

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

37.04.01 Психология
(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Оптимизация эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Обучающийся

О.В. Бухвалова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

канд. пед. наук, Л.Ф. Чекина

руководитель

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	7
1.1 Понятие и особенности развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	7
1.2 Направления оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	18
Глава 2 Экспериментальное исследование оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	30
2.1 Выявление уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	30
2.2 Содержание работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	48
2.3 Выявление динамики уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста	64
Заключение	76
Список используемой литературы	79
Приложение А Список детей, участвующих в экспериментальной работе	84
Приложение Б Сводные таблицы результатов исследования на констатирующем этапе.....	85
Приложение В Тематический план работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет.....	87
Приложение Г Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе.....	93

Введение

Эмоциональная сфера ребёнка определяет общую линию психического развития ребенка. Именно от адекватного и соответствующего возрасту развития эмоциональной сферы зависит его психическое здоровье и становление личности в целом. Федеральные государственные образовательные стандарты нацеливают дошкольные образовательные учреждения на создание условий развития ребенка, в которых осуществляется его позитивная социализация и личностное развитие, определяемое сотрудничеством со взрослыми и сверстниками и осуществляемое в соответствующих возрасту видах деятельности.

Вместе с тем сложившаяся в современном обществе социальная ситуация зачастую негативно влияет на эмоциональное развитие дошкольников. Отрицательное влияние социума способствует формированию различных отклонений в развитии эмоциональной сферы дошкольников. Психотравмирующие жизненные обстоятельства, в которых зачастую оказываются дети, приводят к появлению у них различных невротических расстройств, способствует формированию страхов, тревожности, нарушение поведения.

По мнению И.А. Криволапчук, В.В. Зайцевой тревожность отрицательно влияет на функциональное состояние организма дошкольника. Высокий уровень тревожности провоцирует у дошкольников возникновение устойчивых страхов, которые В.И. Гарбузов, В.В. Лебединский считают весомым фактором нарушений развития личности в онтогенезе.

По мнению Л.А. Абрамян, Г.Ф. Бреслава, А.Д. Кошелевой, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной тревожность и страхи, являясь эмоциональными расстройствами, вызывают у дошкольников деструктивное поведение, препятствуют социальному взаимодействию детей с окружающими людьми. В работах М. Кляйна, К. Леонгарда описана психологическая коррекция эмоциональной сферы детей с невротическими

расстройствами. А.М. Власова, В.И. Гарбузов, Д.Н. Исаев, А.И. Захаров изучали возможности коррекции тревожности и страхов детей, причиной которых стали ошибки в семейном воспитании. Вместе с тем, в исследованиях А.В. Запорожца, А.А. Рояка, Н.А. Татенко, Т.Н. Рахманиной, А.Н.Гайдапак, Ю.В. Егюшкина описывается коррекционная работа по снижению проявлений эмоциональных нарушений без учета индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей.

Исследований, посвященных оптимизации эмоциональной сферы у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения крайне мало. Анализ научных исследований и педагогической практики по проблеме оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста позволил нам выявить **противоречие** между необходимостью осуществления психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью содержания работы в данном направлении в дошкольных образовательных организациях.

На основании выделенного противоречия сформулирована **проблема исследования**: каково содержание психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Оптимизация эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание и организацию психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: эмоциональная сфера старших дошкольников.

Предмет исследования: оптимизация эмоциональной сферы старших дошкольников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что для оптимизации эмоциональной сферы старших дошкольников эффективным средством

будет служить комплекс мероприятий с использованием арт-терапии, направленной на снижение уровня тревожности и страхов.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста;
- выявить уровень тревожности у детей 6-7 лет;
- разработать и апробировать содержание работы содержание психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет;
- оценить динамику уровня тревожности у детей 6-7 лет.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: наблюдение, беседы с детьми, анализ продуктов детской деятельности; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- методы обработки эмпирических данных: качественный и количественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- концептуальные положения о роли тревожных состояний в становлении и развитии личности С. Грофа, А.И. Захарова, Ф. Риман, З Фрейда, К. Хорни;
- теоретические положения о значении коррекционной работы по снижению тревожности и оптимизации эмоциональной сферы в дошкольном возрасте Л.С. Выготского, В.И Гарбузова, В.В. Лебединского, А.С. Спиваковской Д.Б. Эльконина;

– исследования, посвященные изучению средств и методов коррекции тревожности и страхов дошкольников А.И. Захарова, В.В.Лебединского, Т.Г. Неретиной, А.М. Щетининой.

Новизна исследования заключается в том, что разработано содержание психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет.

Теоретическая значимость исследования заключается в характеристике уровней тревожности детей 6-7 лет; в обосновании средств коррекционной работы педагога-психолога по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 источников) и 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 13 таблиц и 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 84 страницах.

Глава 1 Теоретические основы оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие и особенности развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

«Эмоциональная сфера – явление сложное, многогранное, отражающее полифонию как самой личности, так и её взаимодействие с богатством окружающего мира» [3, с. 96].

Научным сообществом не достигнуто единого понимания понятия «эмоциональная сфера», однако признаны её составные элементы, в качестве которых выступают эмоции, чувства, потребности.

«Будучи первичными формами психической жизни, эмоции выполняют идеаторную (охранную) функцию, а также служат мостиком в переводе внешних воздействий в личностный смысл» [33, с. 12].

«Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Все эмоциональные проявления характеризуются направленностью (положительной или отрицательной), степенью напряжения и уровнем обобщенности. Направленность эмоции связана не столько с результатом деятельности, сколько с тем, насколько полученный результат соответствует мотиву деятельности, например, в какой мере достигнуто желаемое» [31, с. 98].

«В целом ряде работ рассматривается специфика эмоциональных процессов. Можно очертить три основных вида эмоциональных процессов:

– отражение: эмоции служат специфической формой отражения сущностных сторон объекта для субъекта, которые образуются при взаимодействии объекта и субъекта. Характер проявления эмоций зависит от особенностей такого взаимодействия. Существует двукомпонентность эмоционального явления: с одной стороны

отражение содержания, с другой специфическая окраска, с которой данное явление отражается субъектом (В. К. Вилюнас);

– переживания: эмоции проявляются в форме переживания отношения субъекта к окружающему миру. Вариативность эмоций связана с особенностями взаимосвязи с явлениями, процессами, событиями и их значением для субъекта (С. Л. Рубинштейн);

– отношения; эмоции позволяют субъекту разнохарактерно переживать связь с миром, в виде выражения своего отношения к предметам, событиям и т.д. (В. Н. Мясищев, П. М. Якобсон)» [1, с. 57].

«В биологической теории эмоции рассматриваются как согласованное течение центральных и периферических процессов, сочетание которых обуславливает различные типы эмоциональных выражений: смех, слезы, гнев, радость. Ч. Дарвин, У. Кеннон, У. Джеймс, Н. Ланге и др. относили эмоции к врожденным, наследственно заданным стереотипным реакциям организма» [22, с. 310].

«В рамках биологизаторской концепции Т. Рибо, П. Фресс считали эмоции инстинктивными реакциями, которые по мере развития интеллекта индивида регрессируют. В биодетерминистском подходе У. Кеннона эмоции отождествляются с физиологическими процессами, происходящими в центральной нервной системе, приравняются к безусловным рефлексам, необходимым для нормальной жизнедеятельности индивида. Большой вклад в биологическую теорию эмоций внес П. К. Анохин. Относя эмоции к объективно существующему понятию, великий русский психофизиолог раскрыл целостность физиологической архитектуры эмоций. Впервые было дано физиологическое обоснование эмоций как интегративной деятельности нервной системы, выделены различные уровни интеграции (центральная, периферическая)» [5, с. 22].

«До настоящего времени важное методологическое значение имеют взгляды П.К. Анохина на эмоции как на функциональную систему, обоснование В.К. Вилюнасом, В.М. Русаловым наследственной природы

эмоциональности. Вместе с тем, сведение природы эмоций к биологически обусловленной генетической программе означает невозможность целенаправленного влияния на эту сторону психической жизни. Такое понимание эмоций ограничивает роль внешних факторов, возможность педагогического влияния на эмоциональную сферу ребенка» [13, с. 31].

«Деятельностная природа эмоций представлена в работах С.Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и др. По мнению С.Л. Рубинштейна, чувства и эмоции человека отражают строение его личности, выявляя ее направленность, ее установки, ее истинное существо. А.Н. Леонтьев дифференцировал эмоциональные явления на следующие подклассы: аффекты и страсти, собственно эмоции и чувства, которые, по его мнению, отличаются друг от друга функционально и генетически, а также разной связью со структурой деятельности, которую они регулируют. А.Н. Леонтьев отмечал, что эмоция носит ситуативный характер, т.е. выражает субъективное оценочное отношение к существующей или прогнозируемой ситуации, а также к своей деятельности в этой ситуации, в то время как чувства носят отчетливо выраженный предметный характер» [18, с. 350].

«В теории дифференциальных эмоций К.Е. Изарда такое психическое явление как эмоции раскрывается через свойства и функции каждой отдельно взятой эмоции, а также особенности отношений между различными эмоциями. Известный американский психолог выделил десять базовых эмоций: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, удивление и интерес. К. Изард подчеркивал, что эмоции играют важную роль в структурировании и регулировании деятельности, в образовании ее мотивов, иными словами составляют мотивационную систему человека» [9, с. 227].

«В информационной теории, основателем которой был В.П. Симонов эмоции – отражение мозгом какой-либо актуальной потребности, вероятности ее удовлетворения. Характер эмоционального напряжения зависит от силы потребности и степени дефицита прагматической

информации, необходимой для достижения цели. Б.И. Додонов выдвинул и обосновал положение об эмоциональной направленности личности как специфической для каждого человека потребности в эмоциональных переживаниях. В своих исследованиях он показал, что человек как личность проявляется в активной, мировоззренчески и эмоционально направленной деятельности. Б.И. Додонов составил свою классификацию эмоций и согласно ей выделил соответствующие типы личности. Виды эмоций по Додонову: альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, романтические, гностические, эстетические, гедонистические, акзитивные» [8, с. 109].

