

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: **Психологическая профилактика эмоционального
неблагополучия детей дошкольного возраста**

Студент(ка) Солдатова Е.А. _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель ст. преподаватель С.Ю. Николаева _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой: к.псих.н., доцент Е.А. Денисова _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 20__ г.

Тольятти, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ	9
1.1. Теоретический анализ проблемы эмоциональной сферы человека и его особенностей в дошкольном возрасте в отечественной и зарубежной психологии	9
1.2. Проблема эмоционального неблагополучия и его проявления у детей дошкольного возраста.....	13
1.3. Основные факторы, влияющие на возникновение эмоционального неблагополучия у детей дошкольного возраста.	21
1.4. Психологическая профилактика эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста. Ее методы и подходы.	26
Выводы по первой главе	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ТЕХНИК	32
2.1. Изучение особенностей эмоциональной сферы детей 5-6 лет.	32
2.2. Разработка и апробация профилактической программы.	41
2.3. Анализ полученных результатов.	60
Выводы по второй главе	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
БИБЛИОГРАФИЯ	69

ВВЕДЕНИЕ

Проблема психологического благополучия в современном мире приобретает не просто актуальность, а особую остроту. Это озвучено Всемирной организацией здравоохранения, причем озвучено в контексте эмоционального благополучия человечества. Анализ психического и психологического здоровья за последние 30-40 лет показал резкое падение показателей этого состояния у всех слоев населения, причем на всех континентах земли. Так, по результатам изучения Европы более 45 млн. человек страдают различными формами психических, психосоциальных и неврологических заболеваний, причем, в это число не входят те, которые постоянно испытывают те или иные состояния дистресса, обусловленные многими психосоциальными проблемами. Действительно, проблемы низкого уровня жизни, употребления психоактивных и наркотических веществ, длительное пребывание человека в стрессовых и психотравмирующих ситуациях, прямое и косвенное участие в военных конфликтах, угроза жизни и пр. – это практически характеристика условий жизни современного человека. По данным ВОЗ это может увеличить число людей, страдающих от психологического неблагополучия до 150 млн. человек [4].

В этом аспекте активно рассматриваются вопросы профилактики эмоционального неблагополучия и укрепления физического и психологического здоровья. Внимание специалистов направлено особенно на детские возраста, и на дошкольные учреждения, а также школы, в этой связи ложится большая ответственность за решение этих задач.

Под психологическим здоровьем понимается «состояние душевного здоровья, которое характеризуется отсутствием болезненных проявлений и обеспечивает регуляцию поведения и деятельности, адекватно условиям деятельности» [9].

Одной из составляющих психологического здоровья является эмоциональная сфера личности, в частности ее эмоциональные состояния.

Эмоциональная жизнь человека наполнена многообразным содержанием: эмоции выражают оценочное отношение к отдельным условиям, способствующим или препятствующим осуществлению деятельности (например, гнев, страх), к сложившимся или возможным ситуациям и т.д. Эмоции выступают в роли регуляторов человеческого общения, влияя на выбор партнеров общения и определяя его способы и средства.

Данную область раскрывают в своих работах такие исследователи как А. Д. Кошелева, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др. [42, 30, 48].

Особую значимость при рассмотрении эмоциональных состояний имеет принцип обратной связи, поскольку эмоциональное состояние может быть реакцией на окружающую действительность, а может способствовать лучшей адаптивности в окружающей среде. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в старшем дошкольном возрасте доминируют чувства, основанные на эмоциях. Они являются пусковыми в поведении дошкольника, что отражается в его межличностных отношениях. Именно в этом возрасте ребенок особенно нуждается в общении со сверстниками. При выборе партнера для совместной деятельности ребенок старшего дошкольного возраста все чаще ориентируется на нравственные качества сверстника. Дети стремятся к эмоциональному комфорту и их расположением не пользуются агрессивные, неуравновешенные сверстники. Таким детям тоже необходимо общение и часто, не умея добиться внимания окружающих иным способом, они выступают зачинщиками конфликтов. В результате этого у всех вовлеченных в них детей может возникать тревога, приводящая к повышенной агрессивности, может страдать самооценка. Неразрешенные конфликты являются одной из причин внутреннего напряжения, которое отрицательно влияет на процесс становления личности, бурно протекающий в этом возрасте.

И. Беркович указывает, что различные формы негативного поведения во взаимоотношениях со сверстниками могут быть связаны с дефицитом адекватной стимуляции, необходимой для развития эмоциональной сферы.

Неправильное воспитание детей в семье, конфликты между родителями оказывают отрицательное воздействие на формирование характера ребенка, адаптацию в детском саду и способствуют возникновению эмоциональных нарушений. Большое влияние на эмоциональное благополучие ребенка оказывают и особенности взаимодействия ребенка с педагогом-воспитателем. Экспериментальные исследования показали, что наиболее неблагоприятны авторитарный стиль общения и непоследовательность в требованиях и оценках.

Важно учитывать, что корни эмоциональных нарушений невозможно определить точно и однозначно, так как здесь первично определение эмоциональных состояний обусловленных с одной стороны особенностями социальной ситуации, а с другой стороны - индивидуальными особенностями ребенка. Так, Л.С. Выготский делит эмоциональные нарушения на две основные группы в зависимости от сфер жизни ребенка, в которых, прежде всего, проявляется эмоциональное неблагополучие [13]. Это могут быть взаимоотношения с другими людьми, особенности внутреннего мира, сложности его переживаний. Возникновение эмоциональных нарушений обусловлено накоплением невыраженных негативных эмоций, в результате, происходит возрастание напряжения. При использовании способов отреагирования скопившихся негативных эмоций (гнев, агрессия, тревога и т. п.) и ослабления внутреннего напряжения повышается уровень тревожности ребенка. При этом внутреннее напряжение продолжает усиливаться, что негативно отражается на всех сферах жизнедеятельности ребенка.

Проблема эмоционального состояния особенно актуальна для детей 7-го года жизни в преддверии смены социальной ситуации их развития. Соответственно, наиболее значимым возрастом для профилактики возникновения эмоциональных нарушений является старший дошкольный возраст. Основная идея профилактики заключается в создании условий для свободного и спонтанного самовыражения ребенка, в безоценочности этих

ситуаций. Именно здесь, в такого рода специальных условиях, эмоции и чувства могут быть выражены, осознаны и пережиты детьми.

Одним из наиболее приемлемых для детей способов выражения эмоций является творчество, в частности рисование. Такую эффективность этой деятельности обусловило то, что это абсолютно естественно для детей, не требует специальной подготовки, каких-то изменений и воздействий. Рисуя, ребенок раскрепощается, свободно выражает свои мысли и чувства, освобождается от сильных переживаний, перестраивает свои отношения в различных ситуациях. Арттерапевтические методики позволяют ребенку проигрывать, переживать, осознавать фрустрирующую ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным способом. Рисование может выступать как способ постижения своих возможностей, моделирования своих взаимоотношений и выражение различных своего рода эмоций. Рисование настолько доступно ребенку, что он может самостоятельно использовать многие техники для снижения внутреннего напряжения. Через него он может выразить любые чувства и эмоции, в том числе и не осознаваемые. Кроме того, рисование удобно в использовании на протяжении всей жизни. Арттерапевтические средства и техники с успехом могут быть использованы в работе с дошкольниками в целях профилактики эмоциональных нарушений. Так же эффективна в этом возрасте терапия игрой, сказкотерапия и пр.

Цель исследования - изучение возможности психологической профилактики эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: эмоциональная сфера и эмоциональное неблагополучие детей-дошкольников.

Предмет исследования: изучение возможности профилактики эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что включение в систематическую работу с детьми старшего дошкольного возраста арттерапевтических техник создаст условия для своевременного

отреагирования негативных эмоций, что будет способствовать снятию внутреннего напряжения детей, стабилизации их эмоциональных состояний, и, в целом, явится профилактикой эмоционального неблагополучия и нарушений в этой сфере у ребенка.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста, выделить условия и факторы, порождающие негативные эмоциональные состояния у детей старшего дошкольного возраста, а также методы их предупреждения.
2. Экспериментально изучить особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.
3. Апробировать профилактическую программу, направленную на отреагирование негативных эмоций и снятие внутреннего напряжения средствами и техниками арттерапии.
4. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Методы и методики исследования:

1. теоретический анализ.
2. психодиагностические методы:
 - тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо»;
 - социометрическая проба «День рождения» (методика М. Панфиловой);
 - проективная методика исследования личности «Дом – дерево – человек» (*House – Tree - Person Test, H-T-P*) Дж. Бука.
3. количественный и качественный анализ.

Экспериментальная база исследования:

Дошкольное образовательное учреждение № 34 г. Туапсе, Краснодарского края.

Практическая значимость.

Результаты данного исследования могут применяться педагогами-психологами дошкольных образовательных учреждений в целях психологической профилактики и коррекции эмоциональных нарушений детей старшего дошкольного возраста. Также арттерапевтические техники, представленные в программе, могут применяться для снятия накопленных негативных эмоций у детей в ходе их повседневной жизни.

ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

1.1. Теоретический анализ проблемы эмоциональной сферы человека и его особенностей в дошкольном возрасте в отечественной и зарубежной психологии

Эмоциональная сфера в целом и эмоциональные состояния человека в частности, являются важной составляющей психического здоровья человека. Такой вывод сделан в науке в результате долгой истории изучения этого вопроса. Проблемами эмоций занимались в науке еще со времен Декарта (17 век) и с тех пор ученые продвинулись далеко вперед, хотя его идея о том, что эмоции «как людские страсти» имеют побудительную и определяющую силу, «настраивающую душу человека желать», а тело включаться в работу этой страсти, сохранили свою актуальность [28].

Эмоции человека и его эмоциональная сфера в целом сегодня рассматриваются как проявление чувственного отношения ко всему познаваемому человеком по ходу его жизни и деятельности. Если в познании устанавливаются связи и зависимости, устанавливаются аналогии и обобщения, то в эмоциональной сфере существует человеческое отражение всего в виде радости, гнева, страха, досады или восторга и пр. по каждому поводу его жизни. Именно это порождает личностное отношение человека ко всему значимому в его жизни – к миру, людям, событиям, отношениям, к самому себе.

При всей длинной истории изучения эмоций и эмоциональной сферы человека в науке, ученые все еще считают эту проблему не до конца изученной.

Сегодня под эмоцией понимают психический процесс, сутью которого является оценочное отношение личности к реальным или возможным ситуациям жизни. Но, при этом, эмоцию отделяют от таких категорий, как

настроение, чувства, аффекты, которые не меньше эмоций относятся к категории тех, же психических процессов.

Рассматривая этот феномен более подробно, можно сказать, что эмоции рассматривают с разных точек зрения – как механизм регуляции деятельности, как отражение смысла жизненных событий для конкретного индивида и порождения переживания по отношению к ним, как функции, определяющие жизнедеятельность в целом, и активность и направленность в личностном смысле. Все это позволило на данный момент делать обобщающие выводы, что эмоция всегда присутствует в ходе любой активности человека, функционально порождает регуляцию его деятельности, имеет оценочный характер, выражающийся, но не всегда и не обязательно, в переживании и отражаясь в личностных свойствах и особенностях.

Говоря об истоках эмоций, А.С. Батуев пишет об их эволюционном развитии из простейших, связанных с витальными инстинктивными процессами человека, до сложных личностных эмоций, которые уже привязаны к целостной ситуации и как раз и имеют оценочный характер, поскольку личность ощущает и осознает себя включенной в ситуацию, как событие своей жизни [6]. Причем, как бы ни эволюционировал человек и его эмоции, витальные, позволяющие человеку выживать, никуда не деваются. К ним относят страх, ярость, боль и пр. [6]. Они относятся к так называемому видовому опыту и определяют определенную динамику и направленность активности, позволяющую избегать опасности, продолжать род, но их природность и инстинктивность зачастую не позволяет человеку анализировать целесообразность совершаемых действий. Это обусловлено тем, что функции, активирующие организм, обусловлены запуском и работой нервной и гормональной систем и глубинных слоев головного мозга человека. Это определяет и то, что эмоции всегда имеют внешнее выражение, первично отражаясь в особенностях вегето-сосудистой системы

(побледнение, покраснение, характер дыхания и пр.), напряжение или вялость мышц, общая телесная картина, мимика человека и т.д. [48].

В психологии принято различать эмоции, чувства человека, переживания, аффекты и настроения. Основными их отличиями выделяют такие категории, как:

- наличие объектности (чувство всегда существует по отношению к чему-то или кому-то);
- продолжительности и силе (аффекты короче по времени, но интенсивнее по силе, а также воспринимаются как «состояния, происходящие со мной, а не во мне», как при эмоциях [48]);
- по устойчивости и силе протекания (настроение обычно более устойчиво, а сила эмоций при этом состоянии менее выражена) [7];
- отнесенности к себе как личности (переживание всегда субъектно и вовлекает все психические процессы, но в отличие от эмоции может не включать физиологической составляющей).

Общими особенностями эмоций считают их идеаторность, способность к обобщению и информационность. А.Н. Леонтьев, говоря об идеаторности эмоций, объясняет, что они могут возникать по отношению к всего лишь, идее человека о возможных, воображаемых или реально пережитых им событиях, хотя в актуальный момент не существует ничего, способного их (эмоции) вызвать [48]. А, анализируя такую характеристику как обобщенность и информационность, подчеркивает чувствительность человека к эмоциям других и включения механизма сопереживания, который приводит более общественному характеру эмоций [48].

Помимо этого, изучая проблему эмоций, необходимо выделять такие характеристики, как тон (валентность) эмоций, их интенсивность и стеничность. Валентность отражает положительность или отрицательность испытываемой эмоции, интенсивность отражает ее силу, зависящую, как правило, от многих факторов, их совокупности и взаимодействия. [59], а стеничность говорит о влиянии эмоции на активность человека.

На сегодняшний день существует большое количество классификаций эмоций, и их главное отличие заключается в той доминанте, которая положена в их основу. Основными классификациям признаются взгляды К. Израда, который рассматривал их с точки зрения врожденности [35], А.В. Запорожца, который связывает их с новообразованиями личности и самосознанием [30], Л. С. Выготского, который выделял ориентационный и направляющий факторы эмоций, образующиеся в результате оценки «своего отношения со средой» и определяющие с одной стороны, особенности внутреннего мира человека, а с другой влиять на взаимоотношения с другими [13].

Анализ проблемы эмоций и взглядов ученых на их формирование и значение, позволил определить, что особенно важное значение она приобретает в детские периоды развития личности, так как именно в эти периоды развития закладываются основы не только физического, но и психического и психологического здоровья личности.

