ребенка**

Исследование психологического неблагополучия в психологии представляет собой многомерное явление. В изучении данного феномена особое внимание уделяется определению понятия, выделению его структурных компонентов, выявлению факторов, обуславливающих его.

Термин «психологическое благополучие» (psychological well-being) введен исследователем позитивного психологического функционирования (positive psychological functioning) Н. Брэдбурном [Bradburn, 1969].

Н. Брэдбурном выделены признаки, отражающие переживания человеком состояний самоактуализации и самооценки. В структуре модели психологического благополучия показана зависимость уровня благополучия от установления баланса между позитивными и негативными переживаниями.

В дальнейшем данный феномен привлек внимание ряда исследователей. Р. Райном (Ryan, 2000) все подходы к пониманию психологического благополучия были определены как относящиеся к двум течениям: гедонистическим или эвдемонистическим. К гедонистическим были отнесены подходы исследователей, в которых в основе психологического благополучия рассматриваются удовлетворенность или неудовлетворенность различными жизненными аспектами (Bradburn, 1969; Kahneman, 1999 и др.). Эвдемонистический подход основан на принятии в качестве главного аспекта благополучия личностного роста (Waterman, 1976; Ryff, 1996).

Весьма важным для дальнейшего изучения исследователями проблемы явилось создание К. Рифф Шкалы психологического благополучия – опросника «The scales of psychological well-being» (Ryff, 1996). Автором выделены компоненты психологического благополучия: автономия, самопринятие, цель в жизни, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, управление окружающей средой [13].

Актуальность проблемы психологического благополучия – неблагополучия ребенка на этапе формирования первоначальных основ личности в современных условиях жизнедеятельности определяется ее высокой значимостью для решения важнейших вопросов конструктивного развития и функционирования личности, с одной стороны, и недостаточностью разработок в данной научной области, с другой.

Теоретическое исследование позволило определить психологическое неблагополучие дошкольника как сложный комплекс психических проявлений в аффективной, когнитивной и поведенческой сферах. Ведущим является аффективный компонент – негативные переживания психологического дискомфорта, связанные с неудовлетворением ведущих социально-психологических потребностей ребенка в общении, принятии окружающими, успешности в деятельности. В когнитивной сфере психологическое неблагополучие представлено неадекватной самооценкой и низким уровнем притязаний, пессимистическими представлениями личности о себе; в поведении проявляется неуверенность в себе, агрессивность, повышенная импульсивность.

Первые признаки психологического неблагополучия особенно ярко начинают проявляться в учебной деятельности дошкольников; возможно, именно в ней и начинает складываться когнитивное неблагополучие ребенка. И хотя дошкольная педагогика накопила богатый арсенал игровых методов обучения детей, всё же проблема негативного отношения ребенка к процессу познания в специально организованном обучении остается нерешенной.

Поиск методов профилактики и преодоления психологического неблагополучия объективировал для нас как исследователей и практических психологов театрализованные ситуации, которые правомерно широко используются как в педагогической, так и психологической практике коррекции поведения.

В содержание театрализованных ситуаций включены элементы игротерапии, арттерапии, музыкотерапии, этюды по психогимнастике, ролевые сценки, упражнения по релаксации. Всё это обогащает эмоциональный опыт ребенка, гармонизирует его эмоциональную и нравственную сферы, придает уверенности в себе, способствуют снижению эмоционального дискомфорта. Вживание в роль актуализирует способность не только воспринимать, но принимать позицию, внутренний мир другого, что способствует

развитию эмпатийности. Через механизм присвоения нового образа психологического взаимодействия, принятия друг друга и самопринятия как ведущих показателей благополучия ребенка, театрализованные ситуации, как мы полагаем, будут способствовать расширению контекста поведения ее участников (как детей, так и взрослых), преодолению психологического неблагополучия.