«В отечественной психологии акцентирование внимания на социальной среде как факторе эмоционального развития несет важный смысл. Социальная среда «задает» определенные морально-этические нормы, эталоны ценностей, усвоение которых при определенных педагогических условиях становится содержанием побудительных мотивов поведения, эмоционального отношения к миру, приводит к формированию эмоционально-личностных качеств (эмпатия, альтруизм). В биосоциальной концепции П. Г. Бельского, П. П. Блонского эмоции дифференцируются на наследственно заданные и приобретаемые (формируемые) в ходе развития. Принципиально значимым является признание возможности педагогического влияния на эмоциональную сферу с учетом индивидуальных особенностей детей» [14, с. 29].

«Отечественная концепция, раскрывающая проблему эмоций в единстве с развитием человека в целом, позволила существенно пересмотреть значение и роль эмоциональной сферы в системной организации психики детей. Основателем этого подхода является Л.С. Выготский. Выделив эмоции в качестве центрального звена структуры личности дошкольника, великий отечественный психолог положил начало изучению связи аффекта с интеллектом, эмоций с волевыми процессами» [25, с. 90].

«Теоретическое обоснование эмоциональной регуляции поведения, деятельности человека, раскрытое в работах А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой, Я.З. Неверович легло в основу развития такого научного направления как включение эмоций в процесс познания, культуросоциализации личности в целом. Это убедительно представлено в работах Т. И. Гризик, В. Т. Кудрявцева, Л. П. Стрелковой. Наличие связей между эмоциональной и другими сферами личности не сводится к одностороннему влиянию эмоции-мотивы, эмоции – процесс познания и др. К. Изардом, П.В. Симоновым, Я.З. Неверовичем, Д.Б. Элькониным доказано существование и обратных связей – влияние других сфер личности на механизм включения эмоций, обогащение эмоциональных проявлений в целом. Взаимосвязь всех сфер личности протекает при непреходящем единстве и сохранности целостности психической организации человека, при функциональном психофизическом единстве деятельности человека как целостной системы» [28, с. 91].

На основе рассмотренных выше научных подходов можно определить уровни развития эмоциональной сферы:

- биохимический уровень выражения эмоций: проявляется физиологическими реакциями организма на эмоцию и зависит от особенностей гормональной системы;
- вегетативный уровень проявления эмоций: вызывает изменения показателей сердечно-сосудистой деятельности;
- проявления эмоций в деятельности: приводит к изменению поведения и речи, особенностей работы голосового аппарата;
- эмоции зависят от деятельности человека: возникновение и развитие эмоции обусловлено содержанием человеческой деятельности и особенностями её осуществления;
- влияние социума на эмоции: развитие эмоциональной сферы возможно только в процессе социально-коммуникативного взаимодействия и социализации детей [27].

На развитие эмоциональной сферы дошкольников оказывают влияние возрастные новообразования, характерные для каждого из этапов онтогенеза. Качественное содержание этих новообразований обусловлено социальным окружением и условиями воспитания, а также особенностями развития личности и её проявлений в характерных для дошкольного возраста видах деятельности [40].

Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец в своих исследованиях дали характеристику основных новообразований эмоциональной сферы детей дошкольного возраста:

- дети до 4 лет характеризуются ситуативным проявлением эмоциональных реакций, высоким уровнем реактивности и подвижности эмоций;
- у детей среднего дошкольного возраста эмоциональная регуляция уже внеситуативная, наблюдаются признаки эмоциональной децентрации, они способны эмоционально откликаться на происходящие вокруг них события, проявлять эмпатию по отношению к другим людям, эмоциональные реакции носят более контролируемый характер;
- дети старшего дошкольного возраста умеют произвольно регулировать свои эмоциональные переживания, освоили адекватные способы выражения эмоций, способны к эмоциональной коррекции собственного поведения, ориентируются на личностный смысл ситуации общения. У детей прослеживается индивидуальный эмоциональный стиль поведения. В основе проявления эмоций лежат не мотивы, направленные на предметы, а представление о них и их свойствах, понимание конечного результата желания [29].

Таким образом, эмоциональная сфера дошкольника является сложной регуляторной системой, сбои в которой не позволяют личности чувствовать себя спокойно в социуме, что ведёт к появлению нарушений личностного развития. На фоне таких нарушений возникают соматические расстройства.

«Условно можно выделить три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы детей: расстройства настроения (эйфория, дисфория, депрессия, тревожный синдром, страхи, апатия, эмоциональная тупость, паратимии); расстройства поведения (гиперактивность, агрессивное поведение); нарушения психомоторики (амимия, гипомимия, маловыразительная пантомима). К нарушениям в эмоциональном развитии относятся также трудности в адекватном определении эмоциональных состояний людей» [30, с. 68].

Наиболее негативно на развитие эмоционально-личностное развитие дошкольников оказывает влияние тревожность и страхи.

Тревожность определяется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [26, с. 139].

А.М. Прихожан указывает, что «тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [27, с. 39].

По определению Р.С. Немова, «тревожность постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [20, с. 250].

С.С. Степанов определяет «тревожность как переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [29, с.56].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-

психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [25, с. 271].

Н. В. Имададзе отмечает следующие «причины тревожности у детей дошкольного возраста, вызванные характером внутрисемейных отношений:

- излишний протекционизм родителей, опека;
- условия, создавшиеся в семье после появления второго ребенка;
- плохая приспособленность ребенка – тревожность возникает из-за неумения одеваться, самостоятельно есть, укладываться спать» [10, с. 55].

А.М. Прихожан, подчеркивая «ярко выраженную возрастную специфику тревожности, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты, уточняет, что для каждого возрастного периода существуют области, объекты действительности, которые вызывают и тревогу большинства детей вне зависимости от реальной угрозы или тревожности как устойчивого. Эти возрастные пики тревожности являются наиболее значимых социогенных потребностей» [27, с. 94].

Несмотря на то, что тревожность не оказывает негативного влияния на интеллектуальное развитие дошкольников, она тормозит формирование креативного мышления, в основе которого лежит отсутствие страха совершить ошибку, столкнуться с чем-то неизвестным. Тревожные дети проявляют неуверенность в себе во всех сферах деятельности. Они боятся всего нового и незнакомого, и этот страх подавляет в них проявление инициативы и активности. Тревожные дети обычно послушны, не привлекают к себе внимание окружающих людей, их поведение часто называют примерным и родители и воспитатели. Именно тревожные дети следуют всем требованиям со стороны родителей и педагогов, среди них не бывает нарушителей дисциплины, они безропотно подчиняются взрослым.

Основными чертами таких детей, с точки зрения взрослых, является скромность и застенчивость. Однако дети ведут себя примерно и дисциплинированно, проявляют во всём аккуратность только для того, чтобы не попасть в ситуацию неуспешности, это их защита от претензий со стороны взрослых и сверстников. Такие дети больше других боятся насмешек со стороны окружающих, именно поэтому они часто не справляются с поставленной игровой или учебной задачей [23, с. 18].

Личностная тревожность провоцирует возникновение детских страхов.

С.С. Степанов отмечает, что «страхи – это эмоционально насыщенные ощущения беспокойства, возникающие в ответ на реальную или воображаемую угрозу, ситуацию явной опасности для жизни» [29, с. 55].

А.И. Захаров рассматривает «страх как аффективное отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия» [7, с. 71].

«Детские страхи сопровождаются не только дисфункциональными проявлениями в виде хронической эмоциональной неудовлетворенности, удрученности, общей заторможенности, раздражительности туннельного восприятия, но также фобиями, тревожностью, самоагрессией, общей социально-психологической дезадаптацией» [4, с. 78].

По мнению Л.В. Орловой «страх – это базовая эмоциональная реакция человека, возникающая в результате опредмечивания тревожности под влиянием действительной, воображаемой или внушенной опасности, угрозы его биологическому или социальному существованию. Страх проявляется в четырех планах: соматические (физиологические) признаки, субъективные (эмоциональные) проявления, особенности когнитивного функционирования и, наконец, определенный поведенческий репертуар. Автор делит детские страхи на ситуативно-обусловленные (возникающие в необычной, опасной или шокирующей обстановке) и личностно-обусловленные страхи (предопределенные характером человека), на предметные (адекватные и неадекватные, периодические и хронические) и экзистенциальные. В ряду

экзистенциальных страхов, источником которых является тревога, связанная с неразрешимыми коллизиями самого существования человека, можно указать: страх перед смертью, страх перед свободой, страх перед бессмысленностью и страх перед одиночеством. Страх смерти предполагает определенную зрелость чувств, их глубину, поэтому он особенно выражен у эмоционально чувствительных и впечатлительных детей» [22, с. 46].

Л.В. Орлова предлагает «иерархическую трехуровневую типологию детских страхов. Фундаментальный, самый нижний уровень этой иерархической типологии составляет первичный, неопределенный, диффузный неопредмеченный страх, определяемый как тревога. Когда эта тревога начинает опредмечиваться, она приобретает форму экзистенциальных страхов, образующих промежуточный уровень. Дальнейшее опредмечивание и конкретизация экзистенциальных страхов приводит к образованию предметных страхов (собственно страхов), которые подразделяются на два вида: адекватные (функциональные, адаптивные) страхи и неадекватные (дисфункциональные, дезадаптивные) или внушенные страхи. Внушенные страхи возникают у детей на основе повышенной чувствительности и тревожности, усвоения чужого опыта, «чужих» страхов. Возникновению внушенных страхов способствует практика запугивания детей со стороны родителей. Мнительность родителей, разрушающие у детей остатки уверенности в себе, также оказывается в числе обстоятельств, благоприятствующих появлению внушенных страхов у детей. Если при этом не предпринимать каких-либо коррекционных воздействий по отношению к внушенным страхам, то они могут «спуститься» на уровень экзистенциальных страхов и перерасти в различные фобии и связанные с ними приступы паники, которые характерны для проявлений патологических, невротических страхов. В ситуации отсутствия какой-либо психологической помощи детям и при наличии обстоятельств, способствующих возникновению внушенных страхов, невротические страхи

могут «спуститься» на уровень базовой неопредмеченной тревоги и трансформироваться в психотические страхи» [22, с. 51].