Уже в начале 20 века было сформировано мнение на роль и значение эмоциональной сферы детей в становлении их личности. Так, с точки зрения В.В. Зеньковского, в 5-6 лет эмоциональная сфера доминирует в системе психических сил. К. Бюлер, В. Штерн указывали, что у ребенка на первое место выходят индивидуальные эмоции: страх, гнев застенчивость.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в старшем дошкольном возрасте доминируют чувства, основанные на эмоциях. Они являются пусковыми в поведении дошкольника. Так, А.И. Захаров, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович в своих работах говорят о специфическом влиянии эмоций на мотивы поведения [32, 42, 31]. Безусловно, это отражается и на межличностных отношениях.

1.2. Проблема эмоционального неблагополучия и его проявления у детей дошкольного возраста

Рассмотрев проблему эмоций и проанализировав теоретические основы этого вопроса, мы пришли к выводу, что эмоции это неотъемлемая часть физической, психической и психологической жизни человека. Они сложны и неоднозначны, влияют на личностные структуры и организуют свойства личности, оказывают влияние на поведение и деятельность человека, в совокупности эмоционально-чувственного опыта личности формируют Я-концепцию и отношение человека к себе, людям и миру в целом. При такой важности эмоций, чувств и переживаний человека, целесообразно заявлять о значении общего психологического благополучия человека, его создании и сохранении.

В научной и практической психологии, в психотерапии, проблему эмоционального благополучия рассматривают в свете неблагополучия и нарушений. Под эмоциональным неблагополучием принято понимать устойчиво проявляющееся отрицательно окрашенное эмоциональное реагирование человека вообще и ребенка в частности и его нестабильное эмоциональное состояние.

Под эмоциональными нарушениями понимается отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка, которое может возникнуть в различных ситуациях. Основную роль в возникновении и развитии у детей эмоциональных нарушений играют отрицательные эмоциональные переживания. Наиболее острые и устойчивые эмоциональные переживания наблюдаются при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей [25].

Эмоциональные нарушения могут проявляться во всех областях жизнедеятельности человека. Для детей их проявления наиболее характерны в различных формах поведения. Так, одним из наиболее распространенных в последнее время эмоциональных нарушений является тревожность.

Тревожные дети отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью, частыми проявлениями беспокойства и тревоги, мнительностью и впечатлительностью. Они нередко характеризуются низкой самооценкой, чувствительностью к своим неудачам [32].

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы). Манипуляция с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивает. Распознать тревожных детей помогает и рисование: их рисунки отличаются обилием штриховки, сильным нажимом. Нередко такие дети «застревают» на деталях, особенно мелких [33].

Наиболее ярко проявления эмоциональных нарушений заметны в межличностных взаимодействиях дошкольников. Среди различных форм взаимодействия детей привлекает так называемое «просоциальное» поведение, которое проявляется в действиях «в пользу другого». Это поведение ребенка является наиболее социально значимым и привлекательным. В нем отражается уровень нравственного, этического развития человека. В дошкольном возрасте «просоциальное» поведение выражается в способности ребенка помочь товарищу, уступить ему, поделиться с ним важным для самого ребенка предметом (игрушки, вещи, сладости) и пр. Именно такое поведение рассматривается как наиболее этическое и социально-ценное отношение к другим (гуманное, альтруистическое, доброжелательное и пр.). Но отношения детей не всегда складываются благополучно. Наряду с положительным характером контакта возникают и осложнения, которые иногда приводят к выпадению ребенка из коллектива [36, 41].

Многие дети, вступая во взаимоотношения со сверстниками, проявляют различные формы негативного поведения. Это может быть связано с внешними причинами: длительной психотравмирующей ситуацией; дефицитом адекватной стимуляции, необходимой для развития эмоциональной сферы; неправильной организацией контактов с ребенком.

Внутренними причинами являются патологические особенности самой эмоциональной сферы ребенка, препятствующие развитию аффективных механизмов регуляции процесса общения. Ими могут быть ранимость, сверхвозбудимость, инертность психических процессов. Внутренние и внешние факторы могут переплетаться. Конфликтные взаимоотношения препятствуют нормальному общению сверстников [49].

Среди наиболее часто встречаемых форм негативного поведения в дошкольном возрасте, Д. Ричардсон, О. Никольская, выделяют агрессию, негативизм и упрямство, конфликтных и эмоционально неблагополучных детей [11, 54].

Существует много определений агрессии. В этом заслуга не только зарубежных, но и отечественных авторов. Психоанализ видит в нем проявления Эдипова комплекса. Необихевиоризм считает, что агрессивное поведение является следствием фрустраций, претерпеваемых личностью в процессе «социального научения» (Дж. Доллард, А. Бандура, С. Беркович, Н. Миллер) [11, 41, 43]. Сторонники когнитивизма утверждают, что агрессивное поведение является результатом «диссонансов» и «несоответствий» в познавательной сфере субъекта (Г. Фишфлер, Л. Фестиннер) [11]. Многие авторы сходятся в едином мнении (А. Бас, А. Бандура, С. Беркович, Д. Зилменн), что агрессия - это любое поведение, содержащее угрозу и нанесение ущерба другому лицу. Иного мнения придерживается М. Раттер, он рассматривает агрессию как фактор происхождения антиобщественного поведения [11].

Г. Степанова считает, что агрессивное поведение - это способ привлечь к себе внимание других детей. На основе данного рассмотрения агрессии, А. Бас предложил разделить ее на следующие виды: активная - пассивная, вербальная - не вербальная, скрытая - прямая, враждебная и инструментальная (агрессия как средство достижения цели). Выделяют внешние причины агрессии: семейное неблагополучие (появление второго

ребенка), лишение чего-либо желаемого, наказание, просмотр фильмов ужасов и др. [60].

Помимо причин, в центре внимания исследователей оказываются возрастные изменения. А.Е. Гаспарова исследовала зарождение, развитие и становление агрессии. Она выделяет следующее: младший дошкольный возраст - осознанного агрессивного поведения нет, агрессия может быть случайной, закрепления не возникнет при правильном поведении взрослого; в два года - возрастает независимость в поведении «Я сам»; в три года - добиваясь своего, ребенок использует любые средства, эмоциональные переживания не регулируются социальными нормами [16]. Описанные варианты нарушения поведения в раннем возрасте не являются в чистом виде агрессивностью, а лишь могут включать отдельные действия.

В старшем дошкольном возрасте агрессивное поведение может рассматриваться как специфическая форма взаимоотношений ребенка с другими детьми (в первую очередь со сверстниками). Именно в этот период появляются жалобы на драки, на попытки мучить животных и др. Такое поведение свидетельствует о неблагополучии в сфере социальных взаимоотношений и обычно вытекает из неудовлетворенности ребенка своим положением в группе детского сада, семьи, среди братьев и сестер. Практически всегда это говорит о дефиците или недостаточном уровне социальных контактов, причем именно с теми людьми, к общению с которыми ребенок стремится.

Одной из особенностей проявления агрессивных действий является скрытая агрессия. Она возникает, когда дети скрывают свои чувства, чтобы не расстраивать родителей. Это трудные послушные тихие дети, которые не находят лучшего применения своей агрессии, как направить ее на себя. Агрессивные фантазии - способ разрядки от накопившихся эмоций. Они возникают под воздействием увиденных реальных сцен насилия (физические наказания, психогенные ситуации, воспринимаемые как разрыв с объектом

любви). В фантазиях ребенок переживает ситуацию и происходит выход травмирующих переживаний.

Все дети должны согласовывать свои желания с нормами поведения, требованиями, принятыми в той или иной среде. Процесс усвоения социально опосредованных норм, обозначается как социализации. Этот процесс не всегда протекает гладко из-за своеобразия развития, когда ребенок не такой как большинство его сверстников. Тогда говорят об упрямстве. Упрямство - непослушание, стремление ребенка все сделать по своему, желание настоять на своем. Пик упрямства приходится на 2,5 года и совпадает с волевым развитием. Ребенок выражает недавно появившееся «Я», возникает потребность в самоутверждении.

Выделяют причины: излишняя строгость, давление, безоговорочное подчинение и выполнение требований. Упрямство возникает у детей самолюбивых, обладающих повышенным чувством собственного достоинства, и одновременно активных и энергичных от природы. Сочетание самолюбия и сценичности порождает своеволие, своеобразие. Несмотря на свой исключительно «вредный» характер, эти дети производят впечатление заброшенных, печальных и боязливых. Упрямство может быть защитной реакцией в ответ на чрезмерное давление, бесконечное дерганье, унижение.

На основе выделенных причин, А.И. Захаров [32] дает классификацию:

1. Упрямство как беспричинный негативизм, сочетающийся с агрессивностью. Ребенок не отдает себе отчет в таком поведении, уговорить его удастся с трудом.
2. Невротическая форма упрямства, определяемая как «дух противоречия». Оно сопровождается чувством вины и переживаниями по поводу своего поведения.
3. Упрямство, вызванное общей перевозбудимостью и неустойчивостью характера, что порождает капризность и своеволие. Упрямство является одной из форм негативизма, протеста ребенка против негативного отношения со стороны сверстников или взрослых,

воспринимаемого им как неблагоприятное. Оно может проявляться в повышенной грубости, упрямстве, в замкнутости, отчужденности.

Психологической основой негативной реакции является неудовлетворение у ребенка каких-то чрезвычайно существенных для него потребностей социального характера: потребности в общении, в одобрении, в уважении, в эмоциональном контакте (эмоциональное созвучие со значимым другим, сверстником или взрослым). Блокирование потребности становится источником глубоких переживаний, которые по мере их осознания ребенком все более способствуют возникновению у него негативных тенденций.

Существует две формы негативизма: пассивный, который выражается в отказе выполнять предъявленные требования, и активный, при котором производятся действия, противоположные требуемым.

Упрямство, негативизм и другие отрицательные явления в поведении ребенка носят избирательный характер - чаще проявляются в отношениях со сверстниками, реже с матерью. Упрямство не является привычной формой поведения, а проявляется более или менее устойчиво по отношению к определенному кругу лиц.

Капризы, упрямства, проявляющиеся у детей в более поздние периоды развития, связаны с неправильным подходом к ребенку со стороны окружающих. Отношения, которые не дают проявить самостоятельность, могут привести к проявлению упрямства как баловства.

Для взаимодействия дошкольников с ровесниками, характерно большое количество конфликтов. Время от времени конфликтуют фактически все дети. Существует множество определений конфликтов. В классическом понимании, это сложная ситуация, которую стараются избежать из-за напряжения, потери связей, разрухи [22].

В современном понимании, конфликт это средство личностного роста, переход на новую ступень развития. Конфликт - это столкновение мнений, сторон, сил [21].

П.А. Надеждина и И.Н. Щедровицкая [53] дают свое определение. Конфликт - это ситуация разрыва отношений, поэтому он ставит детей перед необходимостью осознания сути этих отношений. Этими исследователями выделяются признаки, по которым можно отнести ребенка в группу «конфликтных» детей:

- не могут «погасить» возникшее противостояние, занимают позицию «непримиримого борца», отстаивают ее «до победного конца над противником»;
- склонны разрешать ситуацию криками, обзываниями, дракой;
- чаще других оказываются в конфликтных ситуациях и иницируют их.

Н.И. Ганошенко, Л.Н. Галигузова [14], Е.О. Смирнова [60], выделяют свои критерии:

- конфликты с ровесниками возникают не реже трех раз в день,
- конфликт сопровождается яркими эмоциями и переживаниями, утверждение своей позиции производится ребенком силовым давлением на ровесников: криком, дракой, оскорблением,
- демонстративный выход из ситуации, прекращается совместная деятельность и т.д.

Выделяют внешние и внутренние причины конфликтов. К внешним относят ситуации и обстоятельства совместной деятельности детей (игрушки, распределение ролей), приводящие к кратковременным ситуативным конфликтам. Внутренние причины вызывают устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка с другими детьми, приводящий иногда к его изоляции. Причинами часто служат мотивационная несформированность игры (А.В. Рояк) или несоответствие уровня притязаний и реальной возможности ребенка (С.Н. Инюшина).

Л.Н. Галигузова делит всех конфликтных детей на пять групп: я всегда прав, я лучше других, я взрослый, я главный, я за себя постою, я хороший [60, 14]. Для детей всех групп характерны следующие особенности: высокая

активность в стремлении к взаимодействию с ровесниками и неумение согласованно контактировать с ним, а также явно выступающее самоутверждение. Поводом для конфликта является преимущественно стремление занять главенствующее положение, помехи в управлении сверстниками, в навязывании своих способов и образцов деятельности; реже конфликт вызывается предметом, ролью в игре, сюжетом.

Выделяют личностные особенности конфликтного ребенка (Т. Павленко, А. Рузская):

- положительное и отрицательное отношение к себе,
- значительное завышение своих реальных возможностей (особенно в деловой сфере),
- несовпадение в целом положительного отношения к себе и ожидаемого ими отношения других (неудовлетворенность отношением к себе других является следствием завышения своих возможностей),
- критичность по отношению к сверстнику (ребенок видит сверстника через себя - сходство и не сходство с собой во внешних проявлениях)

Таким образом, негативное поведение ребенка часто является способом выразить негативное эмоциональное состояние. Так, агрессия возникает из-за неудовлетворенности ребенка занимаемым положением в группе детского сада, семье; упрямство может быть защитной реакцией на унижение, чрезмерное давление. Негативное поведение ребенка влияет на межличностные отношения, приводя к конфликтам. Что, учитывая важность доброжелательного отношения сверстника для ребенка старшего дошкольного возраста, еще более усугубляет его переживания и способствует развитию эмоциональных нарушений.

1.3. Основные факторы, влияющие на возникновение эмоционального неблагополучия у детей дошкольного возраста

Возникновению эмоционального неблагополучия, и в том числе, эмоциональных нарушений детей способствует множество разнообразных факторов. Анализируя это многообразие, им удалось выделить особенно значимые по воздействию на эмоциональную сферу ребенка и даже определить их определенную иерархию. Так, на первый план выдвинулся семейный фактор, а именно характеристика отношений в семье, устойчивые стили детско-родительских отношений и даже выделили доминирующий компонент этого фактора, которым оказался такой аспект, как отношения с матерью [33]. Механизмом этого является устойчивое неудовлетворение потребностей ребенка в безопасности, эмоциональной близости и любви. Именно это порождает тревожность детей, повышения количества страхов и их устойчивость.