Мы полагали, что использование активных, нестандартных форм в театрализованных ситуациях (путешествий, включения схем-карт, рассуждений, изобразительной, музыкальной деятельности, разнообразной наглядности) будет способствовать обогащению впечатлений детей об окружающем мире, развитию их эмоционально-образного восприятия, раскрытию потенциальных возможностей и творчества. Увлеченность творческим процессом раскрывает потенциал личности, задатки, склонности, что в целом создает благоприятную почву для самопринятия, осознания собственной состоятельности.

В театрализованных ситуациях, как и в режиссерских играх, происходит воплощение замысла путем решения нескольких игровых задач (участники договариваются о ролевом взаимодействии), комбинирования эпизодов сказок и реальной жизни, закрепляются новые формы общения. Ролевые диалоги становятся более содержательными: дети передают характерные особенности персонажей игры с помощью средств выразительности – движений, мимики, жестов, интонации.

Для нас важно было обогащение положительного опыта каждого ребенка с целью снижения показателей психологического неблагополучия детей посредством использования театрализованных ситуаций. В период подготовки к использованию театрализованных ситуаций были определены два этапа:

I этап был направлен на развитие техники творчества, поддержание интереса детей к театрализованным ситуациям;

II этап включал игры и упражнения по развитию воображения, закреплению полученных игровых навыков.

По данным нашего исследования, в играх дошкольников чаще можно наблюдать отражение впечатлений, полученных в повседневной жизни. Эти особенности показывают, что содержание знаний об объективной деятельности, полученное в процессе специально организованного обучения, не всегда становится субъективно значимым для дошкольников.

В этой связи на первом этапе с целью выявления и конкретизации факторов, облегчающих или затрудняющих познание действительности, способствующих обогащению чувств детей или препятствующих объективации знаний об окружающем

мире, был предпринят сравнительный анализ ситуаций, где детей целенаправленно знакомили с явлениями общественной жизни и самостоятельным познанием окружающего мира.

Исследование показало, что самостоятельный выбор ребенком объекта восприятия и познания не всегда способствует его развитию. В силу подражательности и недостаточности жизненного опыта ребенок способен к негативным поступкам. Педагогом же выбирается ценное в педагогическом отношении содержание. Однако при непосредственном самостоятельном восприятии действительности ребенок самостоятельно выбирает объект для наблюдения, который уже изначально соответствует его потребностям, интересам, установкам. Кроме того, ребенок сам дозирует время восприятия объектов и явлений. Это соответствует его возрастным и индивидуальным особенностям. Здесь нет принуждения. Процесс восприятия сопровождается ощущением свободы. Наблюдение за объектом соответствует логике детского восприятия (привлекает яркое, неожиданное, способное вызвать эмоциональный отклик).

В организованном обучении время восприятия объекта дозируется воспитателем (если неинтересно, всё равно необходимо слушать, смотреть, запоминать). Элементы такого рода произвольности восприятия могут вызвать негативные реакции дошкольника, нежелание воспринимать объект вторично, протестное отношение как к содержанию, так и к процессу познания.

В ситуациях самостоятельного познания мира ребенок часто сам является участником событий (в супермаркете – покупатель, в больнице – пациент, в парикмахерской – клиент и т. д.), исполняя роль в реальной жизненной ситуации. Поэтому сведения, получаемые в процессе взаимодействия с миром, понятнее и ближе ребенку, они становятся для ребенка лично значимыми. Взрослый в такой ситуации также является участником событий. Между ним и ребенком устанавливаются реальные отношения сотрудничества. Естественность окружающей обстановки, искренность, ощущение свободы делают ситуацию привлекательной и желаемой для ребенка, а главное, делают привлекательной социальную роль взрослого.

Восприятие мира через позицию педагога, его оценки способствуют формированию у детей оценочного отношения к действительности. Однако направляющая роль взрослого может сочетаться в иных ситуациях с назидательностью и авторитарностью. Доминантная позиция взрослого по отношению к ребенку может вызывать протестное поведение, затрудняющее процесс субъективации знаний о действительности у детей. И это отражается в ведущей деятельности ребенка

дошкольного возраста – игре, в ее содержании, сюжетной линии и ролевых действиях персонажей.