Появление внушённых страхов определяется конкретными внешними условиями воздействия на ребенка:

- родители проявляют по отношению к ребёнку гиперопеку, которая усиливается с возрастом родителей;
- родители наделяют детей своими собственными страхами;
- авторитарная мать доминирует над другими членами семьи;
- «родители вовлекают в конфликтные отношения между собой детей» [36, с. 24].

«Эти внешние условия оказывают влияние на развитие личности ребёнка и кратко усиливают формирование страхов в зависимости от особенностей самого ребёнка. Впечатлительные и восприимчивые дети переживают неблагоприятные события с большим чувством волнения и беспокойства» [22, с. 47], что ведёт к повышению тревожности, являющейся главной причиной возникновения страхов. На личностную тревожность ребёнка воздействуют неблагоприятные родительские установки и запугивания, в результате формируются внушённые страхи и высокий уровень тревожности. Именно из-за тревожности появляются внушённые страхи, это внутренне обусловленный фактор их природы. Среди внешних факторов наибольшая роль в формировании внушённых страхов принадлежит родительским установкам. Когда происходит слияние внутренних и внешних причин, формируются внушённые детские страхи [38].

Таким образом, конституциональный фактор представлен типом нервной системы ребёнка, его соматическими особенностями. Фактор взаимодействия ребёнка с социумом представляет собой личный опыт общения с родителями, а также со взрослыми и сверстниками. Отсутствие у взрослого ориентации на жизненно важные потребности ребёнка в процессе взаимодействия с ним провоцирует внутренний конфликт ребёнка,

обусловленной противоречием между его собственной потребностью и желанием заслужить одобрение взрослого. Негативный опыт взаимодействия со сверстниками провоцирует формирование длительных отрицательных эмоциональных переживаний. Неблагоприятно влияет на развитие эмоциональной сферы проявление со стороны родителей отвержения, гиперопеки, сверхтребовательности, нежелания считаться с его потребностями.

1.2 Направления оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

«Оптимизация эмоциональной сферы дошкольников состоит в обучении дошкольников выражению собственных позитивных и негативных эмоций, более точной вербализации свои эмоциональных состояний, формирования умения почувствовать неадекватность некоторых своих эмоциональных реакций, освоения адекватных способов эмоционального реагирования. Экспериментальные исследования, проведенные О.И. Бадулиной, Т.В. Гребенщиковой, И.В. Груздовой, О.Б. Коневой, В. А. Кожевниковой, В.Р. Лисиной, Е.В. Рыбак, И.Н. Розовой, Е. А. Ставцевой свидетельствуют о необходимости целенаправленного руководства оптимизацией эмоциональной сферы детей, специального отбора методов, приемов, педагогических средств» [39, с. 60].

Взаимодействие со сверстниками является фактором возникновения тревожности и появления страхов у дошкольников, именно поэтому целесообразно использовать групповую форму коррекционной работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Групповые занятия по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста направлены на решение ряда задач:

- нормализация психоэмоционального состояния посредством снижения напряжения и тревожности;

- коррекция негативных эмоциональных реакций, обучение адекватным способом проявления эмоций, соответствующих ситуации общения;
- обучение способам преодоления страхов;
- формирование навыков эмоциональной регуляции;
- формирование у детей умения придерживаться тактики сотрудничества во взаимодействии со сверстниками, проявлять к ним эмпатию;
- развитие умения анализировать свои эмоции и эмоции других людей [41].

В ходе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения эмоционального развития, необходимо обеспечивать специально организованную педагогическую поддержку детей данной категории с целью оптимизации эмоциональной сферы дошкольников. Это особенно актуально для неуверенных, тревожных детей с большим количеством страхов и неадекватным проявлением эмоциональных реакций. Именно эта поддержка обеспечивает полноценное развитие эмоциональной сферы детей данной категории [42].

«В процессе коррекционной работы по оптимизации эмоциональной сферы особое внимание следует уделять дошкольникам с негативным психоэмоциональным состоянием, проявляющим в процессе общения тревожность, неуверенность, нежелание идти на контакт с педагогом-психологом и сверстниками» [11, с. 17]. Или, наоборот, проявляющих несдержанность по отношению к сверстникам, демонстрирующих равнодушие к играм с экспрессивной окраской [11].

Способы оказания такой поддержки детям с нарушениями развития эмоциональной сферы раскрыты в работах И.В. Дубровиной, В.А. Петровского, Н.П. Слободяник:

- предвосхищение: педагог-психолог даёт ребёнку понять, что предстоящий вид деятельности обязательно будет успешным, так как

поставленная задача ребёнку абсолютно по силам, у ребёнка возрастает уверенность в своих возможностях;

– личностно-ориентированное инструктирование ребенка: педагог-психолог обговаривает с ребёнком способы поведения и варианты выполнения поставленной задачи, предупреждает о предстоящих сложностях при решении задачи, организует его деятельность, поэтому, следуя данным инструкциям, ребёнок обязательно попадет в ситуацию успешности;

– снятие страха: педагог-психолог помогает ребёнку преодолеть боязнь моторного оформления определённой эмоции и негативной оценки со стороны других людей, что способствует снижению неуверенности в собственных силах и робости при взаимодействии с окружающими;

– мотивированность действий и поведения: при разговоре с педагогом-психологом ребёнок начинает понимать цель выполнения определённого задания или вида деятельности;

– персональная исключительность: педагог-психолог акцентирует внимание на значимости усилий каждого ребёнка для достижения результатов конкретного вида деятельности;

– мобилизация активности или педагогическое внушение: педагог-психолог побуждает детей выполнить определённые задания или продемонстрировать конкретные способы поведения;

– высокая оценка фрагментов работы: для тревожных детей очень важно не ждать положительной эмоциональной разрядки переживания успеха только после достижения результатов при выполнении всего задания, а получить авансовое переживание успеха после выполнения отдельной части работы [43].

Организация работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста должна сочетать в себе педагогическую поддержку детей и эмоционально окрашенные действия, экспрессивные проявления педагога-психолога. Например, для неуверенного в себе и

тревожного ребёнка, избегающего выполнения экспрессивных упражнений, будет важно тактильное участие педагога-психолога в виде рукопожатия, поглаживания, по голове или объятия, с целью побуждения ребёнка выполнить задание, связанное с ролевой передачей определённого настроения [40].

В процессе коррекционной работы с тревожными детьми большую роль играет использование педагогом-психологом невербальных средств общения. Яркая мимика, выразительные жесты и телодвижения привлекают внимание детей, дают им возможность чувствовать себя более раскрепощёнными в общении. Дети на невербальном уровне воспринимают различные эмоциональные состояния людей и сказочных персонажей, которые показывает педагог-психолог [2].

Ведущая роль в оптимизации эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста принадлежит игротерапии.

«Использование игротерапии определяется рядом причин:

- игра для ребёнка – это основной способ взаимодействия с окружающим миром, с людьми;
- игра выступает способом познания мира;
- игра представляет собой символическую переработку реальных впечатлений и переживаний;
- посредством игры осуществляется соприкосновение со своими личностными проблемами, конфронтация с ними в безопасной ситуации и появляется возможность настоящего управления ситуацией;
- игра является языком (системой интеракции) позволяющим осуществлять самовыражение, вступать в общение» [45, с. 70].

«У психокоррекционных игр есть условное деление на две группы. Цель игр первой группы сплотить и организовать группу детей, подготовить их к проведению более серьёзных комбинированных игр. У части игр этой группы наблюдается тесная взаимосвязь с приемами телесной психокоррекции, а их цель – развивать тактильные и эмоциональные

контакты у дошкольников. У этой группы игр относятся упражнения на эмоции и эмоциональный контакт и коммуникативные упражнения. упражнения на эмоции и эмоциональный контакт направлены на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно переживать свои и чужие эмоции. Игровое и психологическое содержание этих упражнений призвано решать следующие задачи:

- фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций;
- подражательно воспроизводить чужие эмоции, фиксируя мышечные ощущения;
- анализировать и словесно описывать мышечные ощущения при проявленных эмоциях;
- повторно воспроизводить эмоции, контролируя ощущения» [37, с. 72].

Посредством коммуникативных упражнений можно формировать навык невербального общения детей, стимулируя при этом эмоциональные проявления и контакты. Основной формой коммуникативных упражнений является пантомима. При выполнении коммуникативных упражнений дети меняются ролями, демонстрируя различные эмоции и давая им оценку. В ходе такой игровой деятельности снижается эмоциональное напряжение детей, у них появляется возможность свободного эмоционального реагирования, формируется чувство сопереживания в процессе активного коммуникативного взаимодействия со сверстниками [6].

«К играм второй группы относятся более сложные: драматизации, творческие сюжетно-ролевые игры, игры-импровизации с правилами и приемы игры-психодрамы. Их цель – разрешить личные и межличностные проблемы у каждого члена группы, восстановить общение» [32, с. 109].

С помощью психогимнастики можно создать фантазийный образ, демонстрирующий какую-либо эмоцию. В основе данного вида деятельности лежит механизм психофизического эмоционального единства. Ребёнок осуществляет движения в соответствии с созданным в его воображении

образом, наделённым определённым эмоциональным состоянием, получая при этом положительные эмоции, что способствует оптимизации ритмичности движений. Использование психогимнастических упражнений предполагает попеременное мышечное расслабление и напряжение. Такая последовательность смены характера движений способствует оптимизации психической деятельности мозга. Происходит гармонизация психической двигательной активности тревожного ребенка, что благоприятно сказывается на его настроении, снижается его инертность во взаимодействии с окружающей средой, повышается инициативность. В процессе выполнения психогимнастических упражнений дети в игровой увлекательной форме осваивают базовые эмоции, у них формируется навык произвольной регуляции эмоций. Высокая эффективность психогимнастических упражнений определяется и организацией эмоционального общения со сверстниками. Психогимнастические этюды позволяют детям избавиться от различного вида страхов, формируют у них устойчивость к конкретным, тревожащим дошкольников ситуациям [35].