Изучая родителей, было выявлено, что им свойственны:

- требовательность к детям без учета их реальных возможностей и учета его индивидуальных особенностей;
- перенос на ребенка собственной неудовлетворенности и нереализованности и в связи с этим завышенные ожидания и разочарование ребенком;
- личная высокая и устойчивая тревожность родителей, порождающая нездоровые реакция на неудачи ребенка, его шалости или попытки реализовывать себя в социуме
- и прочее.

Все это лишает ребенка возможности жить и развиваться в адекватных условиях, лишает его возможности получать свой личный опыт жизни, тем самым не позволяя иметь ошибки и опыт их исправления [33].

Эти факторы в понимании эмоционального неблагополучия и нарушений детей интересны именно своими следствиями, т.е. какие

состояния, эмоции, чувства это вызывает в ребенке и, конечно же, к чему это приводит.

На передний план таких последствий выдвигаются:

- тревожное ожидание оценки, порождающее страх невозможности соответствовать ожиданиям взрослого;
- зависимость от поиска одобрения и, как следствие, поведение, позволяющее каким-то образом его получить;
- постепенное формирование мнения о себе, как о неуспешном и неспособном, «неудачнике»;
- снижение активности и инициативности, обусловленной страхом неудачи;
- и пр.

Общей характеристикой такой личности является, считают, склонность избегать столкновения с реальными или мнимыми проблемами и отказываться от деятельности при столкновении с трудностями, общая пассивность.

Также значим для эмоционального самочувствия детей общий психологический климат в семье, ее конструктивность. Деструктивным фактором здесь является разобщенность, конфликтность семьи, ее неспособность разрешать текущие противоречия и проблемы. У детей повышается тревожность, страх из-за неустойчивости семейной системы, формируется стойкое ощущение непредсказуемости и неразрешимости ситуаций жизни. В данных условиях личностная тревожность ребенка – это закономерное образование проживания длительно в такого рода условиях. Это становится личностным образованием, своеобразным фундаментом, на котором строится личность ребенка.

Не менее влияющими являются отношения ребенка с другими людьми. В эту категорию в первую очередь попадают педагоги. И в этом случае авторитарное и непоследовательное поведение воспитателя, его

внекритериальная оценка продуктивности ребенка, относится человеком к собственной личности и в целом определяет самоощущение и самооценку.

Тоже относится и к отношениям со сверстниками.

Во всех случаях чувство, порождающее эмоциональное неблагополучие, является отврегнутость, чувство нелюбви, из чего ребенок делает вывод о собственной «плохости», что вызывает у него чувство вины. Эти переживания обычно остры и длительны, захватывают личность целиком и порождают внутриличностные образования, которые отражаются в поведении ребенка, деятельности и общении.

Проблемы в рамках межличностного взаимодействия, как правило, бывают выражены в трудностях общения детей. все трудности удалось сгруппировать и результатом стало выделение двух категорий трудностей:

1 группа: дети включены в контакт, но у них имеется выраженность неуравновешенного поведения, повышенная возбудимость, повышенная и дезорганизованная эмоциональность, являющиеся помехой в деятельности. Основной характеристикой их поведения в любых затруднительных ситуациях является аффективность, гнев, громкий плач. Такая бурная реакция имеет тенденцию быстрого завершения, но в межличностном контакте ребенок уже успевает разрушить контакт (игру, совместную деятельность) и спровоцировать конфликт. Надо добавить, что такие дети отходчивы, не обидчивы и не придают значения таким ссорам.

2 группа. Это дети напротив мало контактны, избегают общения, испуганы, неуверенны в себе, но эти чувства и состояния замаскированы. Но, они не равнодушны к происходящему, а перенапряжение, вызванное маскировкой чувств может приводит к вспышкам гнева, выражению обид и пр.

3 группа (по В.С. Мухиной) [53]. Это дети очень впечатлительны, восприимчивы ко всему происходящему, а так как восприятие еще непосредственно и опыт переработки поступающей информации отсутствует, это порождает у детей высокую тревогу и, как правило, порождает большое

количество страхов. По мнению Мухиной В.С., определять в отдельную группу детей может и не стоит, но выделить их особенность в виде страхов, все-таки стоит [53].

В годы дошкольного детства меняется роль эмоциональных реакций. У ребенка 3-4 лет переживание раздражения, злости, жалости становится побуждением к действию - он вырывает игрушку, начинает драться, или наоборот, отдает из жалости что-то свое. Четырех-пяти летний ребенок может выразить свое недовольство в мимике (укоризна, осуждение, огорчение). Эти требования превращаются в мотивы поступков. Эмоции все чаще и чаще начинают выделять в качестве объекта и цели другого человека как носителя определенных норм, полномочий, социального статуса. Это определяет активную или пассивную позицию во взаимодействии (агрессией отвечает на агрессивные действия сверстника, но допускает агрессию со стороны младшего ребенка) [46].

В три года сверстник еще не играет существенной роли, но его поступки повышают их общую эмоциональность и активность. Об этом говорит стремление детей к непосредственному взаимодействию, подражанию движениям сверстника. Решительный перелом происходит в середине дошкольного возраста. Ребенок реагирует так, как это делают взрослые «Так нельзя!». Нередко дети безразличны к поведению сверстников, они не пытаются помочь, заступиться и т.д. Такое отношение было условно названо безразличным. Если же дети отнимают игрушки, бьют друг друга, то сверстник уверен в преднамеренности действий своего обидчика и отвечает ему тем же.

Эмоциональные реакции на негативное поведение сверстников относятся к собственно-личным. Это отношения безразличия и неприязни с большим количеством эмоциональных градаций внутри их. Многие дети реагируют в словесной форме «Так плохо», «Так не разрешают». Встречаются такие формы реагирования, как высмеивание и передразнивание [52].

Следует подчеркнуть, что все эмоциональные реакции детей проявляются в зависимости от взаимоотношений со сверстниками: дружбы или неприятия, симпатии - антипатии. Но, несмотря на все свои эмоциональные, негативно окрашенные, проявления и негативное поведение, эти дети вполне доброжелательны к сверстникам и контактны. Это является хорошим ресурсом для коррекции неблагополучия, так как сфера общения со сверстниками, совместная деятельность и игры очень значимы для развития ребенка и даже компенсации им различных дефектов развития.

В этом контексте большая роль отводится педагогам-воспитателям ДООУ, всем другим специалистам, и, конечно же, родителям. Именно они способны регулировать отношения детей, делая их терапевтическими и развивающими. Также, любой взрослый может служить эталоном для них во многих планах жизни – в оценочных ситуациях, в справедливости и решительности и пр. Дети, бессознательно впитывая образцы реакций и поведения, в условиях эмоционально-личностного принятия и признания ребенка, будет служить именно теми условиями, которые могут не только поддерживать психологическое здоровье, но и компенсировать уже сформированное эмоциональное неблагополучие ребенка-дошкольника.

Итак, своеобразие в развитии эмоциональной сферы детей зависит от сочетания многих факторов, одни из которых являются ведущими, другие второстепенные. Затруднение в контакте с другими людьми неизбежно накладывает отпечаток на внутренний мир ребенка, также как особенности его внутреннего мира сказываются на взаимоотношениях с людьми [46].

Таким образом, основными факторами, влияющими на возникновение эмоциональных нарушений, являются неблагоприятные межличностные отношения: семейные взаимоотношения (отношения ребенка с родителями, родителей между собой, особенности воспитания); взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, в частности с воспитателем детского сада; взаимоотношения со сверстниками, которые вызывают негативные эмоции у ребенка.

1.4. Психологическая профилактика эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста. Ее методы и подходы

Термин «Профилактика» в этимологии этого слова означает предохранительный и отражает предупреждение чего-то нежелательного. Этот термин универсален, но в практической психологии он означает систему мероприятий или комплекс действий, направленных на предупреждение отклонений от норм психического и психологического здоровья [52].

В «Положении о Психологической службе образования» [58] сказано, что профилактическая работа является деятельностью практического психолога, основные цели которой распространяются от мероприятий по созданию психогигиенических условий, необходимых для развития личности и ее становления, до внедрения программ профилактики психологического неблагополучия детей.

В работе по предупреждению различных несоответствий оптимальной модели здоровья используются классические методы активного обучения, психотехнологии развития, а также группа методов, модель которых разработана в психокоррекции и психотерапии. Здесь принято выделять методы, направленные на улучшение регуляции человека и формирование у него навыков и способов самоконтроля и методы, направленные на личность с целью, так называемого, личностного роста.

В работе с дошкольниками используют методы, адаптированные к возрастным особенностям и легко интегрирующиеся в рамки ведущей деятельности ребенка этого возраста. К таким методам можно отнести арттерапии, игротерапии, психогимнастики, игр-драматизаций (или драматерапия). Все эти методы относятся к проективным, требуют спонтанности и непосредственности, легко преодолевают защитные механизмы психики, вовлекая детей в деятельность и создание нового, терапевтического продукта.

Осветим коротко отдельные из указанных направлений.

Арт-терапия. Начало ее положено еще в 30-40-е гг 20 века Адрианом Хиллом. Это относилось ко всем видам занятий искусством, которые проводились тогда в больницах и центрах психического здоровья. Арттерапия - это психотерапия, основанная на искусстве, на изобразительной и творческой деятельности индивида. В основу этого метода легли идеи З. Фрейда, К. Юнга, К. Роджерса и А. Маслоу [8].

Арттерапия позволяет гармонизировать многие личностные особенности и ее аспекты, позволяя выражать себя и тем самым познавать. С точки зрения психоанализа, арттерапия позволяет сублимировать подавленные эмоции, а по мнению Юнга она способствует индивидуализации личности и установлению баланса между бессознательным и сознательным личности. [66, 63]. В арттерапии механизм трансформации запускается при помощи техник активного воображения, которые позволяют менее болезненно столкнуться с подавленным в бессознательном, болезненное переживание с сознательным человека и обеспечить им продуктивное взаимодействие. Гуманистический подход в арттерапии обеспечивает полную свободу самовыражения личности в продуктах творчества. Целью такого самовыражения является познание своего Я, облегчение коммуникации и установления отношений с Другими [40].

Арттерапия может использоваться самостоятельно, как основной метод помощи в решении задач профилактики и коррекции эмоционального неблагополучия ребенка, но может быть легко интегрирован в комплекс других методов, которые не менее эффективны в такого рода работе [38].

Игровая терапия – это метод создания игровых ситуаций, которые позволяют показать участнику способы решения конфликтных ситуаций, трансформировать отдельные черты характера и сделать менее актуальными всевозможные психопатологические эмоциональные проявления человека. В игротерапии используют ролевые игры, игры-импровизации, которые возможно организовывать в директивной и недирективной форме [37].

Использование сказок тоже очень актуально. Сказкотерапия решает те же задачи, но применяя при этом сказочных героев, модификации сказки с целью новой, эффективной и позитивной истории, в которой герой совершает поступки, универсально правильные и полезные, а также актуальные для личности [45].

Многообразие форм и методов, способных помогать детям справляться со своими эмоциональными состояниями, активно применяются в работе практических психологов. Специалистам советуют иметь в виду, что различие этих подходов и методов все же имеют объединяющие позиции, которые следует обязательно учитывать, особенно при работе с детьми. Обычно детям бывает трудно вербализировать свои проблемы и трудности, свои переживания, для них более характерна невербальная экспрессия и телесная представленность этих состояний.

Также следует учитывать, что все игровое пространство, материал рисунков, да и сам образ, им используемый, как правило, является средствами психической защиты [54].

Следует учитывать и то, что игровое пространство, изобразительный материал и образ являются для ребенка средством психической защиты, к которому он прибегает в трудных для себя обстоятельствах.

Выводы по первой главе

Эмоциональная сфера и эмоциональные состояния человека являются важной составляющей психического здоровья человека. Особое значение приобретают детские периоды развития личности, так как именно в детстве закладываются основы не только физического, но и психического и психологического здоровья.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам эмоциональной сферы детей показал, что для дошкольника характерно

доминирование чувств, основанных на эмоциях, которые являются пусковыми в поведении дошкольника и напрямую влияют на мотивы поведения, что отражается во всех видах детской активности.

Эмоции - это неотъемлемая часть физической, психической и психологической жизни человека. Они сложны и неоднозначны, влияют на личностные структуры и организуют свойства личности, оказывают влияние на поведение и деятельность человека, в совокупности эмоционально-чувственного опыта личности формируют Я-концепцию и отношение человека к себе, людям и миру в целом. При такой важности эмоций, чувств и переживаний человека, целесообразно заявлять о значении общего психологического благополучия человека, его создании и сохранении.

Под эмоциональным неблагополучием принято понимать устойчиво проявляющееся отрицательно окрашенное эмоциональное реагирование человека и его нестабильное эмоциональное состояние.

Под эмоциональными нарушениями понимается отрицательное эмоциональное самочувствие человека, которое может возникнуть в различных ситуациях. В детских возрастах основную роль в возникновении и развитии эмоциональных нарушений играют отрицательные эмоциональные переживания. Наиболее острые и устойчивые эмоциональные переживания наблюдаются при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей.

Эмоциональные нарушения могут проявляться во всех областях жизнедеятельности человека. Для детей их проявления наиболее характерны в различных формах поведения. Это сопровождается тревожностью, беспокойством, неуверенностью, мнительностью и впечатлительностью. Такие дети нередко характеризуются низкой самооценкой, чувствительностью к своим неудачам.

Психологической основой негативной реакции является неудовлетворение у ребенка каких-либо чрезвычайно существенных для него потребностей социального характера: потребности в общении, в одобрении, в

уважении, в эмоциональном контакте (эмоциональное созвучие со значимым другим, сверстником или взрослым). Блокирование потребностей становится источником глубоких переживаний, которые по мере их осознания ребенком все более способствуют возникновению у него негативных тенденций, которые являются способом выразить негативное эмоциональное состояние.

Возникновению эмоционального неблагополучия, и в том числе, эмоциональных нарушений детей способствует множество разнообразных факторов. Анализируя это многообразие, удалось выделить особенно значимые по воздействию на эмоциональную сферу ребенка и даже определить их определенную иерархию. Основными факторами, влияющими на возникновение эмоциональных нарушений, являются неблагоприятные межличностные отношения: семейные взаимоотношения (отношения ребенка с родителями, родителей между собой, особенности воспитания); взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, в частности с воспитателем детского сада; взаимоотношения со сверстниками, которые вызывают негативные эмоции у ребенка.

Значимость эмоциональных состояний в детских возрастах для психологического благополучия и здоровья личности определяет необходимость своевременной и систематической работы всех специалистов психологов в целях профилактики эмоциональных нарушений. Профилактика для психологической работы означает систему мероприятий или комплекс действий, направленных на предупреждение отклонений от норм психического и психологического здоровья.