Основной единицей игры, по мнению Д. Б. Эльконина, является роль. Основным способом построения игры является ролевое поведение детей. В центре внимания детской игры оказывается взрослый человек, эмоционально значимый для ребенка [9]. Однако существующая методика ознакомления детей с деятельностью взрослых, во-первых, исключает самого взрослого (как правило, обращается внимание детей только на трудовые процессы и результаты дела); во-вторых, в процессе целенаправленного ознакомления с миром взрослых ребенку отведена роль созерцателя. Большая же часть сюжетов, как отмечают исследователи, связана с ситуациями, когда ребенок непосредственно включен в деятельность взрослых.

Анализ ситуаций познания и отражения детьми социальных явлений, взаимодействия показывает, что эмоциогенная функция знаний, получаемых в ходе целенаправленного ознакомления, может быть реализована при особой организации процесса обучения. Такое обучение, наполненное ценным в воспитательном отношении содержанием и ориентирующееся на зону ближайшего развития детей, должно по возможности сохранить особенности ситуаций самостоятельного знания дошкольного мира социальных явлений, а именно: соответствие объекта познания когнитивной готовности детей, их потребностям и интересам, естественность и непринужденность обстановки, непосредственное включение детей в наблюдаемые явления.

Мы исходим из теории установки Д. Н. Узнадзе, где начальной ступенью процесса учения определена объективация предмета учения, которая зависит от соответствующих мотивов поведения. В результате объективации актуализируется процесс отношения к познанию предмета без отвлечения на практическое действие [8].

В связи с вышеизложенным возникает проблема поиска методов, создающих готовность детей к познанию явления.

Исходя из психологических особенностей детей дошкольного возраста, исследователи используют в процессе ознакомления дошкольников с явлениями общественной жизни разнообразные методы и приемы, способствующие эмоциональному насыщению процесса познания: игровые приемы, игры-драматизации, введение элементов новизны в содержание знаний, разнообразные средства и формы изложения материала, экранные средства [2, 5].

Предлагая специальные методы и приемы, способствующие повышению эмоциональной активности детей, С. А. Козлова подчеркивает их вспомогательную роль в активизации интереса дошкольников. Основным условием эффективного применения

предлагаемых методов она считает умение педагога передать свое отношение к изучаемому материалу [2].

Таким образом, эмоциональная насыщенность процесса познания создается за счет использования специальных методов обучения, средств эмоциональной насыщенности самого познавательного материала и, прежде всего, взрослого как образца отношения к действительности и к познанию. Однако всё это создает лишь внешний эмоциональный фон, но есть и внутренний, который создается на основе актуализации потребностей.

На наш взгляд, психологическое неблагополучие ребенка начинается с деятельности, не соответствующей его актуальным потребностям. Педагог, создающий «дидактогенное пространство» по мнению В. П. Подвойского, зачастую игнорирует аффективную сторону личности ребенка, ориентируясь в большей степени на успехи в интеллектуальном развитии ребенка [6]. Такой подход на первой ступени образования может создавать для ребенка определенные трудности в связи с тем, что у дошкольника преобладает эмоциональная сфера (А. В. Запорожец) [1].

Говоря о механизме возникновения эмоций, С. Л. Рубинштейн отмечал их взаимосвязь с потребностями человека как субъекта практической и теоретической деятельности: эмоции приобретают положительный или отрицательный характер в силу того, насколько положительно или отрицательно относительно потребностей, интересов, установок личности и обстоятельств они действуют [7].

Для нас представляет интерес идеаторный характер эмоций, т. е. их способность регулировать деятельность в соответствии с предвосхищающей ситуацией. Эмоциональное предвосхищение (ожидание встречи с определенными персонажами, значимыми для ребенка явлениями, событиями, эмоциональное отношение к объектам и субъектам взаимодействия, радостное ожидание повторения значимой для ребенка ситуации, отношение к процессу игры) является эмоциональной готовностью ребенка к учебной деятельности. Мы полагали, что использование театрализованных ситуаций в процессе обучения и создает эмоциональную готовность к процессу познания.