Использование художественной литературы также оказывает психокоррекционное воздействие на тревожных детей, у которых специально подобранные художественные произведения нормализуют и оптимизируют их психическое состояние. Данное средство коррекционного воздействия отличается от обычного чтения художественной литературы. Оно используется с целью воздействия на конкретные негативные состояния дошкольников. При выборе произведений можно ориентироваться на различные жанры, однако содержание должно быть доступно изложено, а ситуация должна походить на жизненные обстоятельства ребенка, негативное влияние которых необходимо отреагировать [12].

Наиболее эффективными в оптимизации эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста следует назвать средства арт-терапии. «Проявление сущности арт-терапии состоит в том, что искусство оказывает коррекционное воздействие на человека посредством реконструирования

психотравмирующей ситуации, выведения переживаний, которые с ней связаны, во внешнюю форму посредством продукта художественной деятельности. Т.Б. Паршина отмечает, что арт-терапевтические средства в работе с дошкольниками помогают:

- развивать и совершенствовать внимание, память, мышление восприятие, воображение;
- изучать свой опыт, необходимый для жизни, с необычного ракурса;
- развивать важные социальные навыки, научиться конструктивному общению, используя изобразительные, двигательные, звуковые средства;
- освоить новые роли и проявлять разные качества личности, а также наблюдать за тем, как изменения собственного поведения влияют на окружающих;
- повышать самооценку;
- развивать навыки принятия новых и полезных решений;
- снимать напряжение, расслабиться, выплеснуть негативные мысли и чувства;
- реализовать свои способности к творчеству» [24, с. 6].

«Классическая арт-терапия включает в себя только визуальные виды творчества: рисование, лепка, живопись, графика и фотография. Но к современной арт-терапии можно отнести также игротерапию, сказкотерапию, оригами, маскотерапию, драматерапию, музыкотерапию, цветотерапию, песочную терапию, танцевально-двигательную терапию» [34, с. 9].

«Одним из наиболее эффективных средств арт-терапии в коррекционной работе по снижению тревожности старших дошкольников является изотерапия, так как наиболее эффективно использовать рисование в коррекционной работе с детьми в возрасте 5-11 лет, в период активного интереса к рисованию. Дети рисуют непринужденно и свободно. При этом рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирование взаимоотношений и

выражение эмоций, в том числе и отрицательных, негативных, таких как страх. Через рисунки можно лучше понять глубокие переживания детей и не всегда раскрываемые, например, при непосредственной беседе. Немногие дети с готовностью соглашаются с тем, что у них есть проблемы (даже если родители утверждают о наличии у детей страхов и ночных кошмаров). Но даже те дети, которые могут признаться в своих страхах и несчастьях, не могут вести дискуссию о своих проблемах в силу возраста» [18, с. 131].

«Рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражение различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных» [44, с. 58].

«Рисунок способствует самопознанию, взаимопониманию и активизации группового процесса. При интерпретации рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, на повторяющиеся в различных рисунках одного ребёнка специфические особенности. В рисунке находят отражение непосредственное восприятие ребенком той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и невербализуемые» [21, с. 44].

«Основными этапами коррекционного процесса с использованием метода проективного рисования являются:

- предварительный ориентировочный этап. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение лимитов и ограничений в их использовании;
- выбор темы рисования, эмоциональное включение в процесс рисования;
- поиск адекватной формы выражения;
- развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, ее конкретизация;
- разрешение конфликтной, травмирующей ситуации в символической форме» [18, с. 25].

«Еще одним средством, позволяющим эффективно воздействовать на тревожность дошкольников является сказкотерапия. Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного возраста. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с тревожностью, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы и увидеть пути их решения» [16, с. 34].

Л.Д. Короткова рассматривает «сказкотерапию как метод, использующий сказочную форму для коррекции эмоциональных нарушений и совершенствования взаимоотношений с окружающим миром, и выделяет главной целью сказкотерапии снижение агрессивности, устранение тревожности и страхов, развитие саморегуляции и позитивных взаимоотношений с другими людьми» [14, с. 96].

Выделяют следующую типологию сказок:

- дидактические сказки: позволяют создать сказочный образ учебного материала, используемого на занятиях. Приём одушевления абстрактных знаков способствует формированию сказочного мира, в котором они живут и действуют по определенным правилам;
- психотерапевтические сказки: позволяют раскрыть ребёнку смысл происходящего с ним в жизни, взглянуть на события с другой стороны. Их отличает глубина эмоций и проникновенность;
- художественные сказки: посредством авторских сказок ребёнок осознаёт смысл своих собственных внутренних переживаний, использование народных сказок позволяет обратиться к опыту народной мудрости в процессе коррекции стрессовой ситуации и снятия негативных переживаний у ребенка;

– психокоррекционные сказки: с помощью таких сказок до ребёнка легко донести смысл происходящих событий, решить возникшие у ребенка психологические проблемы с целью изменения его поведения в конкретной ситуации общения;

– медиативные сказки: призваны успокоить и расслабить ребёнка, вызвать у него положительные эмоции, гармонизировать его самовосприятие, снизить тревожность, нивелировать страхи, так как позволяют создавать положительную Я-концепцию ребёнка.

«В практической психологии можно встретить несколько способов работы со сказками как с проекцией в зависимости от того, какие задачи ставит перед собой педагог -психолог в ходе коррекционной работы по снижению тревожности у старших дошкольников:

– использование сказки как метафоры. Текст и образы сказки вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной психической жизни человека, затем эти метафоры и ассоциации обсуждаются;

– рисование по мотивам сказок. Свободные ассоциации проявляются в рисунке, дальнейшая работа идет с графическим материалом;

– «почему герой так поступил?» – более активная работа с текстом, где обсуждения поведения и мотивов персонажа служит поводом к размышлению о ценностях жизни и поведении человека. Вводятся оценки и критерии «хорошо» – «плохо»;

– проигрывание эпизодов сказки. Участие в них дает ребенку возможность прочувствовать некоторые эмоционально-значимые ситуации и «сыграть» эмоции;

– использование сказки как притчи – нравоучения, подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации;

– переделка или творческая работа по мотивам сказки» [17, с. 27].

«Музыкотерапия наряду изотерапией, может стать эффективным методом, позволяющим снизить тревожность старших дошкольников.

Музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных дошкольникам переживаний и формирование у них позитивного мировоззрения, которое помогает им чувствовать себя счастливыми. Различают пассивную и активную музыкотерапию. При использовании пассивной музыкотерапии детям предлагается прослушать различные музыкальные композиции, отвечающие эмоциональному состоянию дошкольников, при использовании активной музыкотерапии дети сами принимают участие в исполнении музыки: играют на музыкальных инструментах, поют, отбивают такт ногой или хлопают в ладоши. После прослушивания дошкольниками музыкального произведения целесообразно предложить им передать свои впечатления от услышанного в рисунке. Дети могут рисовать то, что им представляется, когда они слушают то или иное произведение. Такой подход позволяет научить детей не бояться фантазировать и искренне выражать свои чувства в рисунке, глубже проникнуть в содержание и настроение музыки» [15, с. 31].

Выводы по 1 главе.

В основе нарушений развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста лежат два основных фактора. Конституциональный фактор представлен типом нервной системы ребёнка, его соматическими особенностями. Фактор взаимодействия ребёнка с социумом представляет собой личный опыт общения с родителями, а также со взрослыми и сверстниками.

Для неуверенных, тревожных детей с большим количеством страхов и неадекватным проявлением эмоциональных реакций необходимо обеспечивать специально организованную педагогическую поддержку с целью оптимизации эмоциональной сферы дошкольников. К способам оказания такой поддержки относятся: предвосхищение, личностно-

ориентированное инструктирование ребенка, снятие страха, мотивированность действий и поведения, персональная исключительность, высокая оценка фрагментов работы.

К эффективным средствам оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста относятся:

- игротерапия;
- средства арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия).

Глава 2 Экспериментальное исследование оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

2.1 Выявление уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить уровень тревожности у детей 6-7 лет.

Исследование проводилось на базе СП «Детский сад № 57» ГБОУ СОШ № 21 г. Сызрани, в исследовании принимали участие 30 детей 6-7 лет. Для проведения экспериментального исследования мы поделили детей на две группы: экспериментальную и контрольную (по 15 детей в группе). Список детей из экспериментальной и контрольной групп представлен в приложении А.

Показатели, а также диагностические задания, представленные в таблице 1 были разработаны с опорой на исследования Н.В. Имедадзе, А.М. Прихожан, Е.Н. Савиной, К. Хорни, Н.П. Шаниной, в которых даны характеристики тревожного состояния дошкольников, такие как психоэмоциональное напряжение, необоснованные страхи, угнетенное эмоциональное состояние.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическое задание
Степень психоэмоционального напряжения	Программа наблюдения за эмоциональными проявлениями детей (Й. Шванцара)
Проявления тревожности в сферах значимой деятельности	«Шкала тревожности» (О. Кондаш.)
Степень выраженности страхов детей	«Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой)
Степень выраженности негативного эмоционального состояния	«Паровозик» (С.В. Велиева)
Индекс тревожности	«Тест тревожности» (Р Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Диагностическое задание 1 Программа наблюдения за эмоциональными проявлениями детей

Цель – выявить степень выраженности психоэмоционального напряжения детей.

Материал: бланк для ответов.

Содержание. Исследование осуществлялось в форме наблюдения за поведением детей в течение дня в дошкольном учреждении, как в свободной игровой деятельности, так и во время режимных моментов. В ходе наблюдения оценивались признаки психического напряжения и невротических тенденций в соответствии с бланком опросника. «Оценка степени выраженности признаков психического напряжения и невротических тенденций ребенка осуществляется в баллах. 1 балл соответствует минимальным эмоциональным проявлениям, 2 балла ставится при значительных проявлениях, 3 балла соответствует ярким проявлениям» [12, с. 31].