В работе по предупреждению различных несоответствий оптимальной модели здоровья используются классические методы активного обучения, психотехнологии развития, а также группа методов, модель которых разработана в психокоррекции и психотерапии. Здесь принято выделять методы, направленные на улучшение регуляции человека и формирование у него навыков и способов самоконтроля и методы, направленные на личность с целью, так называемого, личностного роста.

В работе с дошкольниками используют методы, адаптированные к возрастным особенностям и легко интегрирующиеся в рамки ведущей деятельности ребенка этого возраста. К таким методам можно отнести арттерапию, игротерапию, психогимнастику, игры-драматизаций (или драматерапия). Все эти методы относятся к проективным, требуют спонтанности и непосредственности, легко преодолевают защитные механизмы психики, вовлекая детей в продуктивную деятельность и гармоничные взаимоотношения, как со сверстниками, так и со взрослыми.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ТЕХНИК

2.1. Изучение особенностей эмоциональной сферы детей 5-6 лет

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ д/с № 34 г. Туапсе, Краснодарского края. В нем принимали участие 18 детей старшего дошкольного возраста.

Состав группы детей, участвующих в эксперименте:

<i>Мальчики</i>		<i>Девочки</i>	
1.	Влад А.	12.	Аня Б.
2.	Руслан Б.	13.	Маша Б.
3.	Саша Б.	14.	Алина В.
4.	Артур Г.	15.	Жаннета И.
5.	Алеша Р.	16.	Марго Т.
6.	Данил П.	17.	Настя С.
7.	Олег П.	18.	Варя П.
8.	Петр К.		
9.	Дима Ж.		
10.	Арсений Д.		
11.	Тимофей Н.		

Целью экспериментального исследования являлось выявление актуальных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста и последующая профилактика эмоциональных нарушений в рамках разработанной программы со специально подобранными методами и средствами.

На первом этапе для изучения эмоциональных состояний детей нами использовались следующие методики:

- тест тревожности, разработанный Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен, направленный на выявление ситуативной тревоги детей [24];
- социометрическая проба «День рождения», направленная на выявление внутригрупповых отношений детей, их статуса среди сверстников [15];

- методика исследования личности «Дом-дерево-человек» Дж. Бука, с целью выявления эмоциональных состояний обусловленных отношениями с социумом [24].

Перечисленные методики проводились индивидуально с каждым ребенком в кабинете психолога.

Тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо».

Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Данный тест представляет собой комплекс из 14 сюжетных картинок, где лицо ребенка не прорисовано художником. Картинки делятся по

половому признаку: для девочек картинки с девочкой, для мальчиков - с мальчиком. Ответы фиксируются в протоколе.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности (тревоги) ребенка (*ИТ*), которой равен процентному отношению числа эмоционально-негативных выборов (грустное лицо - *x*) к общему числу рисунков (*14*). Грустные лица $ИТ = x \cdot 100 \% : 14$.

По *ИТ* дети в возрасте от 3,5 до 7 лет подразделяются на 3 группы:

1. высокий уровень тревожности - $ИТ > 50 \%$;
2. средний уровень тревожности - $20 \% < ИТ < 50 \%$;
3. низкий уровень тревожности - $0 \% < ИТ < 20 \%$.

Анализ полученных результатов.

Обработка протоколов выявила следующую картину (Таблица 1).

Таблица 1.

Результаты теста тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.

№	Имя, фамилия ребенка	Индекс тревожности	Уровень тревожности
1	Влад А.	28,5%	средний
2	Руслан Б.	28,5%	средний
3	Аня Б.	21,4%	средний
4	Маша Б.	35,7%	средний
5	Саша Б.	42,9%	средний
6	Алина В.	85,7%	высокий
7	Артур Г.	21,4%	средний
8	Дима Ж.	35,7%	средний
9	Петр К.	28,5%	средний
10	Олег П.	35,7%	средний
11	Варя П.	78,6%	высокий
12	Данил П.	57,4%	высокий
13	Алеша Р.	100%	высокий
14	Арсений С.	35,7%	средний

15	<i>Тимофей С.</i>	57,1%	высокий
16	<i>Настя С.</i>	85,7%	высокий
17	Марго Т.	50%	средний
18	Аня И.	28,5%	средний

Высокий ИТ - 33% испытуемых (6 детей) показали высокий уровень тревожности. Причем индекс тревожности половины из них превышает 85,5%, т.е. в 12 и более случаях они сделали эмоционально-негативные выборы. Наивысший индекс тревожности у Алеши Р. - 100%. Это может служить свидетельством того, что у него тревога возникает во всех основных сферах взаимоотношений: в семье, со сверстниками, с другими взрослыми (например, воспитатель). В его высказываниях часто встречаются такие словосочетания: «ему не дают», «его не берут», что может указывать на неудовлетворенность занимаемым положением как дома, так и в детском саду («ему не дают коляску вести», «они его не берут с собой»). У Алины и Насти С. индекс тревожности равен 85,7%. Большинство эмоционально-негативных выборов Настя С. объяснила тем, что происходящее на картине не совпадает с желаниями изображенной девочки. Например: «ей не хочется идти на футбол», «она не хочет убирать». Это может указывать на несовпадение того, какое положение она занимает в семье, и в группе детского сада, и какое хотела бы занимать. В случае Алины можно предположить, что большей частью тревогу вызывают ситуации, предъявляющие к ней определенный уровень требований. На это указывают следующие высказывания, объясняющие выбор грустного лица девочки: «она одевается одна», «она в садик не хочет», «она не хочет в школу», «она в школу пришла».

Индекс тревожности Вари равен 78,6%. Такие ее высказывания, как «девочке не нравится самой одевать ботинки, ей трудно», «она несет куклу, а ей тяжело», «ей самой трудно стоять», дают возможность предположить, что требования и ожидания взрослых воспринимаются ей как непосильно

высокие. Что и является основной причиной столь высокого уровня тревожности.

Индекс тревожности Данила П. - 57,4%. Пять из восьми эмоционально-негативных выборов связаны с родителями «папа ругается», «мама и папа не пускают смотреть телевизор», «папа не дает носить лялю» и т. п. Это, вероятно указывает на некую неудовлетворенность отношениями с родителями, что и является основной причиной высокого уровня тревожности.

Высокий уровень тревожности выявлен также у Тимофея (ИТ = 57,1%). В данном случае можно предположить, что такой результат отчасти обусловлен внутрисемейными отношениями, возможно ревностью к младшему ребенку: ситуации типа «ребенок и мать с младенцем», воспринимаются как грустные. Кроме того, как тревожные воспринимаются и некоторые ситуации общения с другими детьми.

Средний ИТ: Остальные дети – 67% (12 человек) - показали результаты, свидетельствующие о среднем уровне тревожности, что в данном случае соответствует возрастной норме.

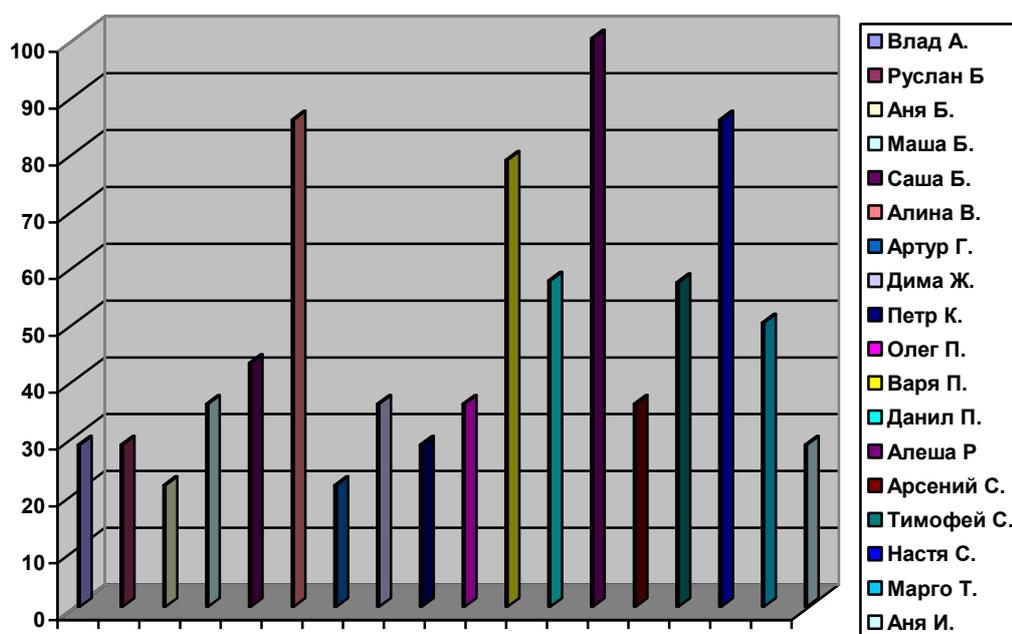


Диаграмма 1. Показатели индекса тревожности детей.

Социометрическая проба «День рождения» (Панфилова М.А.).

Этот тест предназначен для детей дошкольного и младшего школьного возраста, когда необходимо провести исследование отношения ребенка к детям и взрослым. Испытуемому предлагается подумать и назвать, кого из ребят своей группы он бы пригласил на свой день рождения (положительные выборы), а кого не стал бы звать (негативные выборы или отвержения). Подсчитывается количество положительных и негативных выборов, сделанных самим ребенком и сделанных в его адрес другими детьми.

Анализ полученных результатов.

Было выявлено, что наибольшей популярностью в данной группе детей пользуется Данил П.. Он получил самое большое количество положительных выборов - 13, и только два негативных.

Большой популярностью также пользуются Маша Б., Саша Б., Марго Т. Каждый из них получил 6 и более положительных выборов и ни одного отвержения.

Не сделали негативных выборов Данил П., Варя П., Аня И., Саша Б., Маша Б, Влад А., Руслан Б. Эти ребята, кроме Влада А., и сами получили незначительное количество негативных выборов или же не получили их совсем.

Большое количество отвержений (4) получил Влад А., причем сам он сделал исключительно позитивные выборы - 5. Это может указывать на наличие неких особенностей поведения, которые, несмотря на его явную тягу к сверстникам, мешают нормальному налаживанию контактов (например, агрессия).

Больше всех негативных выборов получил Алеша Р. Это может указывать на наличие в его поведении негативных проявлений, отталкивающих сверстников. Несколькостораживает и то, что сам он сделал только три выбора, из которых два являются негативными. Возможно, это свидетельствует об отсутствии тяги к сверстникам.

Аня Б. в ходе проведения социометрической пробы сделала больше отвержений, чем предпочтений. Возможно, это обусловлено чрезмерной критичностью по отношению к сверстникам.

Относительно много положительных и отрицательных выборов (6 и 5 соответственно) сделал Тимофей. При этом его «выбрали» 4 ребенка и «отвергли» - двое. Вероятно, такое соотношение является проявлением личностных особенностей: мальчик с некоторым недоверием и критичностью относится к сверстникам, однако, в силу возрастных особенностей тянется к ним. Причем для сверстников он является скорее привлекательным объектом для общения, чем отталкивающим.

В целом в данной группе детей количество положительных выборов значительно превышает количество негативных (отвержений). Нет детей совсем не получивших позитивных выборов. Что позволяет нам говорить о наличии здоровой атмосферы.

Методика исследования личности «Дом-дерево-человек» Дж. Бука.

Испытуемому предлагается нарисовать дом, дерево и человека. Затем задаются уточняющие вопросы типа «Кто этот человек?», «Что это за дерево?», «Хочешь что-нибудь еще рассказать о доме?» и т.д. Ответы испытуемого помогают лучше понять изображение, что способствует более точной интерпретации рисунка. Анализ каждого рисунка дает возможность исходя из наличия или отсутствия тех или иных деталей, сделать предположение о возможных проблемах испытуемого.

Анализ полученных данных.

В ходе анализа работ испытуемых было выявлено, что 89% (16 человек) испытывают трудности в стремлении раскрыться перед другими, что проявляется в застенчивости, нерешительности, замкнутости. На рисунке на это указывают следующие детали: маленькая дверь или ее отсутствие, неясное лицо у человека, отсутствие ступней, вытянутые по бокам руки.

В таком же количестве рисунков (16) обнаружены признаки наличия ощущения нехватки психологической теплоты дома: отсутствие трубы дома, дым идущий из трубы тонкой струйкой.

Менее 40% испытуемых (7 человек) продемонстрировали готовность к контактам. На рисунках это выражается в следующих деталях: открытая дверь, множество окон. Причем у 6 из них это сочетается с наличием затруднений в стремлении раскрыться перед другими.

Примерно в 60% рисунков присутствуют признаки, указывающие на испытываемое детьми ощущение зависимости, бессилия. К таким признакам относятся: длинные и слабые руки, количество пальцев меньше пяти, расположение рисунка у самого края листа.

72% рисунков содержат признаки, присутствие которых дает возможность предположить наличие ощущений трудности, тревоги, напряжения, незащищенности. Сюда относят: наличие линии земли, подчеркнутое основание дома, всевозможные штриховки и зачернения, в частности ствола дерева.

22% испытуемых продемонстрировали в рисунках признаки, указывающие на наличие усиленной защиты: водосточные трубы, слишком угловаты плечи человека.

В изображениях человека у 39% испытуемых присутствуют детали, свидетельствующие о присущей им агрессивности: отсутствие ладоней, длинные пальцы.

Интерпретация полученных результатов показала, что наибольшие затруднения в контактах испытывают Артур Г. и Дима Ж., возможно именно с этим связано выявленное у них ощущение тревоги, напряжения. В рисунках обоих мальчиков также присутствуют признаки наличия нехватки психологической теплоты дома.

Наибольшее количество признаков, указывающих на наличие напряжения и тревоги, присутствует в рисунках Алеши Р. и Арсения С. Вероятно, им такие присущи ощущения зависимости, бессилия. Причем

Арсений использует детали, указывающие на усиленную защиту, а Алеша - на высокую степень агрессивности.

В целом наибольшее количество признаков, указывающих на наличие различных проблем, присутствует в рисунках Алеши Р., Арсения С, Насти С, Ани И.

На основании полученного материала можно констатировать, что при проведении разработанной нами программы особое внимание необходимо обратить на следующих детей:

Алина В.: испытывает затруднения в общении (нерешительность, застенчивость). Психолог детского сада отмечает, что она не умеет отстаивать свои позиции в коллективе. Вероятно, это является основными причинами высокой тревожности.