Так как сверхзадачей приобщения дошкольников к социальной действительности является их нравственное развитие, выражающееся в эмоционально-положительном отношении к нравственным ценностям общества, окружающим людям, к себе, важно определить, какой объект или явление необходимо представить в качестве наглядности и каким образом сделать ситуацию действительно развивающей и воспитывающей.

Руководствуясь положением отечественной педагогики о развивающем характере воспитания, мы сочли необходимым не опираться на сформировавшиеся потребности, смыслы и установки, а учитывать субъективные значимости, формировать интересы,

потребности высокого порядка (по выражению А. Н. Леонтьева – «смыслообразующие мотивы») [4].

Экспериментальная программа строилась на основе следующих положений:

1. Системообразующий принцип организации обучения – принцип опоры на актуальные потребности детей и актуализации познавательных и общественных потребностей.

2. Основной методический ход – обогащение представлений детей о не значимом, неинтересном для ребенка явлении через привлекательную его ситуацию познания; об интересном для детей явлении через менее привлекательную ситуацию познания.

3. Модель построения процесса познания и отражения.

Первая ступень – объективация предмета познания: создание у детей готовности к восприятию конкретного объекта, явления окружающей действительности. На данном этапе необходимо с помощью специальных ситуаций обратить внимание детей на предмет познания, вызвать соответствующее эмоционально-положительное отношение к объекту.

Вторая ступень – обогащение чувств, представлений, способствующих возникновению желания самостоятельно познавать мир социальных явлений, потребность следовать нравственно-должному.

Третья ступень – обучение способам отражения впечатлений и представлений, действенного отношения к познаваемому явлению.

В зависимости от того, на какой ступени познания используется тот или иной метод, определяются его ведущая функция и своеобразие применения. На первой ступени познания – методы, определяющие исходный уровень представлений детей, особенности их отношения к явлению, создающие когнитивную готовность. На второй ступени – методы, обогащающие чувства и представления, вызывающие желание самостоятельно познавать окружающий мир. На третьем этапе – методы, способствующие воспитанию действенного отношения к познаваемому явлению.

Таблица 1

Условия реализации театрализованных ситуаций

Методы		Условия реализации	Педагогические правила
1	2	3	4
Деятельность педагога в	Создание у детей когнитивной готовности к познанию и	Создание непринужденной обстановки	Действие педагога в хорошо обозреваемом детьми месте. Необходимо увлечь детей своим отношением к делу, поддерживать