Критерии оценки результатов:

- низкий уровень – 1 балл. У ребёнка отсутствует как соматические, так и вегетативные проявления в тревожащих его ситуациях, хотя могут наблюдаться вспышки эмоциональной нестабильности в случае неуспешности в основных видах деятельности, ребёнок не проявляет открыто каких-либо страхов, чувства неполноценности или вины;
- средний уровень – 2 балла. Тревожащие ребёнка ситуации могут вызывать у него признаки вегетативных проявлений, иногда – соматических нарушений, могут быть вспышки эмоциональной нестабильности, вызванные неудачами в основных видах детской деятельности, ребёнок часто испытывает трудности при необходимости сосредоточиться на чём-либо, проявляет озабоченность по поводу предстоящих видов деятельности, с которыми боится не справиться, могут быть проблемы засыпанием и аппетитом, если тревожащая ребёнка ситуация не разрешается;

– высокий уровень – 3 балла. У ребенка присутствуют соматические нарушения в виде головных болей, болей в животе, рвоты, головокружений, вегетативных проявлений в тревожащих ребёнка ситуациях, могут присутствовать невротические тики и подёргивания, недержание мочи, ребёнок эмоционально нестабилен, испытывает проблемы с засыпанием и сном, проявляет значительное количество страхов, пытается избежать неудач в основных видах детской деятельности, часто чувствует себя виноватым, демонстрирует чувство неполноценности.

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 2 и в приложении Б.

Таблица 2 – Количественные результаты уровней выраженности психоэмоционального напряжения детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	20%	4	25%
Средний	6	40%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень выраженности психоэмоционального напряжения был выявлен у 3 детей (20%). Лиза И. Варвара Б. Таня Л. в тревожащих ситуациях не проявляют соматических и вегетативных признаков тревожности, не испытывают проблем с аппетитом и сном, в их поведении отсутствует боязнь и неуверенность в себе, однако при неуспешности в основных видах деятельности могут демонстрировать негативные эмоциональные реакции. Например, Лиза И. при неудачных попытках выполнить задание на занятиях может бросать предметы на пол, топтать ногой, отказываться от выполнения задания.

Средний уровень выраженности психоэмоционального напряжения был установлен у 6 детей (40%). Маша С., Аня К., Антон С., Ксения К., Костя М. и Даша Ц. проявляют вегетативные реакции в тревожащих ситуациях, у них потеют руки, дети бледнеют, может появиться дрожь волнения. У Маши С. и Ани К. присутствует соматические нарушения в стрессовой ситуации, которые проявляются головными болями, болями в животе, головокружениями. Дети часто отвлекаются на занятиях, не всегда могут сосредоточиться на задании, проявляет озабоченность по поводу предстоящих видов деятельности, с которыми боятся не справиться. Ксения К. и Костя М. после сильного возбуждения, вызванного тревожащей ситуацией, теряют аппетит, плохо засыпают, просыпаются неохотно и в плохом настроении. Аня К., Антон С., Ксения К., и Даша Ц. часто грызут ногти, если их что-то тревожит.

Высокий уровень выраженности психоэмоционального напряжения был установлен у 6 (6%) детей. Анна Ч., Матвей Н., Коля Р., Егор К., Денис Е. Максим Т. проявляют как вегетативные, так и соматические признаки психоэмоционального напряжения в тревожащей ситуации, Анна Ч. при волнении часто моргает, подергивает плечом, Максим Т. В общении с педагогами и сверстниками может заикаться, если возбуждён или сильно волнуется. У Коли Р. после сильных переживаний, вызванных конфликтными отношениями со сверстниками, или неудачами в учебной деятельности, может быть дневное недержание мочи. У всех детей отмечается привычка грызть ногти, дети с трудом засыпают и просыпаются в плохом настроении после стрессовых ситуаций, при повышенной разборчивости в еде страдают отсутствием аппетита, часто чувствуют себя виноватыми, демонстрируют чувство неполноценности, самоуничижения в случае неуспешности в детских видах деятельности.

В контрольной группе низкий уровень выраженности психоэмоционального напряжения был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х.

Средний уровень выраженности психоэмоционального напряжения был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень выраженности психоэмоционального напряжения был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С.

Диагностическое задание 2 «Шкала тревожности»

«Цель – выявить уровень переживаний ребёнка в сферах значимой деятельности.

В соответствии с методикой все переживания ребёнка разделяются на три сферы:

- учебная тревожность;
- самооценочная тревожность;
- межличностная тревожность.

Материал. Цветные карточки красного, зелёного, желтого цвета (3 шт)» [13, с. 22].

Содержание. Педагог-психолог просит ребёнка послушать, какие с ним могут происходить ситуации дома и в детском саду, предупреждает, что некоторые из них могут вызвать у ребенка беспокойство или страх. «Если ребёнок почувствует сильный страх, то он должен поднять красную карточку (3 балла), если ситуация вызывает у ребёнка незначительное беспокойство, он может это выразить зеленой карточкой (1 балл), при отсутствии страха в названной ситуации ребёнок показывает жёлтую карточку (0 баллов)» [13, с. 22].

Критерии и оценка результатов:

- «низкий уровень – ниже 40 баллов. Ребёнок не проявляет беспокойства по поводу своей учебной деятельности в дошкольном учреждении, комфортно чувствует себя в процессе общения с воспитателями, у него адекватная самооценка, отсутствуют

тревожащие его проблемы в межличностном взаимодействии с окружающими взрослыми и сверстниками» [13, с. 22];

– «средний уровень – от 40 до 59. Ребёнок высказывает беспокойство по отношению к ситуациям, связанным с одной из сфер: учебной, самооценочной или межличностной. Тревога может проявляться по поводу неуспешности в образовательной деятельности и взаимодействия с педагогами» [13, с. 22]. Его тревожит неожиданное обращение воспитателя с вопросом на занятии, возможность неуспешности при выполнении задания на занятии и порицания со стороны педагога. Может проявляться беспокойство по поводу оценивания действий ребёнка со стороны сверстников и взрослых, принижение собственной ценности. В межличностной сфере ребёнок может испытывать беспокойство по поводу возможного неприятия со стороны сверстников;

– высокий уровень – 60 баллов и более. «Ребёнок проявляет беспокойство в учебной, в самооценочной и в межличностной сферах. Его очень тревожит возможная неуспешность в образовательной деятельности, он боится негативной оценки со стороны воспитателя, его пугают насмешки сверстников, ребенок демонстрирует принижение собственной значимости по сравнению с другими сверстниками, имеет много личных страхов, ситуации межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками вызывают у него сильное беспокойство» [13, с. 24].

Количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 3 и в приложении Б.

Таблица 3 – Количественные результаты уровней переживаний детей 6-7 лет в сферах значимой деятельности (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	20%	4	25%
Средний	6	40%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 3 детей (20%). Лиза И. Варвара Б. Таня Л. испытывают беспокойство, если их ругают родители или они получают замечания от воспитателя на занятии. Таня Л. любит находиться в центре внимания, поэтому его отсутствие вызывает у неё беспокойство, снижает самооценку. Лиза И. очень привязана к родителям, испытывает беспокойство при их отсутствии, не любит оставаться одна.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%). У Антона С., Ксении К. и Кости М. наибольшая тревожность выражена в сфере учебной деятельности и эта тревожность тесно связана с самооценкой, так как дети боятся личной неуспешности в учебной деятельности, ведущей к порицанию со стороны взрослых и насмешкам со стороны детей. У Маши С. Даши Ц. и Ани К. наибольший уровень беспокойства проявляется в межличностной сфере, которая также тесно связана с самооценочной, девочки боятся отторжения со стороны сверстников и неприятия со стороны взрослых в связи с несоответствием их поведения или результатов деятельности ожиданиям окружающих в значимых для детей дошкольного возраста видах деятельности.

Высокий уровень был установлен у 6 (40%) детей. Анна Ч., Матвей Н., Коля Р., Егор К. проявляют высокий уровень тревожности сразу во всех сферах деятельности, их пугает учебная деятельность и общение с воспитателем на занятиях, присутствует сильная боязнь, что результаты их деятельности не будут соответствовать ожиданиям воспитателя и будут низко оценены им. Дети боятся негативной реакции со стороны сверстников

в случае неуспешности, испытывают тревогу в общении со сверстниками, переживают по поводу своей непопулярности у сверстников. Дениса Е. и Максима Т. беспокоит, что взрослые считают их маленькими, в то же время мальчики боятся оставаться в одиночестве дома, у них много личных страхов, в любой тревожащей ситуации основной эмоциональной реакцией являются слёзы.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Дети тревожатся по поводу негативной оценки со стороны взрослых.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С. Настя К. и Рита Р. проявляют максимальный уровень беспокойства в межличностной сфере, остальные дети больше всего тревожатся по поводу учебной деятельности, проявляя при этом повышенное беспокойство в самооценочной сфере.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С. Детей беспокоят ситуации межличностного общения, однако максимальная тревожность проявляется в ситуациях учебной деятельности и в самооценочной сфере.

Диагностическое задание 3 «Страхи в домиках».

«Цель – выявить уровень выраженности страхов детей 6-7 лет

Материал. Рисунки двух домиков: красного и черного цвета» [33, с. 51].

Содержание. «Педагог-психолог показывает ребёнку нарисованные на листе А4 домики красного и черного цвета» [33, с. 51]. Предлагает послушать названия различных страхов, которые ребёнок может самостоятельно разделить на страшные и не страшные, и поселить их в предлагаемые домики. Для нестрашных страхов нарисован дом красного цвета, страшные страхи предлагается разместить в чёрном доме. Возможность запереть самые страшные страхи на ключ, нарисовав на чёрном доме замок, позволяет

ребёнку внутренне успокоить актуализированные страхи, так как уничтожение рисунка с ключом символизирует уничтожение страхов.