Настя С.: ей присущи некоторые затруднения в контактах со сверстниками, причем сама демонстрирует желание общаться с ними. Возможно, с этим противоречием связаны выявленные признаки агрессивного поведения. Она, вероятно, плохо представляет себе, как к ней относятся сверстники. Это обуславливает высокий уровень тревожности. По мнению психолога детского сада, она не умеет отстаивать свои позиции в коллективе.

Тимофей С.: высокий уровень тревожности возникает в ситуациях общения со сверстниками. Выявлены трудности во внутрисемейных отношениях, возможно связанные с появлением второго ребенка.

Алеша Р.: тревога возникает во всех основных сферах взаимоотношений: со сверстниками, в семье, с другими взрослыми. Воспитатели указывают на склонность к проявлению агрессии в поведении. В семье недавно родился еще один ребенок, возможно, это усиливает напряжение.

Таким образом, у выделенных детей обнаружена тенденция к возникновению негативных эмоций в различных ситуациях межличностного общения. Поскольку полностью исключить данные ситуации из жизни

невозможно, возникающее при этом напряжение накапливается, что в свою очередь ведет к возникновению эмоциональных нарушений.

Основную роль в возникновении и развитии эмоциональных нарушений у детей играют отрицательные эмоциональные переживания. Наиболее сильные и устойчивые эмоциональные переживания возникают при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей. Следовательно, особое внимание при апробации профилактической программы, направленной на предоставление возможностей отреагирования негативных эмоций и развития коммуникативных навыков в совместной деятельности, в целях предотвращения возникновения эмоциональных нарушений, нужно уделить Алеше Р., Тимофею С., Алине В., Насте С.

2.2. Разработка и апробация профилактической программы

Для реализации задач нашего исследования и проверки гипотезы о благотворном влиянии на эмоциональное состояние детей цикла занятий с использованием методов и приемов психокоррекции, психогимнастики, методов формирования навыков группового взаимодействия и коммуникации. В качестве основного метода использовались техники и приемы арттерапии.

Нами были разработана программа занятий с детьми, носящая профилактическое значение.

Исходя из теоретического анализа, проведенного в первой главе исследования, и учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что для профилактики эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте особую значимость имеет отреагирование внутреннего напряжения и развитие коммуникативных навыков.

Для апробации программы и изучения влияния подобранных упражнений нами была сформирована экспериментальная группа,

представленная как детьми с высоким уровнем тревожности, так и детьми со средними показателями индекса тревожности. Такой отбор детей был обусловлен необходимостью проверки влияния арттерапевтических техник на психоэмоциональное состояние детей, как уже требующих психокоррекции, так и показывающих нормальный уровень тревожности. Важность отреагирования накопленных негативных эмоций была нами доказана раньше.

Экспериментальная группа детей (Таблица 2).

Таблица 2.

Показатели уровня тревожности детей экспериментальной группы.

№	ФИО	Уровень тревожности
1	Руслан Б.	средний
2	Алина В.	высокий
3	Маша Б.	средний
4	Данил П.	высокий
5	Алеша Р.	высокий
6	Тимофей С.	высокий

Программа профилактики эмоциональных нарушений у детей.

При разработке программы нами использовались рекомендации А.И. Копытина, М.В. Киселевой, Н.Л. Кряжевой, Е.К. Лютовой [40, 46, 51, 37].

Цель программы: создать условия для отреагирования детьми дошкольного возраста негативных эмоций социально приемлемым способом.

Задачи:

- обеспечить условия, необходимые для реализации детьми арттерапевтических техник,
- посредством совместного рисования создать детям условия для эффективной совместной деятельности и получения опыта взаимодействия;

- дать возможность детям апробировать различные стратегии поведения путем самостоятельного создания условий для совместной деятельности.

Организация работы: разработанная профилактическая программа рассчитана на 7 встреч. Время каждой встречи не должно быть жестко ограничено.

Форма проведения и этапы работы.

Две первых встречи рекомендуется проводить в индивидуальном порядке, где основной задачей является самовыражение, отреагирование накопившихся эмоций, ослабление внутреннего напряжения, обусловленного различными причинами.

Последующие встречи рассчитаны на совместную работу детей. В них реализуется и поставленная ранее задача, и новая, направленная на развитие коммуникативных навыков. Групповая работа проводилась детьми в количестве 6 человек. Такое количество участников обеспечивает погружение в выполнение задания, не отвлекая других, позволяет учитывать индивидуальные особенности, обеспечивать темп работы, необходимый для каждого ребенка и, в то же время, является достаточным для апробации различных стратегий поведения. Рекомендуется четное количество детей в группе, так как заключительная встреча предполагает парное выполнение заданий.

Допускается повторное проведение отдельных заданий в рамках одной встречи, или даже некоторых встреч в полном объеме. Это может быть вызвано тем, что дети не принимают поставленную задачу. Критерием перехода к следующему заданию служит принятие задачи предыдущего, его выполнение в соответствии с инструкцией. Особое внимание при этом необходимо уделить изменению темы задания при его повторном выполнении (Таблица 3).

Таблица 3.

Краткое содержание психопрофилактической программы.

№.№	Последовательность работы	Форма работы	Упражнения
1.	Встреча 1	индивидуальная	«Взрыв». «Как я заблудился в незнакомом лесу» «Порви бумагу». «Море».
2.	Встреча 2	индивидуальная	«Чудовище». «Как я победил чудовище». «Доброе чудовище».
3.	Встреча 3	работа в парах	рисунок: - из предложенной каракули, - из каракулей другого ребенка
4.	Встреча 4	работа в парах	«Закончи рисунок». «Заверши чужой рисунок».
5.	Встреча 5	групповая работа	«Человек». «Рисование по цепочке»
6.	Встреча 6	групповая работа	- Нарисовать картину вместе на заданную тему; - Нарисовать картину вместе на свободную тему.
7.	Встреча 7	групповая работа	совместное рисование на листе большого формата

Реализация профилактической программы и анализ поведения детей в ходе выполнения упражнений.

Разработанная нами профилактическая программа была проведена с группой детей из шести человек. В данную группу вошли трое детей, у которых на предыдущем этапе нашей экспериментальной работы были выявлены определенные трудности, а также три ребенка без явных затруднений в исследуемой нами области. Такой состав группы, на наш взгляд, способствует чистоте эксперимента, поскольку разработанная нами

программа направлена на профилактику, эмоциональных нарушений, а не на их устранение.

Остальные дети, участвовавшие на этапе изучения эмоциональной сферы, составили контрольную группу.

При проведении нашей программы детям в качестве средств рисования предлагались цветные карандаши. Это обусловлено достаточно высоким уровнем тревожности у большинства детей экспериментальной группы. Карандаш как средство изобразительной деятельности является структурированным материалом, благодаря чему не вызывает дополнительной тревоги по поводу качества рисунка и самого действия рисования. Кроме того, он привычен для детей и позволяет увидеть некоторые важные особенности выполнения заданий, например, силу нажима.

Арттерапия направлена на то, чтобы предоставить возможность свободно выразить свои мысли и чувства, освободиться от сильных переживаний, снижая, таким образом, внутреннее напряжение. Поэтому конечный продукт, как таковой, не имеет ценности, важен сам процесс его создания, а также процесс вербализации того, что автор (ребенок) хотел через него выразить.

Исходя из этого, нами использовались для обработки результатов выполнения заданий и их последующего анализа следующие критерии:

две первые встречи:

- принятие или непринятие задачи;
- эмоциональность выполнения задания;
- продолжительность изобразительной деятельности;
- сила нажима на карандаш;
- выбор цветов;
- количество деталей;
- комментарии и пояснения в ходе выполнения рисунка;

- поведение после выполнения заданий: усталость, повышенная активность, отсутствие изменений в поведении и т. д.

третья встреча:

- выявление характерных для каждого ребенка стратегий поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Это необходимо для более четкого анализа последующих встреч.

четвертая – седьмая встреча:

- принятие или непринятие задачи;
- продолжительность совместной деятельности;
- поведение в ходе выполнения задания;
- поведение после выполнения заданий (усталость, повышенная активность и т. д.).

Анализ поведения детей в ходе реализации Программы.

Первая встреча.

При выполнении задания «Взрыв» была отмечена яркая эмоциональная реакция у всех детей, кроме Алины и Тимофея. Эти дети долго готовились, представляя себе, что они будут рисовать. Но в процессе рисования «включились» в работу. На рисунках Алеша, Алины и Тимофея хорошо заметно, что первые линии выполнены со слабым нажимом. Мальчики первоначально выбрали более спокойные цвета: Алеша - голубой, а Тимофей - фиолетовый. Заключительные линии на всех рисунках выполнены с сильным нажимом, в основном резкими отрывистыми движениями, карандашом ярких цветов. Так, Алеша закончил рисунок карандашом черного цвета, а Тимофей - оранжевого. Данил, Руслан и Маша в процессе рисования рассказывали о том, что именно они изображают - *Данил:* «Здание загорелось. И пожарная машина загорелась. И очень сильный пожар»; *Маша:* «Это салют. Вот машина уезжает от него, потому что он опасный. Люди тоже разбегаются»; *Руслан:* «Здесь был пожар. Вот прилетели пожарные самолеты. Это качалка для воды. Синее - вода. Затушили костер». Алина рисовала

очень увлеченно, молча, рассказать об изображенном не захотела. Алеша в процессе рисования с большим энтузиазмом производил звуки, имитирующие взрыв. В конце пояснил: «Такой взрыв произошел, что даже вода тыкнула!». Тимофей довольно долго выполнял данное задание. Изображая каждую линию, тихонько произносил: «Пу-уф-ф». После нескольких минут рисования пояснил: «Вот дом, он весь в огне». Постепенно линии становились все более резкими. Продолжая увеличивать нажим на карандаш, выдвинул версию происходящего на рисунке: «Дом взорвался, потому что дети хотели приготовить маме еду, чтобы она их похвалила. Зажгли спички и случайно устроили пожар». Через несколько секунд таинственным голосом изложил другую версию: «А может кто-то в кабинете рисовал все что угодно. А это оживало. Он нарисовал слона, и он ожил, нарисовал солнечных человечков. Они ожили и приблизили солнце... И дом загорелся». После этого молча добавил еще несколько линий, внимательно осмотрел рисунок и сообщил, что закончил.

У всех ребят выполнение задания «Взрыв» стимулировало желание продолжать изобразительную деятельность.

Второе задание «Как я заблудился в незнакомом лесу».

Выполнение этого задания у детей также различается. Рисунки Данила, Маши, Руслана выполнены яркими цветами, содержат много деталей, в них присутствуют сказочные персонажи (дом на курьих ножках, Баба Яга, приведения и т. п.). Рисунки Алины, Тимофея, Алеши значительно бледнее - Тимофей использовал зеленый и оранжевый, Алеша - черный, коричневый, синий. Отличалась и толщина линий (нажима на карандаш).

Маша, Данил и Алина первоначально не приняли задачу: не изобразили самих себя. Однако, рассказывая о своих рисунках, Данил и Маша пояснили, что их просто не видно. Маша: «Слева домик девочки. Там еще живут папа и мама. А я в домике девочки. Это ведь моя младшая сестренка». Данил: «Это домик Бабы - Яги. Я в него зашел, чтобы спросить куда дальше идти». Алина нарисовала женскую фигурку и рассказала, что

это девочка «она заблудилась в лесу. Ей не страшно, потому что солнышко». На вопрос о том, где же на рисунке она сама Алина, помолчав, ответила, показывая на девочку, «Это я!». Все ребята, кроме Алины, выполняя данное задание, использовали сказочные мотивы. На рисунке Тимофея сказочных персонажей нет, однако в процессе рисования он рассказывал следующее: «Это волшебный лес. В нем все сказочное. В нем все деревья зеленые и не одного другого. Вот лесной кактус. Здесь даже солнце зеленое. Все зеленое». После завершения этого рисунка все дети просили скорее дать следующее задание.

Задание третье «Рвать бумагу».

Не всем детям это задание было действительно нужно. Так, Маша, сначала долго спрашивала: «зачем нужно рвать бумагу?», затем с недоумением стала это делать, но больше выкручивала лист, чем рвала. Закончив, недоуменно посмотрела на обрывки: «Ну и зачем это надо было делать?». Алеша и Тимофей, прежде чем начать переспросили: «Как рвать?». Начали выполнять неуверенно, поглядывая на экспериментатора. Но, видя, что их действия одобряются, продолжили с удовольствием. Алеша, изорвав один лист, сразу попросил еще один. Закончив, явно почувствовал себя лучше и попросил дать следующее задание. Тимофей сначала рвал лист медленно, аккуратно. Затем увлекся и довольно долго продолжал этим заниматься. Несколько раз, останавливаясь со словами: «Все. Я на такие кусочки хочу». Но, сразу же продолжал: «Нет, еще немного порву...». Особенно сосредоточенно это задание выполняла Алина. Выполняя предыдущее задание, она не выражала сильных эмоций, разговаривала тихо и только после окончания рисунка. В процессе выполнения второго задания она совсем ушла в себя, погрузилась. Лист бумаги она также рвала молча, не слишком долго, уверенными движениями. Когда закончила, молча подняла глаза, улыбнулась, вообще повеселела. Еще один лист взять не захотела. Данил и Руслан восприняли данное задание с восторгом. С удовольствием изорвали по одному листу.

Задание четвертое «Море».

Данное задание все ребята выполняли увлеченно, энергично. После его завершения Алина и Маша сообщили, что устали. Их рисунки не сопровождались комментариями, в них мало деталей, обе использовали по два цвета (желтый и синий). Маша разделила лист на две части, одну часть раскрасила синим цветом - море, другую - желтым, - это пляж. Алина начала выполнять рисунок, сильно нажимая на карандаш. Нарисовала яркое солнышко и густо раскрасила небольшую часть моря. Постепенно линии стали длиннее и бледнее. В последнюю очередь она легкими штрихами обозначила небо. Данил и Руслан, выполняя рисунки, использовали много цветов, картинка получились сюжетными с большим количеством разнообразных деталей. Данил изобразил теплоход и срез моря до самого дна, где расположил множество разнообразных драгоценных камней среди водорослей. Руслан нарисовал подводный мир (рыбы, водолаз, водоросли и т.д.). Рисунок Алеши также содержит множество деталей, но выполнен карандашом одного цвета - голубого, с очень слабым нажимом. Он изобразил пароход с множеством разнообразных антенн и труб. На вопрос об усталости ответил отрицательно. Однако последние линии на рисунке еле заметны. Рисовать на свободную тему отказался. Особенно ответственно и увлеченно данное задание выполнял Тимофей. Он некоторое время сидел с закрытыми глазами, представляя море. Весь последующий процесс изображения занял около трех минут, причем Тимофей очень старательно подбирал цвета и озвучивал свои действия: «Я его видел красным (на рисунке нет этого цвета). Дно морское такое красивое! Это волны. Оно переливающиеся. На каждой волне появлялись разные цвета. Разные-разные. Оно у меня переливающееся!». После завершения данного рисунка Тимофей выглядел очень довольным и веселым. Сказал, что совсем не устал, но рисовать больше не хочет.