Методы		Условия реализации	Педагогические правила
1	2	3	4
<p>присутствия детей</p> <p>Беседа</p> <p>Дидактические и сюжетно-дидактические игры</p> <p>Экскурсии, наблюдения и целевые прогулки</p> <p>Рассказ педагога и чтение художественных произведений</p> <p>Индивидуальные задания детям</p> <p>Подготовка к участию в спонтанном театре</p>	<p>отражению впечатлений и представлений о действительности</p> <p>Контроль за формирующимися представлениями о мире и отношениях</p> <p>Систематизация когнитивной готовности</p> <p>Обогащение представлений детей и чувств.</p> <p>Формирование положительного отношения к познаваемому объекту или явлению.</p> <p>Воспитание положительного эмоционального отношения к персонажам и ситуациям.</p> <p>Обогащение чувств и представлений.</p> <p>Объективация явления как предмета познания и отношения.</p> <p>Воспитание привычки, потребности и умения самостоятельно делать выбор о принятии участия в</p>	<p>Форма проведения беседы должна способствовать положительному эмоциональному настроению на явление и его познание</p> <p>Вопросы беседы должны способствовать объективации явлений и его сторон как предметов познания</p> <p>Наличие когнитивной готовности.</p> <p>Должны удовлетворяться потребности каждого ребенка в познании явления и потребность участвовать в жизни взрослых</p> <p>Эмоционально-положительный настрой детей перед слушанием.</p> <p>Эмоциональное рассказывание, чтение, выражающее отношение педагога к явлению</p> <p>Непринужденность обстановки</p> <p>Наличие когнитивной и поведенческой готовности</p> <p>Эмоционально-</p>	<p>беседы о содержании деятельности педагога.</p> <p>Небольшое количество вопросов, их проблемность. Узловой вопрос направлен на объективацию явления, его отдельных сторон.</p> <p>Использование в беседе игровых ситуаций, в основе которых – принцип смены позиции ребенка, включение его в игровую ситуацию (помочь любимому персонажу)</p> <p>Экскурсии должны предшествовать другим формам познания, способствующие объективации явления.</p> <p>Небольшое кол-во детей на экскурсии (5–10 человек).</p> <p>Организация непосредственного общения с человеком труда</p> <p>Совместная со взрослым деятельность</p> <p>За несколько минут предупредить детей подготовиться (кто хочет) к слушанию: закончить игру, собрать игрушки.</p> <p>Приготовить книгу, сесть на стул и ждать, когда дети подойдут сами.</p> <p>Разрешать подошедшим детям посмотреть иллюстрации в книге.</p> <p>Не использовать методы принуждения (читать только для детей, которые хотят слушать, разрешать уходить, если неинтересно, разрешать детям выражать отношение к прочитанному, смеяться, делиться впечатлениями с воспитателем.</p> <p>Не требовать от ребенка выполнения задания (отказ ребенка его выполнить – показатель того, что ребенок психологически не готов к этому).</p> <p>Поощрять творчество ребенка, его стремление к взаимодействию.</p> <p>Объединять детей для спонтанного театра на основе их</p>

Методы		Условия реализации	Педагогические правила
1	2	3	4
	театрализованных играх. Воспитание действенного отношения к миру через отражение его в театрализованных ситуациях.	положительный настрой детей перед играми. Непринужденная радостная обстановка в группе.	желания. Совместные игры-спектакли взрослых и детей Не использовать методы принуждения. С каждым ребенком, который боится, проиграть ситуацию, в которой он в реальном мире оказывался («Один дома. И пожар», «Один на улице, и цыгане предлагают идти с ними..»).

Исходя из нашей модели построения процесса познания и отражения в театрализованных ситуациях, мы посчитали возможным начать познание с эмоционально значимых для детей событий.

В данном случае мы опирались на механизм возникновения установки (Д. Н. Узнадзе), полагая, что эмоционально значимая для ребенка ситуация, удовлетворяющая его потребности, будет способствовать возникновению когнитивной готовности воспринимать, познавать явления, которые объективированы для него праздником.

Например, в момент, когда дети поздравляли именинника, в группу вошел Ильянинген (мальчик – чукча) с мороженым. Воспитатель представила его, называя по имени.

В массовой практике, как правило, содержание праздника заранее известно детям, (часто сюрпризные моменты готовятся на программном материале: например, неожиданное появление героев знакомых детям произведений). Таким образом, праздник решает в основном задачу создания у детей радостного настроения, эмоционального приобщения их к празднику. На наш взгляд, этим не исчерпываются функциональные возможности праздников. Мы считаем, что с их помощью можно создать у детей эмоциональную готовность познавать объекты и явления социальной действительности. В праздничную программу необходимо включать и новый материал, с которым детям еще предстоит познакомиться.

Следуя этому положению, мы использовали как сюрпризный момент праздника группы появление кукол разных национальностей (украинской девочки Ясочки, русского мальчика Коли, мальчика-чукчи Ильянингена). Яркие, большие театральные куклы

помогли объективировать познание детьми межэтнических отношений: все люди разные, но интересны по-своему.

Организация познания с использованием театральных паркетных кукол способствовала поддержанию интереса детей, их любознательности, расширению их общего кругозора. Благодаря паркетным куклам появились игры детей с обычными куклами, которым дети давали национальные имена (Ясочка, коля, Ильянинген). Девочки, укладывая своих «дочек» спать, пели им колыбельные песенки (украинская «Сон и дрема», русская «Баю, баюшки, баю»).