Критерии и оценка результатов:

- низкий уровень страхов – 9-12 баллов. Соответствует возрастным нормам;
- средний уровень страхов – 13-19 баллов. Выше возрастной нормы;
- высокий уровень страхов – 20 баллов и выше. Намного превышает возрастную норму» [33, с. 51].

Количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 4 и в приложении Б.

Таблица 4 – Количественные результаты уровней выраженности страхов детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	20%	4	25%
Средний	6	40%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 3 детей (20%). У Лизы И. и Варвары Б. страхи социально-опосредованные, девочки боятся наказания, одиночества. Также к группе самых страшных страхов девочки отнесли свою смерть и смерть близких. У Тани Л. ярко выражены медицинские страхи, девочка боится уколов, боли и крови.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%). У Антона С., Ксении К. и Кости М. к группе социально-опосредованных и медицинских страхов добавились страх темноты и боязнь страшных снов. Маша С. Даша Ц. и Аня К. В красный домик поселили сказочных героев, транспорт, все виды стихий, войну, большие помещения и улицы, маму и папу, чужих людей. Все остальные виды страхов являются для них очень значимыми, поэтому девочки заперли их в чёрном домике.

Высокий уровень был установлен у 6 (40%) детей. У Анны Ч., Матвея Н., Коли Р., Егора К., Дениса Е. и Максима Т. В списке страхов из чёрного домика перечислены разновидности всех страхов. Меньшую тревогу, по сравнению с большинством страхов, у детей вызывают врачи, различные виды транспорта, наступление военных действий, боязнь родителей, страх заболеть. Эти виды страхов были помещены в красный домик.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Для Саши В. и Алёны В. максимальную опасность представляют боязнь боли, крови и уколов, а также возможная смерть своих близких. Кирилл М. и Ульяна Х. больше всего боятся темноты и страшных снов.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С. Для детей самыми значимыми и пугающими являются большинство видов страхов.

Диагностическое задание 4 «Паровозик»

«Цель – определить степень выраженности негативного эмоционального состояния ребенка на момент обследования.

Материал: вырезанная по контуру фигурка белого паровозика и 8 разноцветных вагончиков красного, жёлтого, зелёного, синего, фиолетового, серого, коричневого и черного» [33, с. 53].

«Содержание. Педагог-психолог обращается к ребёнку с просьбой составить очень необычный и красивый поезд из разноцветных вагончиков и предлагает начать с самого привлекательного для ребенка цвета. Затем к поезду добавить ещё один вагончик самого привлекательного цвета из оставшихся цветов. Завершающим в цепочке вагончиков будет вагончик с наименее привлекательным для ребёнка цветом» [33, с. 53].

Критерии оценки результатов:

«– 1 балл присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на вторую позицию; черный, серый, коричневый – на третью; красный, желтый, зеленый – на шестую.

– 2 балла присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на первую позицию; черный, серый, коричневый – на вторую; красный, желтый, зеленый – на седьмую, синий – на восьмую.

– 3 балла присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на первую позицию; синий – на седьмую; красный, желтый, зеленый – на восьмую позицию» [15, с. 39].

«Полученные баллы суммируются:

– 3 и менее баллов – низкий уровень. У ребенка отсутствует негативное эмоциональное состояние, у него позитивный эмоциональный настрой, нет проявлений тревоги на момент обследования, он хорошо чувствует себя в привычной обстановке;

– 4-9 баллов – средняя степень негативного психического состояния. У ребёнка присутствует пониженный фон настроения, проявляются признаки тревожности, несмотря на привычную обстановку есть некоторая неудовлетворенность ей;

– больше 9 баллов – высокая степень негативного психического состояния. Ребёнок находится в подавленном эмоциональном состоянии, у него плохое настроение, ярко выражены признаки тревожности, привычная обстановка вызывает у него чувство боязни и незащищенности» [15, с. 39].

Количественные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 5 и в приложении Б.

Таблица 5 – Количественные результаты уровней выраженности негативного эмоционального состояния детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	2	15%	4	25%
Средний	7	45%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 2 детей (20%). Лиза И. и Варвара Б. отдали предпочтение синему и жёлтому цветам, в конце поезда девочки использовали серый и чёрные цвета. У девочек нет проявлений негативного эмоционального состояния, у них позитивный эмоциональный настрой, они хорошо себя чувствуют в привычной обстановке.

Средний уровень был установлен у 7 детей (45%). Таня Л., Антон С., Ксения К., Костя М., Маша С., Даша Ц. и Аня К. начинали строить паровозик с вагончиков синего, жёлтого, красного или зелёного цветов. Однако для продолжения поезда дети прибегали к фиолетовому, чёрному, серому или коричневому цвету, и лишь за ними размещали другие цвета. У детей есть проявления тревожности, хотя дети находятся в привычной обстановке, они чувствуют некоторую неудовлетворённость.

Высокий уровень был установлен у 6 (40%) детей. У Анны Ч., Матвея Н., Коли Р., Егора К., Дениса Е. и Максима Т. цвета, свидетельствующие об отсутствии негативного эмоционального состояния, оказались в конце поезда. Возглавили поезда вагончики черного, фиолетового, коричневого или чёрного цветов. Дети проявляют подавленное эмоциональное состояние, у них плохое настроение, выражены признаки тревожности, в привычной обстановке они ощущают страх и незащищённость.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С.

Диагностическое задание 5 Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

«Цель – выявить индекс тревожности детей 6-7 лет.

Материал: 2 комплекта рисунков в количестве 14 штук для мальчиков и девочек.

Содержание. Рисунки предъявляются ребенку педагогом-психологом в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, педагог-психолог дает инструкцию следующего содержания» [33, с. 57]:

«1. Игра с младшими детьми: Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами» [33, с. 57].

«2. Ребенок и мать с младенцем: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом» [33, с. 57].

«3. Объект агрессии: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?» [33, с. 57].

«4. Одевание: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) одевается» [33, с. 57].

«5. Игра со старшими детьми: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми» [33, с. 57].

«6. Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) идет спать» [33, с. 57].

«7. Умывание: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) в ванной» [33, с. 57].

«8. Выговор: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?» [33, с. 57].

«9. Игнорирование: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?» [33, с. 57].

«10. Агрессивное нападение: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка печальное или веселое?» [33, с. 57].

«11. Уборка игрушек: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки» [33, с. 57].

«12. Изоляция: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?» [33, с. 57].

«13. Ребенок с родителями: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой» [33, с. 57].

«14. Еда в одиночестве: Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) ест» [15, с. 41].

Критерии и оценка результатов.

«На основании данных исследования вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально-негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

- низкий уровень тревожности – 1 балл (ИТ от 0 до 20%).
- средний уровень тревожности – 2 балла (ИТ от 20 до 50%);
- высокий уровень тревожности – 3 (ИТ выше 50%)» [15, с. 42].

Количественные результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 6 и в приложении Б.

Таблица 6 – Количественные результаты уровней тревожности детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	20%	4	25%
Средний	6	40%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 3 детей (30%). У Лизы И., Тани Л. и Варвары Б. группа отношений «ребёнок-взрослый» и группа моделирования повседневных действий не вызвали признаков тревоги. Некоторые проявления тревожности имели отношения к ситуациям взаимодействия в системе «ребенок-ребенок». Например, Лиза И. для агрессивного нападения мальчика на девочку выбрала печальное лицо, мотивировав свой выбор следующим высказыванием: «Этот мальчик не даёт девочке игрушку, он очень злой, он даже может её стукнуть, она его боится».

Средний уровень тревожности был установлен у 6 детей (40%). Для Антона С., Ксении К., Даши Ц., Кости М., Маши С. и Ани К. тревожными оказались ситуации в системе «ребёнок-ребёнок», а также ситуации из системы взаимоотношений «взрослый-ребенок». Например, Машу С. тревожит ситуация изоляции ребенка от сверстников: «Девочке очень грустно, я даже думаю, что она плачет, потому что другие ребята не хотят с ней играть и бросили её одну». Костя М. проявил беспокойство при рассмотрении ситуации взаимодействия ребёнка с родителями.

Высокий уровень тревожности был установлен у 6 (40%) детей. Анна Ч., Матвей Н., Коля Р., Егор К., Денис Е. и Максим Т. проявили признаки тревожности при рассмотрении ситуаций с повседневными действиями, ситуаций, описывающих систему отношений «ребенок-ребенок» и «взрослый-ребенок». Например, Денис Е. о ситуации взаимодействия родителя с младшим ребёнком: «У мальчика печальное лицо, потому что на него никто не обращает внимания, папа играет с младшим братом и они счастливы, а мальчик стоит один». Матвей Н. о еде в одиночестве: «Мальчик совсем один за столом, в комнате никого нет, ему очень грустно, никто не хочет побыть с ним рядом». Коля Р. о игре со старшими детьми «У мальчика печальное лицо, потому что он строил корабль, но тут пришла большая девочка и сказала что будет играть здесь с другими ребятами, а мальчику нужно уйти, и его корабль им не нужен».

В контрольной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Тревожными для детей являются ситуации взаимодействия в системе «ребёнок-ребёнок». Дети опасаются стать объектом агрессии или пережить агрессивное нападение, боятся изоляции от сверстников. Тревогу вызывают также ситуации в системе отношений «взрослый-ребёнок», когда родители игнорируют ребенка или недовольны его поведением. Средний уровень тревожности был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С. Высокий уровень тревожности был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С.

Общий уровень тревожности детей 6-7 лет представлен в приложении В. Количественные результаты диагностики тревожности детей 6-7 лет представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты уровней тревожности детей 6-7 лет (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	3	20%	4	25%
Средний	6	40%	6	40%
Высокий	6	40%	5	35%

Низкий уровень тревожности продемонстрировали 3 детей (20%) экспериментальной группы и 4 детей (25%) контрольной группы. Средний уровень тревожности показали 6 детей (40%) экспериментальной группы и 6 детей (40%) контрольной группы. Высокий уровень тревожности выявлен у 6 детей (40%) экспериментальной группы и 5 детей (35%) контрольной группы.