На основании наблюдения за детьми мы пришли к следующим выводам:

- Маша, Данил и Руслан с легкостью принимают поставленные задачи, не испытывают затруднений при их выполнении. Никаких явных изменений в самочувствии и поведении по ходу данной встречи не было выявлено. Усталость Маши может быть обусловлена тем, что данную встречу, она восприняла как занятие.
- Алеша сначала явно демонстрировал тревогу, задавал много уточняющих вопросов: «Можно я так нарисую?», «уже можно рисовать?». Но уже в ходе выполнения третьего задания расслабился и почувствовал себя значительно увереннее.
- изменения в поведении и самочувствии на протяжении всей встречи были отмечены у Алины. 1-е задание ей понравилось и вызвало желание продолжать. Выполняя 2-е задание, девочка погрузилась, замкнулась. Задание рвать бумагу предоставило ей возможность выплеснуть возникшее напряжение. Она повеселела. Бурное течение внутренних процессов нашло свой выход в последнем задании данной встречи. Алина ушла утомленная, но более спокойная и веселая, чем в начале встречи.
- хорошо заметна разница и в поведении Тимофея. Первые рисунки он долго не решался начать выполнять, с трудом представлял, о чем ему говорили. Но в конце встречи явно почувствовал себя увереннее. После встречи ушел веселым.

Вторая встреча.

Выполнение заданий, предусмотренных в ходе данной встречи, вызвало явные затруднения у Тимофея и Алины. Тимофей очень долго придумывал чудовище. Сидел, морща лоб, несколько раз начинал рисовать и бросал, объясняя это следующим образом: «У меня не получается. Я рисую, потом забываю. Какого-то человека рисую, потом дорисовываю. И у меня какая-то каляка получается». Только с третьего раза стало получаться. В ходе рисования пояснял, что именно изображает. Показывал, какие движения чудовище совершает конечностями, какие издает звуки, какая у него мимика:

«Вот глаза. А это голова. Оно же не такое как человек. Это руки, а ног у него нет... У него пять глаз. Вот здесь, здесь и здесь... Нос ведь зависит от того, что я злое чудовище рисую? (корчит злобную рожицу и рычит). Да, вот так (рисует нос). Так, это ноги (то, что было руками), а руки вот (чуть выше). Оно делает вот так (показывает резкие движения согнутыми руками). Оно только в мячик играет... А здесь у него огонь. Он его включает, если опаздывает. Мое чудовище оно в море. Тонет и тонет... Ну, все». Второе задание тоже начал не сразу. Подумав, сказал, что не сумеет это нарисовать. На просьбу попробовать, согласился и еще некоторое время размышлял над способом победы чудовища. Затем довольно быстро изобразил, как он побеждает чудовище, сопроводив это следующим комментарием: «Это я себя рисую. Это меч. У меня палка, меч такой. И я его (чудовище) прямо косою (тем, что первоначально назвал мечом) внутрь. Вот так, и так. И все глаза выколол. Оно ослепло и умерло». После завершения выглядел спокойным, задумчивым, с сомнением разглядывал свой рисунок. Следующее задание («Доброе чудовище») воспринял с радостью и энтузиазмом. Сразу приступил к выполнению. С видимым удовлетворением рисовал и рассказывал, как получилось, что чудовище стало добрым. На самом рисунке описанные им действия никак не отражены: «А в руке моей сыворотка, которая самое злобное чудовище делает самым добрым. Не такое как человек, а добрее. Чудовище побледнело и стало как человек. Ну, сыворотка так действует: в человека превращает, но доброго». После завершения третьего задания Тимофей выглядел радостным, вел себя раскованно. Необходимо отметить, что все задания второй встречи он выполнил карандашом одного цвета (синего). Рисунки занимают весь лист, не содержат раскрашенных деталей. В отличие от рисунков, выполненных в ходе первой встречи, рисунки чудовища ярко прорисованы с сильным нажимом на карандаш.

Уже после данной встречи воспитатели стали отмечать возрастание общительности Тимофея, большую раскованность в поведении (много рассказывает, сам предлагает игры другим детям).

Алина не сразу стала принимать поставленные задачи. К выполнению задания приступила сразу, но чудовище получилось доброе. Со второго раза все же нарисовала, но на вопрос «какое оно?» очень неуверенно ответила, что «страшное». Выполняя второе задание («Как я победил чудовище») не отобразила и не рассказала, как именно она это сделала. На рисунке изображена только она сама. На предложение победить чудовище в жизни, порвав рисунок с его изображением, согласилась после некоторых раздумий. Совершив данное действие, легко перешла к третьему заданию: «Доброе чудовище». Изобразила человекоподобное существо на весь лист, аккуратно раскрасила его. Рассказывать что-либо в ходе выполнения заданий не захотела.

Алеша, выполняя первое задание данной встречи, задавал много уточняющих вопросов: «А как нарисовать?», «А можно так?», «Посмотрите, оно страшное получилось?», «А так страшное?». Данное задание его очень увлекло. Хотел нарисовать еще одно чудовище, но согласился сделать это позже. В конце встречи не высказал такого желания повторно. Первый рисунок выполнил красным и оранжевым карандашом, в нем много кривых линий, ярких черточек, каракулей, местами штриховка. Выполнение этого задания заняло около трех минут. К выполнению второго задания приступил сразу же. Уже в процессе рисования придумывал, как именно он побеждает чудовище. Способ выбрал вполне реалистичный: «Я ударил его по лицу!» Причем, побеждая чудовище, Алеша освободил некоего человека, которого чудовище раньше съело. Этот рисунок выполнен зеленым и фиолетовым цветами. Выполнение данного задания заняло чуть больше времени: около четырех минут. Последнее задание данной встречи выполнил с удовольствием, очень быстро. Использовал только фиолетовый карандаш, сильно нажимая на него. Все три рисунка занимают лист целиком. После выполнения заданий попросил разрешения просто порисовать. Очень быстро изобразил кораблик, последние линии на этом рисунке еле заметны. Рисунок взял себе. Ушел несколько утомленным.

К заданиям данной встречи Данил подошел формально. Хотя рисунки выполнены в основном красным цветом, толстыми яркими линиями. Объяснил, что чудовище «доброе получилось и никого не боится». На вопрос стоит ли его побеждать, ответил утвердительно, поскольку «оно все-таки чудовище». Выполняя второе задание, изобразил себя и пояснил: «Я его своим мечом зарезал». Третий рисунок рисовать отказался, объяснив это так: «Чудовище и так доброе получилось. Оно с виду такое и осталось. Просто теперь совсем никого не трогает». Вторая встреча с Данилом заняла в целом около 7-8 минут.

Очень тщательно прорисованы работы Маши и Руслана. Первый рисунок Руслана не содержит конкретного изображения, хотя на его выполнение мальчик затратил довольно много времени и усилий. Процесс изобразительной деятельности сопровождался репликами и звуками типа «вот здесь огонь», «пф-ф-ф», «вот так, так». Закончив рисовать, Руслан внимательно рассмотрел то, что получилось, после чего с сожалением отметил: «Не очень злое». Выполняя второе задание, придумал целую сказку о том, как победил чудовище мечом и спас царскую дочь. Себя изобразил в доспехах на летающем коне. В данном рисунке использованы только два цвета, присутствует много заштрихованных элементов. Отдельно третий рисунок рисовать не стал. Просто дорисовал изображение чудовища на втором и объяснил, что чудовище превратилось в полицейского.

В сказку сложила задания данной встречи и Маша. Ее чудовище женского рода, а она сама принцесса. Первый рисунок тщательно раскрашен различными цветами. Два других выполнены простым карандашом без раскрашивания. Победила чудовище Маша следующим образом: «Я ударила его в губы рукой и у него потекла кровь». Кровь подрисована чудовищу красным карандашом. Третье задание выполнила молча. После завершения рассказала: «Я нарисовала, как мы подружились, и стали вместе искать сокровища». Задание данной встречи не вызвали у Маши затруднений. Справилась с их выполнением быстро.

На основании наблюдения за детьми мы пришли к выводу, что выполнение предложенных в ходе второй встречи заданий позволило Тимофею, Алине и Алеше проработать какие-то внутренние затруднения: выплеснуть часть накопившихся негативных эмоций, ослабив, таким образом, имевшееся внутреннее напряжение. В деятельности остальных ребят не наблюдалось столь же явных проявлений внутренней динамики, тем не менее мы считаем, что созданная ситуация успеха для всех ребят стала одним из необходимых условий успешного развития эмоциональной сферы.

Третья встреча.

«Каракули». С заданиями, предусмотренными для выполнения в ходе данной встречи, ребята справились без затруднений. Встреча заняла около 15 минут. Ярких эмоциональных проявлений выявлено не было.

Задания дети выполняли быстро, легко представляя, во что именно можно дорисовать предложенные каракули. Все, кроме Данила, дорисовывали каракули во что-то конкретное: «уточка и ее утенок» (Тимофей), «тетенька плохая» (Маша), «чучело» (Алина) и т. п. Данил же использовал предложенные каракули как один из элементов своего рисунка. Например, на рисунке, где корабль тонет в водорослях, каракули стали водорослями.

Проделанные в ходе встречи наблюдения позволяют нам прийти к заключению, что для данных детей характерно стремление к сотрудничеству во взаимодействиях со взрослыми и сверстниками.

Четвертая встреча.

Выполняя первое задание данной встречи, все дети, кроме Данила и Алины, воплощали свой замысел на чужом рисунке: рисовали то, что уже задумали. Так, Тимофей на чистом листе начал рисовать дом. Красным цветом, линиями с сильным нажимом. На втором листе он снова нарисовал домик, но меньшего размера, раскрасил его в зеленый цвет, а крышу - в черный. Возможно, размеры второго домика обусловлены размерами человека, нарисованного другим ребенком. Похожим образом поступил

Алеша. На своем рисунке он изобразил контур машины красным цветом. На рисунке, который начал другой ребенок, в центре листа тоже красным цветом был изображен контур дома. Алеша закончил рисунок дома, дорисовав окна и дверь. На остальном пространстве листа снова нарисовал машину и добавил рисунок дерева с огромным стволом. Все это он проделал карандашом светло коричневого цвета тонкими линиями со слабым нажимом. Маша, выполняя данное задание, просто еще раз нарисовала тоже самое на рисунке другого ребенка: травку, солнышко, человека. Несмотря на то, что она использовала в обоих случаях идентичные цвета, на втором листе по причине слабого нажима на карандаш изображения получились значительно бледнее, чем на первом. Аналогичным образом выполнил первое задание четвертой встречи Руслан: перенес свой рисунок на рисунок, начатый другим ребенком. На вопрос: «Почему ты нарисовал именно это?» эти дети отвечали: «Мне так захотелось». Иначе поступили Алина и Данил. Они не стали переносить свои замыслы и перерисовывать рисунки, а просто закончили, то, что до них начали изображать другие дети. Так, Данил начинал рисовать дом, а получил лист с контуром машины. Он закончил ее изображение, посадил в кабину шофера. Нужно отметить, что дня окончания чужого рисунка Данил использовал более яркий цвет, линии, проведенные им, более толстые, часть деталей густо закрашена. На вопрос: «Почему ты нарисовал именно это?» Данил ответил: «Ну, так уже было, и я закончил». На своем листе Алина начинала рисунок человека. На листе, который она получила, был изображен контур домика. Алина дорисовала окошко и закрасила крышу, посчитав после этого рисунок завершенным. Для продолжения рисунка она воспользовалась карандашом похожего цвета, по силе нажима и толщине ее линии примерно одинаковы с линиями ребенка начавшего данный рисунок. На вопрос: «Почему ты нарисовала здесь именно это?» Алина объяснила: «Потому что было на это похоже. Кто-то начал, а я закончила». Со вторым заданием данной встречи все дети справились успешно. Они внимательно рассматривали чужие рисунки, стараясь понять

замысел автора. Заканчивая рисунок другого ребенка, дети придерживались тех же цветов, что и автор, той же толщины линий.

Когда выполнение задания было закончено, ребят попросили посмотреть, правильно ли дорисован их собственный рисунок. Все дети признали, что рисунки закончены в соответствии с их замыслами. На основании результатов встречи мы видим, что дети данной группы могут понимать замысел другого ребенка и действовать в соответствии с ним. Однако делают в большинстве случаев лишь по необходимости.

Пятая встреча.

При выполнении коллективного рисунка человека у большинства ребят возникали определенные затруднения. Алеша и Тимофей демонстрировали высокий уровень тревожности по поводу своих действий. Алеша задавал много уточняющих вопросов, постоянно уточнял, что именно делать дальше. Тимофей вел себя иначе. Он оглядывался на других ребят: что и как они рисуют, затем долго думал, решая как же ему нарисовать. Несколько раз пытался отказаться, мотивируя это тем, что не умеет рисовать ту или иную часть человеческого тела. В конце концов, стал рисовать «с натуры», то есть внимательно рассматривал нужную часть тела у кого-то из ребят, проводил по себе пальцем, а затем изображал на бумаге. Алина также подолгу размышляла над каждым листом, но делала это молча. Несколько иные трудности возникали у Маши. Она не сразу стала себя контролировать и на двух первых работах пыталась дорисовать что-нибудь еще. Подобные затруднения были и у Руслана. Данил явных затруднений не продемонстрировал. Второе задание данной встречи ребята восприняли с интересом. Исключением стала Маша, она долго ворчала, что хочет рисовать свой рисунок сама. Тем не менее, поставленную задачу приняла. В начале выполнения данного задания Тимофей чувствовал себя очень неуверенно, долго размышлял, что дорисовать на новой картинке, пытался с кем-нибудь посоветоваться. Однако с третьего, предложенного для продолжения рисунка, начал действовать увереннее, добавлять более заметные детали. У

остальных детей задание рисовать по цепочке не вызвало трудностей. В результате выполнения заданий предложенных в ходе данной встречи у ребят получились вполне конкретные рисунки, что указывает на них умение согласовывать свой замысел с замыслами других людей.

Шестая встреча.