Опираясь на положение А. В. Запорожца о ведущей роли эмоций в формировании личности дошкольника, мы ориентировались на сверхзадачу такого обучения – формирование у дошкольников эмоционально положительного отношения к явлениям в обществе. Процесс познания какого-либо явления протекал эффективнее на фоне опережающего положительного отношения к нему, когда ребенок эмоционально был готов к восприятию предлагаемой педагогом информации. Когнитивная готовность способствовала формированию эмоционально положительного отношения, как к самому процессу обучения, так и к его содержанию.

В протоколах наблюдения за детьми фиксировали, какую сферу действительности дети отражают в своих играх и как часто возвращаются к тем или иным сюжетам. В результате наблюдений мы заметили, что *с о д е р ж а н и е д е т с к и х и г р* изменилось: дошкольники стали отражать свои впечатления о явлениях общественной жизни, которые были предметом специального обучения. Так, в 90 протоколах основной группы зафиксировано 50 игр с куклами, причем в этих играх наряду с девочками принимали участие и мальчики; в контрольной группе таких игр не наблюдалось. Дети учили незадачливого Петрушку накрывать на стол, мыть посуду; Незнайку – выходить из затруднительных ситуаций (в контрольной группе таких игр не зафиксировано).

Пример приводим ниже.

Жил-был веселый маленький человечек Незнайка. Он очень любил путешествовать. Но часто с ним случались нелепые истории. Однажды решил Незнайка навестить своего друга Знайку. Вышел он из дому и растерялся: «Где же автобусная остановка?» Увидел Незнайка мальчика и крикнул: «Эй, ты! Знаешь, где остановка?» Удивился мальчик такой грубости, пожал обиженно плечами и ... Подскажите, как нужно обращаться с просьбой о помощи.

Извинился Незнайка ... Поблагодарил мальчика за оказанную помощь. Да как побежит прямо через дорогу... Тут милиционер как засвистит... Подошел и ...

Незнайка продолжит свой путь, пришел к переходу, смотрит, а ему желтый глазок светофора подмигивает. «Идти, не идти?» – думает Незнайка... Подскажите ему...

Перешел Незнайка дорогу на зеленый свет. Подходит к остановке, а там народу видимо-невидимо. Подошел автобус. Незнайка бежит к передней двери, всех расталкивает...

Вошел Незнайка в автобус. Взял билет и сел на свободное место. На следующей остановке вошел дедушка. А Незнайка сидит «как ни в чем не бывало».

Что делать, как сказать, а главное, может быть, и не догадывается, что дедушке-то тяжело стоять. Подскажите Незнайке, как уступить место дедушке.

А вот и остановка, где нужно выходить Незнайке. У дверей он спросил у пассажиров: «Вы что же здесь встали, ведь я выхожу...».

В период к театрализованным использовались имитационные игры «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем», настольные игры-диалоги с мимичными куклами, в которых привлекались к диалогу с вопросами все участники ситуации, элементы психогимнастики («хитрая лиса», «котик-клубочек ласкается, спина его выгибается, ласково мурлычет»...). Особое внимание обращалось на передачу эмоциональных состояний персонажей (радость, грусть, испуг, удивление..). Затем использовались небольшие знакомые детям драматизации: «Серая уточка», «Бежала лиса по дороге», «Рукавичка», «Кто сказал «Мяу», «Сказка о глупом мышонке». На этом этапе важно было развивать у детей выразительность интонации, умение выполнять различные имитационные движения, передавая игровые действия в соответствии с музыкой, содержанием художественных произведений, развивать творческое воображение.