Наглядно рассмотрим результаты исследования тревожности детей 6-7 лет (констатирующий этап), представленные на рисунке 1.

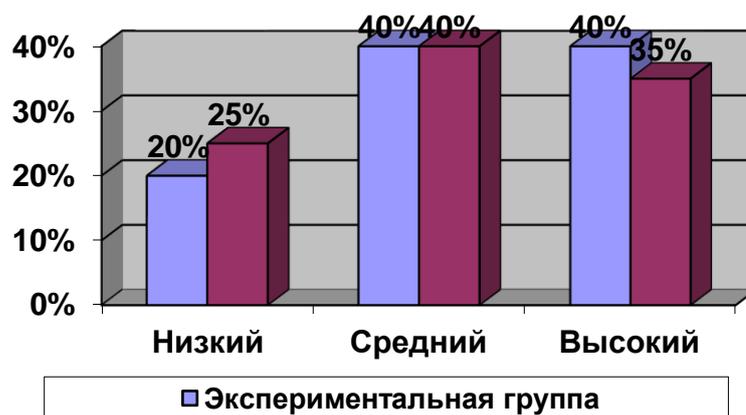


Рисунок 1 – Сравнение количественных результатов исследования контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе

По результатам пяти диагностических методик мы распределили детей экспериментальной и контрольной групп относительно одного из уровней тревожности.

К низкому уровню тревожности мы условно отнесли 3 детей (20%) экспериментальной группы и 4 детей (25%) контрольной группы. У детей нет проявлений соматических и вегетативных признаков тревожности в тревожащих ситуациях, хотя могут наблюдаться вспышки эмоциональной нестабильности в случае неуспешности в основных видах деятельности, дети не проявляют открыто каких-либо страхов, не ощущают чувства своей неполноценности или вины. Дети не проявляют беспокойства по поводу своей учебной деятельности в дошкольном учреждении, комфортно чувствуют себя в процессе общения с воспитателями, имеют адекватную самооценку, у них нет проблем в межличностном взаимодействии с взрослыми и сверстниками. У детей преимущественно позитивный настрой, они обычно в хорошем настроении и прекрасно себя чувствуют в привычной обстановке, обладая низким индексом тревожности.

К среднему уровню тревожности мы условно отнесли 6 детей (40%) экспериментальной группы и 6 детей (40%) контрольной группы. Тревожащие детей ситуации могут вызывать у них признаки вегетативных проявлений и даже соматических нарушений, вспышки эмоциональной

нестабильности, вызванные неудачами в основных видах детской деятельности. Дети часто испытывают трудности при необходимости сосредоточиться на чём-либо, открыто проявляют озабоченность по поводу предстоящих видов детской деятельности, так как боятся с ними не справиться, могут быть проблемы с засыпанием и аппетитом при отсутствии разрешения тревожащей детей ситуации. Может проявляться тревога по поводу неуспешности в образовательной деятельности, взаимодействия с педагогами, оценивания их действий сверстниками и взрослыми, дети склонны принижать собственную ценность. В межличностной сфере дети могут испытывать беспокойство по поводу возможного неприятия со стороны сверстников. У детей средний индекс тревожности, часто бывает пониженный фон настроения, несмотря на привычную обстановку присутствует некоторая неудовлетворённость ей,

К высокому уровню тревожности мы условно отнесли 6 детей (40%) экспериментальной группы и 5 детей (35%) контрольной группы. У детей присутствуют соматические нарушения в виде головных болей, болей в животе, рвоты, головокружений, вегетативных проявлений в тревожащих ребёнка ситуациях, могут присутствовать невротические тики и подёргивания, недержание мочи, дети эмоционально нестабильны, испытывают проблемы с засыпанием и сном, проявляют значительное количество страхов, пытаются избежать неудач в основных видах детской деятельности, часто чувствуют себя виноватым, демонстрируют чувство неполноценности, проявляют беспокойство в учебной, в самооценочной и в межличностной сферах.

Таким образом, необходимо организовать коррекционную работу по оптимизации эмоциональной сферы детей 6-7 лет. Содержание работы будет представлено в следующем параграфе нашего исследования.

2.2 Содержание работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с выдвинутой нами гипотезой, мы предполагаем, что для оптимизации эмоциональной сферы старших дошкольников эффективным средством будет служить комплекс мероприятий с использованием арт-терапии, направленной на снижение уровня тревожности и страхов.

Формирующая часть исследования включала несколько этапов:

1 этап – подбор комплекса психокоррекционных средств с целью снижения тревожности детей 6-7 лет. Психокоррекционные средства подбирались в соответствии с выделенными показателями тревожности детей 6-7 лет. На занятиях реализуются различные психокоррекционные средства, включая этюды, коммуникативные и подвижные игры, игры-инсценировки, ролевые игры, рисование, игры с песком.

На снижение психоэмоционального напряжения детей и гармонизации осознания ребенком своего я направлены коммуникативные игры «Что я люблю?», «Моё имя», «Горячие ладошки», «Росточек под солнцем», «Неоконченные предложения», «Угадай по голосу», «Путаница», этюды «Ток», «На лесной полянке», «Качели», игры на доверие «Неваляшка», «Доверяющее падение», графические упражнения «Ласковый мелок», «Художники – натуралисты», «Рисование самого себя», «Автопортрет», игры-релаксация «Разговор с лесом», «Волшебный сон», «Солнечные зайчики».

С целью снижения проявлений тревожности в сферах значимой деятельности и создание ситуаций успешности подвижные игры ««Петушиные бои», «Лягушки на болоте», «Смелые мыши», «Баба-Яга», «Прогони Бабу-Ягу», коммуникативные игры «Возьмёмся за руки (тропинка)», «Принц и принцесса», «Кораблик», «Волшебники», «Мне приснилось, но я справился», игры с мячом «Мяч в кругу», «Кинь мяч, скажи

плохое, страшное, неприятное слово», «Кинь мяч, скажи доброе, хорошее, приятное слово», ролевые игры «Я победил страшный сон», «Лиса и зайцы», графическое упражнение «Рисуем веселый страх».

Снизить выраженность страхов позволили коммуникативные игры «Расскажи свой страх», «Страшная сказка по кругу», «Чужие рисунки», «Конкурс боюсек», «Придумай весёлый конец», «Темнота», «В темной норе», «Азбука страхов», графические упражнения «Расскажи свой страх», «Неопределённые фигуры», «Дом ужасов», «Чего я боялся, когда был маленьким», «Рисование страхов», «Страшный сон», «Покажи свой страх», этюды «У страха глаза велики», «Превращаемся в страшных», «Смелые ребята», ролевая игра «У страха глаза велики», игра-инсценировка «Зайчики и волк», игра-имитация «Сердитая Баба Яга», подвижные игры «Ночные звуки», «Веселый цирк», стихотворение с движениями на отреагирование страхов «Ха!».

На снижение выраженности негативного эмоционального состояния, направлены этюды «Превращения настроения», «Возьми и передай», графические упражнения «Моё настроение», «Волшебный лес», «Книга выдуманных страхов», «Превращения кляксы», коммуникативные игры «Закончи предложение», «Злые и добрые кошки», «На что похоже моё настроение?», «Тропинка», «Радуга», «Солнце в ладошке», «Угадай моё настроение под звуки музыки».

Снизить тревожность, повысить уверенность в своих силах, стимулировать желание взаимодействовать с окружающими людьми помогают коммуникативные игры «Комплименты», «В лучах солнышка», «Я тебя не боюсь», этюды «Сказочная шкатулка», «За что меня любит мама...папа...сестра...», графические упражнения «Пружинки», «Мне хорошо!», «Волшебные зеркала», «Я уверен!», «Солнце в ладошке», «Я-хороший», игры с песком «Угадай, что спрятано в песке?», «Песочная картина».

2 этап по организации коррекционной работы педагога-психолога по

оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет включает в себя разработку 20 занятий с частотой проведения 2 раза в неделю по тридцать минут на протяжении десяти недель.

Тематический план занятий по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет представлен в приложении В.

Структура занятий традиционная, состоит из ритуала приветствия, основной части, направленной на снижение тревожности и уменьшения количества страхов дошкольников, и ритуала прощания. Использование ритуальности начала и конца занятия позволяют сформировать у тревожных детей ощущение его целостности и завершенности. В процессе организации коррекционной работы учитываются индивидуально-психологические особенности детей, которые они могут реализовывать в естественном игровом поведении с полным их принятием со стороны педагога-психолога. Педагог-психолог при проведении занятия не оказывает воздействие на временные рамки игрового процесса, давая детям возможность завершить его самостоятельно. Детям даётся возможность поэтапно погружаться в игровые ситуации с психотравмирующим для детей содержанием с постепенным выходом из нее. Игровые действия детей не предусматривают педагогического комментария со стороны взрослого. Педагог-психолог поощряет импровизацию детей в игровой деятельности.

3 этап – реализация ориентировочного, коррекционного, и закрепляющего этапов оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет. Ориентировочный этап включал в себя пять занятий: «Здравствуйте, это я», «Мое имя», «Настроение», «Настроение» (продолжение), «Как прекрасен этот мир». На этом этапе было обеспечено благоприятное вхождение воспитанников в группу, коррекционная работа была направлена на осознание ими правил поведения со взрослыми и сверстниками, формирование у детей потребности придерживаться усвоенных правил поведения, способствовала активизации тревожных детей и проявлению у них игровой инициативы, формированию умения сопереживать другим

людям, дети учились опознавать различные эмоциональные состояния, как свои, так и других людей.