Уже в ходе выполнения первого задания стало ясно, что провести данную встречу в соответствии с разработанной программой нам не удастся. Дело в том, что дети, получив один лист на двоих, сразу же стали обсуждать, что именно они вместе сейчас нарисуют. Соответственно, два первых задания, предполагавшиеся как подводящие к заключительному третьему, оказались в данной группе детей не нужны. В начале встречи ребят попросили сесть по двое, как они сами хотят. В результате получилось три пары: Алеша и Тимофей, Маша и Данил, Руслан и Алина. Было подчеркнуто, что каждый может нарисовать то, что ему хочется, свой рисунок. Несмотря на это, дети сразу же начали договариваться между собой о совместном рисунке. В парах Маша и Данил, Тимофей и Алеша выявились лидеры. Так, Маша в ходе всего процесса совместной деятельности пытались командовать, что рисовать. Данил отстаивал свое мнение. В результате некоторое время они рисовали общий рисунок по очереди. Однако заканчивали рисунок они одновременно, советуясь друг с другом:

Маша: - Нарисуй зайчика. Данил: - Я не умею. Маша: -А я умею!
Данил: - А что еще можно нарисовать? Маша: - Котика. Данил: - Каким цветом? Маша: - Желтым, он рыженький будет.

Пока Данил рисует рыжего котика, Маша рядом дорисовывает черного: «Ну вот, они играть будут. Все, мы закончили?» - Да.

В паре Алеша и Тимофей, после того как они определились с темой рисунка («Сказочный лес»), инициативу взял на себя Алеша. Он начал рисовать, при этом Тимофей напоминал ему, что именно они рисуют: «У нас сказочный лес, а не просто лес». Постепенно их роли сравнялись: Тимофей: - Давай рисуем бурю.

Алеша: - А бурю. Так, нам понадобится черный, серый (рисует). Вот, такая бывает буря. Тимофей: - Я елку нарисую (рисует). Что еще будем рисовать?

На протяжении всего процесса совместного рисования Тимофей время от времени продолжал, так или иначе, напоминать о выбранной теме рисунка: «У нас сказочный лес, поэтому деревья могут ходить, но по правилам, как в городе. Поэтому я рисую светофор». По ходу рисования мальчики придумывали различные сказочные сюжеты, озвучивали нарисованное, например, как будет качаться дерево во время бури. Решение о том, что рисунок закончен, приняли вместе.

Самой дружной парой стали Алина и Руслан. Они сразу стали рисовать вместе, обсуждая друг с другом, кто и что сейчас нарисует, где это будет находиться и как выглядеть. Например:

Алина: - А что ты делаешь? Руслан: - Белье вешаю. Алина: - А давай еще колготки повесим. Вот здесь. Зелененькие.

Уже, прекратив рисовать, они еще несколько минут потихоньку продолжали шептаться о том, что происходит на их картинке. Алина и Руслан ушли вместе. Воспитатели отметили, что они весь оставшийся день продолжали играть вдвоем.

Количество заданий, предложенных в ходе данной встречи было нами значительно сокращено, т.к. у детей был проявлен высокий уровень заинтересованности в совместной деятельности.

Седьмая встреча.

Заключительная встреча прошла вполне успешно. Дети с удовольствием нарисовали совместный рисунок на листе большого формата. В процессе рисования не было ссор и споров, все ребята вели себя уверенно, спокойно. Никто не демонстрировал явных признаков тревоги. В первые минуты Тимофей и Алина больше наблюдали за происходящим, чем участвовали в нем. Постепенно с помощью других детей, которые подсказывали, что именно стоит нарисовать уже сейчас, они расслабились,

почувствовали себя вполне уверенно, стали сами принимать решения, что дорисовать, как и где. Процесс совместного рисования длился около 20 минут. Общий рисунок получился цельным ярким. Каждый ребенок внес свой вклад в общее дело. Дети ушли веселые, довольные собой.

Вывод: в ходе апробации разработанной нами профилактической программы были выявлены различия в выполнении заданий между детьми экспериментальной группы. Ребята, у которых на этапе изучения особенностей эмоциональной сферы были выявлены определенные трудности, во время встреч демонстрировали проявления тревоги, изменения в поведении и самочувствии, не всегда сразу принимали поставленную задачу. Особенно ярко это прослеживалось в процессе выполнения заданий «Взрыв», «Рвать бумагу», серии заданий «Чудовище».

Для получения более полной картины нами использовались отчеты воспитателей о поведении детей в группе детского сада. Так, ими были отмечены изменения поведения испытуемых. Так, у Тимофея уже после второй встречи стало заметным увеличение общительности, большая раскованность в поведении. Он стал много рассказывать, сам предлагать игры другим детям. У Алины подобные изменения были отмечены после шестой встречи. Девочка стала более общительной, начала проявлять инициативу в совместной деятельности со сверстниками. Относительно Алеши было отмечено, что он в целом стал более спокойным, послушным, значительно уменьшились проявления агрессии в поведении, проявилась тяга к совместной со сверстниками деятельности.

Такие изменения являются подтверждением того, что одной из основных причин возникновения и развития эмоциональных нарушений являются неотрагированные негативные эмоции и накапливающееся в результате внутреннее напряжение у детей.

В процессе совместной деятельности все дети экспериментальной группы продемонстрировали стремление к сотрудничеству как ведущей стратегии поведения. В результате полученного в совместном рисовании

позитивного опыта взаимодействия снизилась тревога у детей, испытывающих затруднения в ситуациях общения со сверстниками. Это указывает на необходимость развития коммуникативных навыков в совместной деятельности и создания условий для получения позитивного опыта взаимодействия со сверстниками в качестве профилактики эмоциональных нарушений.

2.3. Анализ полученных результатов

На заключительном этапе экспериментального исследования для выявления динамики изменений нами еще раз были проведены методики, использованные на первом этапе:

- тест тревожности, разработанный Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен.
- методика исследования личности «Дом - дерево - человек» Дж. Бука.

Перечисленные методики были применены для детей как экспериментальной, так и контрольной группы.

На данном этапе мы не стали повторно проводить социометрическую пробу, поскольку считаем это нецелесообразным. Разработанная нами профилактическая программа направлена, в первую очередь, на изменения во внутреннем эмоциональном состоянии. Что, безусловно, может отразиться на статусе ребенка в группе, но не за такое короткое время, за которое проводится программа.

Анализ результатов теста тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен (Таблица 4).

Таблица 4.

Показатели Индекса тревожности детей до и после эксперимента.

№	ФИО	Индекс тревожности	
		до эксперимента	после эксперимента
1	Руслан Б.	28,5%	21,4%
2	Алина В.	85,7%	50%
3	Маша Б.	35,7%	32%
4	Данил П.	57,4%	42,9%
5	Алеша Р.	100%	71,4%
6	Тимофей С.	57,1%	50%

На этот раз высокий уровень тревожности был выявлен у 16,5 % испытуемых (3 ребенка). Самый высокий уровень тревожности продемонстрировала Настя С. ($ИТ = 85,7\%$). Необходимо отметить, что показатель остался неизменным. Девочка не принимала участие в апробации профилактической программы.

Индекс тревожности 71,4 % у Вари П. и Алеши Р. Данный показатель указывает на присущий обоим детям высокий уровень тревожности. Однако необходимо обратить внимание на снижение его численного показателя по сравнению с первым тестированием: в первый раз индекс тревожности Вари П. составил 78,6 %, а Алеши Р. - 100 %.

Такая динамика указывает на снижение уровня тревожности, особенно у Алеши. Анализ его высказываний показывает, что в большей мере произошедшие изменения относятся к сфере взаимоотношений со сверстниками. Алеша входил в группу детей, с которыми проводился эксперимент по апробации, разработанной нами профилактической программы.

Снижение уровня тревожности с высокого до среднего отмечено у Алины В., Данила П. и Тимофея С. Эти дети также входили в

экспериментальную группу. Анализ протоколов повторного тестирования показывает, что изменения произошли в основном в сфере взаимодействий с другими детьми.

Таким образом, у всех детей экспериментальной группы было выявлено изменение индекса тревожности. У всех, кроме Маши Б., произошло хотя бы незначительное снижение. Индекс тревожности Маши Б. увеличился, однако изменение произошло лишь на 7,2 %, что соответствует одному дополнительному эмоционально-негативному выбору. В целом уровень тревожности Маши Б. остался неизменным (средним), что соответствует возрастной норме.

Среди детей контрольной группы большинство показателей индекса тревожности осталось без изменения.

Сравнение показателей уровня тревожности детей после эксперимента представлены в Диаграмме 2.

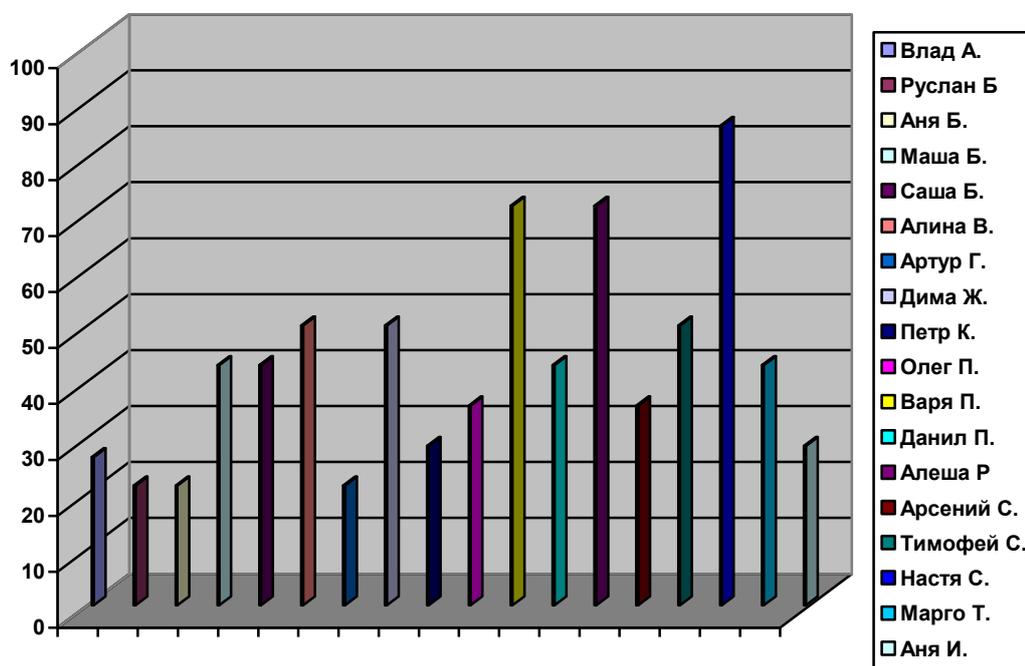


Диаграмма 2. Показатели индекса тревожности детей на контрольном этапе эксперимента

Интерпретация результатов методики «Дом - дерево - человек».

В ходе анализа работ испытуемых было выявлено, что у детей экспериментальной группы снизилось количество признаков, указывающих на наличие различных проблем, таких как агрессивность, ощущение тревоги и напряжения, нерешительность, застенчивость и так далее.

При этом в их рисунках появились детали, указывающие на готовность к контактам: открытая дверь, множество окон.

У детей, входивших в состав контрольной группы, наблюдается несколько иная картина. Значительного снижения признаков, указывающих на наличие тех или иных проблем, не выявлено. Напротив, у отдельных детей наблюдается усиление уже имеющихся или возникновение новых проблемных областей. Так, у Вари П. значительно увеличилось количество признаков наличия трудностей в стремлении раскрыться перед другими, кроме того, обнаружены признаки ощущения зависимости и бессилия. У Влада А. усилились все, выявленные при первичном использовании данной методики, признаки.

Сопоставляя результаты исследования тревожности, можно сделать вывод, что в ходе работы с детьми происходили позитивные изменения, отразившиеся на изменении уровня тревожности. Наглядно эти изменения показаны в диаграмме 3.

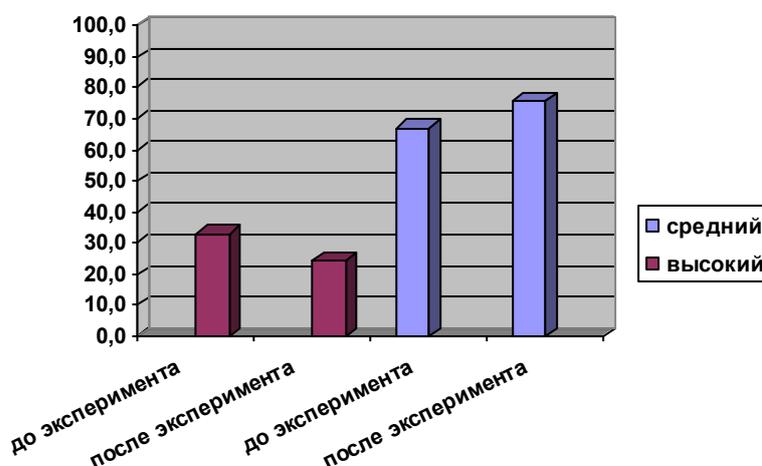


Диаграмма 3. Динамика изменений уровня тревожности детей.

Кроме того, определенные изменения были отмечены и в поведении тех детей экспериментальной группы, у которых, на первом этапе нашего исследования были выявлены определенные трудности (Алеша Р., Алина В., Тимофей С). Тимофей уже после первых встреч стал вести себя еще более раскованно, уверенно, воспитатели отметили увеличение общительности: стал сам предлагать игры другим детям, больше времени проводить в совместной деятельности со сверстниками. Относительно Алеша было отмечено, что мальчик стал более спокойным, послушным, более явно стала проявляться тяга к совместной со сверстниками деятельности, значительно уменьшились проявления агрессии в поведении.

В поведении остальных детей экспериментальной группы, ярких изменений отмечено не было.

Таким образом, у детей экспериментальной группы было выявлено снижение индекса тревожности. Качественный анализ показал, что в их рисунках уменьшилось количество деталей, свидетельствующих о наличии таких проблем, как ощущения тревоги и напряжения, агрессивность, неуверенность и т. д. Определенные изменения были отмечены и в их поведении: возрастание уверенности и общительности, увеличение тяги к сверстникам, инициатива в совместной деятельности, снижение проявлений агрессии.

Выводы по второй главе

Целью экспериментального исследования явилось выявление актуальных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста и последующая профилактика эмоциональных нарушений средствами арттерапевтических методов и техник. Исследование проводилось в три этапа.

В ходе первого (констатирующего) этапа нами были изучены эмоциональные состояние детей старшего дошкольного возраста и выявлено,

что у 33% испытуемых имеют высокий индекс тревожности, причем у половины из них он превышает 85,5%. Средний индекс тревожности показали 67% детей, что соответствует возрастной норме.