Для успешного разворачивания театрализованных ситуаций использовались театральные куклы: мимичные, паркетные, образные. Ребенок воспринимает такую куклу как сверстника и зачастую отождествляет ее с живым существом. Такие персонажи активизируют действия пассивного ребенка, направляют внимание импульсивного и невнимательного, положительно влияют на агрессивного малыша, повышая его способность сдерживать свою реактивность, способствует формированию умения договориться, вызывают у ребенка потребность общаться друг с другом, с окружающими людьми, чувствовать неповторимость, индивидуальность другого. Вживаясь в роль, ребенок становится в позицию самопринятия, осваивая принятые на себя и одобряемые участниками роли. В театрализованных ситуациях взрослый создает сцены, играет роль, инициируя взаимодействие персонажей, поддерживая диалог (например, мимичная плачущая кукла Катя встречается с веселым мальчиком Сашей..). Действия персонажа, изображение его интонацией, мимикой зависят от умений, вступать в диалог. Поэтому

предварительно несколько кукол представляют себя, рассказывают о себе. Но неожиданное появление новых персонажей оказывает свое положительное активизирующее воздействие на ребенка. Ситуация разворачивается неожиданно, спонтанно, предоставляя ребенку возможность сделать нравственный выбор, избрать форму поведения и вступить в диалог с персонажем. Театральный герой не порицает, не назидает и не наказывает, поэтому ребенок психологически не напряжен, у него нет необходимости в протестном поведении. Театральная ситуация дает ребенку возможность включиться в процесс взаимодействия, проиграть новый стиль поведения, поупражняться в нравственном выборе.

Театральный персонаж объективирует для ребенка конструктивные модели поведения, нравственные нормы и правила взаимодействия в обществе. Через театральную куклу ребенок учится рефлексии, наблюдая собственное поведение.

Принимая на себя различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми.

Наблюдая за поведением детей в театрализованных ситуациях – «Пожар», «В больнице» и др. (игры были предложены психологически неблагополучным детям), – мы фиксировали признаки их *действенного отношения* к окружающей действительности: бережное обращение с предметами повышенной опасности, желание находить выход из трудной ситуации, оказывать помощь пожилым людям, проявлять благодарность за заботу в конкретных делах, разрешать конфликты.

На основе контрольного эксперимента, наблюдений за детьми в контрольной и основной группах, сравнительного анализа полученных данных мы зафиксировали существенные, статистически значимые изменения в показателях психологического благополучия детей в экспериментальной группе. В контрольной группе существенно значимых изменений в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах не произошло.

Таким образом, мы считаем правомерным вывод о целесообразности использования театрализованных ситуаций в процессе обучения детей дошкольного возраста. Театрализованные ситуации в только формирующейся учебной деятельности дошкольников наполняют процесс познания радостью, сочувствием и соучастием. Они позволяют ребенку преодолеть протестное поведение: неуверенный ребенок активно включается в процесс, агрессивно-оборонительное поведение сменяется сотрудничеством.

Литература

1. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. С. 59–78.
2. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Козлова С. А., Куликова Т. А. – 2-е изд. переработанное и дополненное. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
3. Кошелева А. Д., Стрелкова Л. П. Эмоциональное развитие детей в игре. // Игра дошкольника. М., 1989.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972. 575 с.
5. Морозюк С. Н. Ознакомление детей среднего дошкольного возраста с явлениями общественной жизни в процессе обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 17 с.
6. Подвойский В. П. Методология, теория и педагогические технологии преодоления профессиональной деформации руководителей социально-культурных учреждений. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 М., 1998 .
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Издание 2-е, М., 1997. 415 с.
8. Узнадзе Д. Н., Экспериментальные основы психологии установки. М., 1966.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Просвещение, 1978.
10. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: AldinePub.Co., 1969.-320 p.
11. Kahneman D., Diener E, Schwarz N. Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology. N.-Y.: Russell Sage Found, 1999. P. 3–25.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well - being // American Psychology. - 2000. - 55. P. 68–78.
13. Ryff CD. Psychological well-being// In J. E. Birren (Ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging and the aged. San Diego, CA: Academic Press.1996. P. 365–369.
14. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // J. of Personality and Social Psychol. Xammen C. L. Kranz.. Effects of success and failure on depressive continions // Jornal Abnormal Psychology, 1976, 85.