Анализ работ детей по методике «Дом-дерево-человек» показал, что 89% испытывают трудности в стремлении раскрыться перед другими, что проявляется в застенчивости, нерешительности, замкнутости. Также обнаружены признаки наличия ощущения нехватки психологической теплоты дома: отсутствие трубы, дым, идущий тонкой струйкой. Примерно в 60% рисунков присутствуют признаки, указывающие на испытываемое детьми ощущение зависимости, бессилия. К ним относятся: длинные и слабые руки, количество пальцев меньше пяти, расположение рисунка у самого края листа. 72% рисунков содержат признаки, присутствие которых говорит о наличии ощущений трудности, тревоги, напряжения, незащищенности. 22% испытуемых продемонстрировали в рисунках признаки, указывающие на наличие усиленной защиты: водосточные трубы, слишком угловатые плечи человека. В изображениях человека у 39% испытуемых присутствуют детали, свидетельствующие о присущей им агрессивности: отсутствие ладоней, длинные пальцы.

При социометрической пробе детей, совсем не получивших позитивных выборов, не обнаружено. В данной группе детей количество положительных выборов значительно превышает количество негативных.

На втором этапе исследования нами была разработана и апробирована программа профилактики эмоциональных нарушений методами арттерапии. Программа реализовывалась в ходе семи встреч. Целью ее было создание условий для отреагирования негативных эмоций детьми в ходе рисования и формирование навыков совместной деятельности с целью установления отношений доверия и организации конструктивного взаимодействия для решения поставленных задач.

В ходе апробации программы были выявлены различия в выполнении заданий детьми. Ребята с выявленными трудностями во время встреч

демонстрировали проявления тревоги, изменения в поведении и самочувствии, не всегда сразу принимали поставленную задачу. Особенно ярко это прослеживалось в процессе выполнения заданий «Взрыв», «Рвать бумагу» и серии заданий «Чудовище». Для получения более полной картины нами использовались отчеты воспитателей о поведении детей в группе, где они отмечали изменения поведения испытуемых. Так, у Тимофея уже после второй встречи заметно увеличилась общительность, появилась раскованность в поведении - он стал много рассказывать, предлагать игры другим детям. У Алины подобные изменения были отмечены после шестой встречи. Она стала более общительной, начала проявлять инициативу в совместной деятельности со сверстниками. Относительно Алеши было отмечено, что он в целом стал более спокойным, послушным, значительно уменьшились проявления агрессии в поведении, проявилась тяга к совместной со сверстниками деятельности.

На третьем этапе исследования мы повторно изучили эмоциональные состояния испытуемых. Было выявлено, что высокий уровень тревожности был уже у 16,5 % по отношению к 33% высокотреховных испытуемых констатирующего этапа. Анализ рисунков показал, что у детей экспериментальной группы снизилось количество признаков, указывающих на наличие различных проблем, таких как агрессивность, ощущение тревоги и напряжения, нерешительность, застенчивость. При этом в их рисунках появились детали, указывающие на готовность к контактам: открытая дверь, множество окон. У детей, входивших в состав контрольной группы, значительного снижения признаков, указывающих на наличие тех или иных проблем, не выявлено, а у отдельных детей даже наблюдалось усиление имеющихся или возникновение новых проблемных областей.

Сопоставляя результаты исследования тревожности, можно сделать вывод, что в ходе работы с детьми произошли позитивные изменения, отразившиеся на их эмоциональном состоянии и качестве межличностных отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной проблемой нашего исследования было изучение возможности профилактики эмоционального неблагополучия у детей старшего дошкольного возраста. Мы изучали возможности специально разработанной целенаправленной программы, направленной на создание условий для отреагирования подавленных малоосознаваемых эмоций и организации межличностного взаимодействия и межличностной коммуникации у дошкольников при помощи арттерапевтических техник и средств, а также совместной продуктивной деятельности детей в ходе направленного рисования. Целью данной программы была профилактика эмоциональных нарушений детей старшего дошкольного возраста.

В ходе данного исследования, нами были изучены и проанализированы работы отечественных и зарубежных исследователей по проблеме эмоционального развития, эмоциональных состояний детей и методов и способов профилактики и коррекции эмоциональных нарушений (Л.С. Выготский, А.И. Копытин, А.Д. Кошелева, В. Оклендер и др). На основании чего, мы пришли к выводу о том, что творчество, в частности рисование, в старшем дошкольном возрасте является одним из наиболее приемлемых способов выражения различного рода эмоций, в том числе негативных, постижения своих возможностей, моделирования взаимоотношений.

После изучения литературы мы приступили к практической части нашего исследования. На первом этапе его проведения мы диагностировали актуальные эмоциональные состояния в группе детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе использовались следующие методики: тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, проективная методика Дж. Бука «Дом - дерево - человек», социометрическая проба «День рождения». Это и определило логику нашей дальнейшей работы. Мы поставили цель: изучить возможности арттерапевтических техник и средств, в профилактике эмоциональных нарушений детей старшего дошкольного возраста. Для этого

мы подобрали серию арттерапевтических методов и техник, направленных на предоставление возможности отреагировать негативные эмоции социально приемлемым способом, и развитие коммуникативных навыков через совместную изобразительную деятельность.

На основании собранного теоретического и прикладного материала нами была разработана профилактическая программа, направленная на профилактику эмоциональных нарушений детей 5-6 лет средствами и техниками арттерапии.

Исходя из анализа результатов первого этапа экспериментальной работы, мы сформировали экспериментальную группу детей, с которой и была апробирована наша профилактическая программа. Группа состояла из шестерых детей старшего дошкольного возраста. У троих из них на первом этапе нашей экспериментальной работы были выявлены определенные трудности в эмоциональной сфере, и три ребенка без явных затруднений в исследуемой нами области. Остальные дети, принимавшие участие на этапе изучения актуальных эмоциональных состояний, составили контрольную группу.

В результате апробации, разработанной нами профилактической программы, у детей экспериментальной группы было выявлено снижение уровня тревожности в различных сферах жизнедеятельности. В поведении дошкольников это выразилось следующим образом: возрастание уверенности и общительности, увеличение тяги к сверстникам, инициатива в совместной деятельности, снижение проявлений агрессии. Данные изменения являются показателями ослабления внутреннего напряжения.

Таким образом, наша гипотеза о том, что включение в систематическую работу с детьми старшего дошкольного возраста арттерапевтических техник создаст условия для отреагирования негативных эмоций, что будет способствовать снижению внутреннего напряжения и стабилизации эмоциональных состояний, подтвердилась.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2005. - 496 с.
2. Алямовская, В. Г., Петрова, С. Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста [Текст] / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. - М.: Скрипторий, 2000. – 2002. – 80 с.
3. Астапов, В. М. Тревожность у детей [Текст] / В.М. Астапов. - М.: ПЕР СЭ, 2008. - 160 с.
4. Афонькина, Ю. А., Галай, И. А., Трифонова, Н. И. Охрана и укрепление психического здоровья дошкольника. Технология здоровьесбережения [Текст] / Сост. Ю.А. Афонькина, И.А. Галай, Н.И. Трифонова. - М.: Аркти, 2014. - 120 с.
5. Баенская, Е. Р. Признаки эмоциональных нарушений в раннем возрасте [Текст] / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. –№ 4. – С. 64–70.
6. Батуев, А. С. Факторы организации поведения: Роль эмоций в организации поведения [Текст] // Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем / А.С. Батуев. – СПб.: Питер, 2010. – 317 с. - С. 176.
7. Березанская, Н. Б., Нуркова, В. В. Психология [Текст] / Н.Б. Березанская, В.В. Нуркова. – М.: Юрайт-Издат, 2003. – 576 с.
8. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии [Текст] / М. Бетенски. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. - 256 с.
9. Большой психологический словарь [Текст] / Под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2009. - 816 с.
10. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

11. Бэрн, Р., Ричардсон, Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Р. Ричардсон. // 3-е издание. – СПб.: Питер, 2014. - 416 с.
12. Вайнер, М. Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников [Текст] / М. Э. Вайнер. - М.: Педагогическое общество России, 2006. - 96 с.
13. Выготский, Л. С. Учения об эмоциях [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с.
14. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. - 143 с.
15. Гамезо, М. В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития [Текст] / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 172 с.
16. Гаспарова, Е. М. Агрессивные дети [Текст] / Е.М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 8. – с. 99-104.
17. Гвоздицин, А. Г. Современный социальный конфликт и его теория по Р. Дарендорфу [Электронный ресурс] / А.Г. Гвоздицин // Русский гуманитарный Интернет-университет, - 2002. - <http://www.i-u.ru/biblio/archive/gvozdicin%5Fsocial%5Fkonflikt>
18. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Времена 2, 2014. - 304 с.
19. Гиппенрейтер, Ю. Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ, 2013. - 304 с.
20. Грин, Росс В. Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. [Текст] / В. Росс Грин. - М.: Теревинф, 2015. - 264 с.
21. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина // 3-е изд. - СПб.: Питер, 2016. - 576 с.
22. Дарендорф, Р. Тропы из утопии. Работы по теории и истории социологии [Текст] / Р. Дарендорф. - М.: Праксис, 2002. - 536 с.

23. Досаева, Р. Н. Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний дошкольников [Текст] / Р. Н. Досаева // Психология: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. - Уфа: 2012. - С. 108-114.
24. Доценко, Е. В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях. Тесты, методики, опросники [Текст] / Сост. Е.В. Доценко. - М.: Учитель, 2015. - 297 с.
25. Дьяконов, И. Ф. Технологии сохранения и укрепления психического здоровья [Текст] / И.Ф. Дьяконов. – М.: СпецЛит, 2010. - 302 с.
26. Ежова, Н. Н. Настольная книга психолога-практика. Руководство по использованию теории на практике [Текст] / Н. Н. Ежова. - М.: Феникс, 2011. - 330 с.
27. Ермолаева, М. В., Ерофеева, И. Г. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников [Текст] / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. - М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2008. - 336 с.
28. Ждан, А. Н. История психологии. От Античности до наших дней [Текст] / А.Н. Ждан. - М.: Академический проект, 2012. – 592 с.
29. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст] / А. В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
30. Запорожец, А. В., Неверович, Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольноговозраста: Психологические исследования [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. - М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
31. Запорожец, А. В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности [Текст]/ А.В. Запорожец // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всес. съезду психологов СССР. - М., 1977. - С. 62.
32. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1997. - 224 с.

33. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка» [Текст] / А.И. Захаров. - М.: Речь, 2007. - 320 с.
34. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Нисневич, Л. А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.
35. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций [Текст] / Кэрролл Э. Изард. - СПб.: Питер, 2008. - 464 с.
36. Изотова, В. Н. Эмоциональная сфера ребенка [Текст] / В.Н. Изотова, Е.В. Никифорова. - М.: Академия, 2004. - 288 с.
37. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О.А. Карабанова. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 191с.
38. Караяни, А. Г., Сыромятников, И. В. Психотерапия и психокоррекция как методы психологической помощи / Прикладная военная психология [Текст] / А. Г. Караяни, И.В. Сыромятников. - СПб.: Питер, 2006. - Гл. 6.3.2. - С. 153-164. - 480 с.
39. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / Под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб.: Питер, 2006. - 944 с.
40. Киселева, М. В., Кулганов, В. А. Арт-терапия в психологическом консультировании [Текст] / М.В. Киселева, В.А. Кулганов. - СПб.: Речь, 2014. – 1024 с.
41. Клейникова, Т. П. Детский негативизм: признаки и причины его проявления [Текст] / Т.П. Клейникова // Научный диалог. - № 8 (20): Педагогика. - 2013. - С.131-139.
42. Кошелева, А. Д., Пергуда, В. И., Шаграева, О. А. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А.Д. Кошелева, В.И. Пергуда, О.А. Шаграева. - М.: Академия, 2003. – 176 с.

43. Кравченко, Ю. Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования [Текст] / Ю.Е. Кравченко. - М.: Форум, 2012. – 544 с.
44. Краснощекова, Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста: Тесты; Игры; Упражнения [Текст] / Н.В. Краснощекова. - Р-н-Д.: Феникс, 2006. – 304 с.
45. Крюкова, С. В., Слободяник, Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. - М.: Генезис, 2011. - 208 с.
46. Кряжева, Н. Л. Радуюсь вместе. Развитие эмоционального мира у детей [Текст] / Н. Л. Кряжева. - Ярославль: У-Фактория, 2015. - 180 с.
47. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения, в 2 томах., Т.1. - М.: Педагогика, 1983.
48. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с. - С. 13 - 20, 23 - 28, 35 - 39.
49. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. - М.: МОДЭК, 2001. – 384 с.
50. Лурия, А. Р. Диагностика следов аффекта [Текст] // Психология эмоций. Тексты. / В.К. Вилюнас. - М.: МГУ, 1993. - С. 241-247. – 288 с.
51. Лютова, Е. К. Моница, Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. - СПб.: Речь, 2007. – 136 с.
52. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология [Текст] / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2007. - 256 с.
53. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 272 с.

54. Никольская, И. М., Грановская, Р. М. Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – М.: Речь, 2010. – 352 с.
55. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение [Текст] / О.С. Никольская. – М.: МГППУ, 2008. – 464 с.
56. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Исследования и опыт помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2014. – 288 с.
57. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. - М.: Сфера, 2008. - 512 с.
58. Приказ Минобразования России от 22.10.99 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации». - http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94957/
59. Раевский, В. В. Формула эмоций [Электронный документ] / В.В. Раевский. - <http://www.fund-intent.ru/Document/Show/4086>
60. Смирнова, Е. О., Мещерякова, С. Ю., Галигузова, Л. Н. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет [Текст] / Е.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова, Л.Н. Галигузова. – М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с.
61. Урунтаева, Г. Практикум по психологии дошкольника [Текст] / Г. Урунтаева. – М.: Академия, 2012. - 368 с.
62. Фрейд, З. Психоанализ детских неврозов [Текст] / З. Фрейд. – М.: АСТ МОСКВА, 2009. - 288 с.
63. Штейнхардт, Л. Юнгианская песочная терапия [Текст] / Л. Штейнхардт. - СПб.: ПИТЕР, 2001. - 320 с.
64. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: МОДЭК, 1997. - 416 с.

65. Энциклопедия психологических тестов для детей [Текст] / Сост. В.Н. Букова. - М.: Арнадия, 1998. - 256 с.
66. Юнг, К. Г. Практика психотерапии [Текст] / К.Г. Юнг. - Минск: Харвест, 2003. - 384 с.
67. Юнг, К. Г. Человек и его символы [Текст] / Карл Г. Юнг, Мария-Луиза фон Франц, И. Якоби, А. Яффе. - М.: Изд-во: Серебряные нити, 2016. - 352 с.