Каждое занятие начиналось с приветствия, в котором дети, здороваясь с присутствующими сверстниками, пропевали их имена. Сначала некоторые из детей (Анна Ч., Матвей Н., Денис Е. и Максим Т.) чувствовали себя во время выполнения приветствия зажато и просто тихо проговаривали имена сверстников. Однако через несколько занятий, заражаясь эмоциями от сверстников, стали принимать более активные участие в приветствии, и не просто проговаривать, а именно пропевать имена детей. В качестве традиционного ритуального упражнения после приветствий на каждом занятии с целью снятия психоэмоционального напряжения детей проводилась разминка в форме этюда «Росточек под солнцем», во время которого дети под музыку из исходного положения сидя, согнувшись и обняв колени, под музыку потихоньку вставали, распрямляясь во весь рост. В конце каждого занятия проводилось упражнение «Горячие ладошки», которое стимулировало позитивный тактильный контакт детей, формировало чувство присутствия сверстника рядом при прикосновении ладошкой к ладошке сверстника. Эти упражнения выполнялись детьми с удовольствием на протяжении всего цикла занятий.

С целью гармонизации осознания детьми своего я на первом занятии использовалась коммуникативная игра «Что я люблю», дети рассказывали о своих любимых вещах, игрушках. Например, Коля Р., очень застенчивый мальчик, с тихим голосом, избегающий прямого контакта взглядом с собеседниками, рассказывая о своём друге, домашнем питомце породы акита-ину Юни, преобразился, голос стал громче, темп речи быстрее, было видно, что ребёнок искренне любит своего друга и хочет донести свои положительные эмоции до окружающих. Интерес детей к рассказу Коли Р. способствовал его вовлечению в беседу с детьми, он с удовольствием отвечал на вопросы сверстников о собаке. На втором занятии с этой же целью была применена коммуникативная игра «Моё имя», в ходе которой

формировалось положительное отношение детей к своему имени и именам сверстников, при наличии отрицательного эмоционального переживания по поводу своего имени, детям предлагались различные варианты звучания имён. Например, негативное отношение к своему имени продемонстрировал в игре Антон С., а вот имя Тоша вызвало у него положительные эмоции. С целью оптимизации взаимодействия тревожных детей со сверстниками и формирования навыков мышечного расслабления на первых занятиях были проведены игры-этюды на доверие «Качели», «Доверяющее падение», «Неваляшка». Их содержание приблизительно одинаковое, игры проводились в парах, один из участников раскачивал второго, не давая ему упасть, потом дети менялись ролями. Сначала Максим Т., Денис Е., Анна Ч., Коля Р. чувствовали себя некомфортно в роли раскачиваемых, было видно что они боятся воздействия сверстников. Однако, когда они поняли, что их никто не будет обижать, а, наоборот, напарник страхует их от падения и придерживает, ребята стали менее напряженными, и демонстрировали такое же поддерживающее отношение к сверстникам, когда выполняли роль раскачивающего в игре.

На оптимизацию эмоционального состояния и улучшения настроения дошкольников был направлен этюд «На лесной полянке» на первом занятии, этюд «Возьми и передай» на третьем занятии, этюд «Подари улыбку другу» на пятом занятии. Например, при выполнении этюда «На лесной полянке» дети под музыку превращались в насекомых, обитающих на полянке, и, импровизируя, кружились, прыгали и бегали по групповой комнате. Большинство детей выполняли задание в одиночестве, только Лиза И. и Варя Б., договорившись, что они будут бабочками, вдвоём порхали по комнате. Этюды «Возьми и передай» и «Подари улыбку другу» имели схожее содержание, детям предлагалось передать положительную эмоцию мимикой сверстникам по кругу. При проигрывании первого этюда мимическое проявление улыбки задавалось педагогом-психологом. Освоив содержание этюда, дети самостоятельно и с удовольствием принимали участие на другом

занятия в этюде «Подари улыбку другу», причем Варвара Б., Даша Ц., Лиза И. сопровождали мимику жестами, прикладывали руку к сердцу или делали жест руками по отношению к сверстнику, имитируя передачу подарка.

С целью обучения детей распознавать различные эмоциональные состояния, как свои, так и сверстников на занятиях этого этапа использовались этюды «Превращения настроения», коммуникативные игры «Злые и добрые кошки», «На что похоже моё настроение?», графические упражнения «Моё настроение», «Автопортрет» «Мне хорошо!», «Ласковый мелок». Например, в этюде «Превращения настроения» на третьем занятии дети передавали мимикой и жестами различные эмоциональные состояния сказочных персонажей, животных. Сначала дети повторяли эмоциональные образы за педагогом-психологом, затем выполняли этюды этюд самостоятельно. В этом этюде дети проявляли эмоции гнева, злости, испуга, радости. После этого этюда детям было предложено нарисовать на листке своё настроение и рассказать о нём всем присутствующим. Например, Ксения К. нарисовала жёлтое и пушистое облачко, и рассказала, что у неё настроение лёгкое и весёлое, она даже может взлететь. На следующем занятии при проведении коммуникативной игры «На что похожи моё настроение» дети опять проговаривали своё эмоциональное состояние на момент проведения занятия, сравнивая его с различными объектами. Егор К. сравнил своё настроение с мячом ярко-красного цвета, который весело скачет и может играть, сколько хочет. Выполнение дальше графического упражнения «Автопортрет» позволило детям визуально выразить своё настроение, отражая его в мимике на рисунке. На всех рисунках детей присутствовала улыбка, не было изображений нахмуренных бровей, или опущенных губ, не использовались тёмные цвета в рисунках, дети чувствовали себя спокойно и уверенно. Активизировать взаимодействие детей между собой позволил графическое упражнение «Ласковый мелок», в ходе которого ребята рисовали на листе бумаги, приклеенного на спине, на одежде сверстника, мелком рисунок, а сверстник должен был по ощущениям

догадаться, что нарисовано. Например, Таня Л. нарисовала на спине Маши С. бабочку. Маша С. не сразу догадалась, Таня ей подсказывала наводящими вопросами. Дети описывали свои ощущения от этого упражнения как приятные и немного загадочные, потому что не сразу можно догадаться о содержании рисунка, но упражнение понравилось всем. При проведении на этом же занятии коммуникативной игры «Злые и добрые кошки» дети сначала проявляли эмоции злости по отношению друг к другу, а затем эмоции социального одобрения и ласки по отношению друг к другу. При обсуждении с ребятами чувств, возникших у них при изображении злых и добрых кошек, Матвей Н. и Денис Е. сказали, что им сначала понравилось быть злыми кошками, потому что они могли защитить себя с помощью зубов, когтей, шипения и громкого мяуканья, но потом, когда их начали гладить и говорить им добрые слова, им понравилось быть добрыми и самим гладить других.

Снижению эмоционального напряжения и оптимизации взаимодействия со сверстниками способствовала игра с песком «Угадай, что спрятано в песке», проведенная на четвертом и пятом занятии. Один из детей прятал мелкую игрушку в песок, второй пытался найти ее. Например, Максим Т., спрятавший в песок машинку, всячески подбадривал Колю Р. в его поиске, говорил «тепло» или «холодно» в зависимости от направления раскопок мальчика. Мальчики потом дружно обсуждали, как здорово была спрятана машинка, и как быстро Коля Р. ее нашел с помощью Максима Т.

Коррекционный этап являлся основным этапом и охватывал 11 занятий: «Горячие ладошки», «У страха глаза велики», «Наши страхи», «Нестрашные страхи», «Приключения в нестрашном лесу», «Поединок двух страхов», «Спать пора», «Моя кровать – моя крепость», «Сказочники», «Я – самый смелый», «Не страшно, а смешно».

На коррекционном этапе дети учились преодолевать свои страхи, у них формировались навыки выражения своего эмоционального состояния, они учились оценивать своё поведение и поведение окружающих, осваивали

способы преодоления страхов, учились выражать тревожащие их чувства в рисунках. Коррекционная работа способствовала освобождению детей от негативных эмоций, снижению эмоционального напряжения, уменьшению эмоциональных следы от страхов и потрясений посредством их проигрывания, повышению активности и инициативности детей во взаимодействии с окружающими людьми, дети учились преодолевать застенчивость, замкнутость, нерешительность.

На занятии «Горячие ладошки» мы побуждали детей к вербализации и визуализации своих страхов посредством коммуникативного упражнения «Расскажи свой страх», «Неопределённые фигуры», графическое упражнение «Дом ужасов». Побуждая детей к рассказу о своих страхах, педагог-психолог делился с детьми своими собственными страхами, чтобы донести до детей ощущение нормальности чувства страха для всех людей. По примеру педагога-психолога дети потихонечку втянулись в разговор. Например, Матвей Н. «Я боюсь, когда в комнате темно, и я остаюсь один, отовсюду на меня смотрит монстры и зомби, которые тянут ко мне руки и хотят загрызть». Проговаривая свои страхи, дети убеждались, что они похожи на страхи других детей, просто кто-то больше боится темноты, а кто-то больше боится уколов. На визуализацию страхов детей была направлена коммуникативная игра «Неопределённые фигуры», когда дети, рассматривая нарисованные на листах бумаги фигуры, придавали им образ страшных существ. Чтобы повысить уверенность детей в своих силах и дать им возможность почувствовать в себе смелость преодолеть страхи, была проведена коммуникативная игра «Возьмёмся за руки (тропинка)». Педагог-психолог озвучивал детям воображаемые препятствия на лесной тропинке, которые дети спокойно преодолевали, взявшись за руки и чувствуя присутствие сверстника и его помощь. В графическом упражнении «Дом ужасов» дети рисовали монстров, которые пугают их, перекладывая свои страхи перед различного рода монстрами на бумагу. Процесс уничтожения нарисованного дома позволил отреагировать этот вид страха. Например,

Коля Р. ожесточённо мят лист бумаги, потом порвал его на мелкие кусочки, топтал ногами, приговаривая при этом: «Так тебе и надо, умри, умри»

На занятии «У страха глаза велики» у детей формировались навыки преодоления страхов перед неожиданными препятствиями и трудностями. С помощью этюда «У страха глаза велики» дети не просто изображали эмоцию страха, но и пришли к осознанию, что чувство страха может постепенно уменьшиться и исчезнуть. Проведение ролевой игры «У страха глаза велики» осуществлялось после прочтения сказки. Быть главным героем-Зайчишкой вызвалась Варя, которой очень органично удалось передать, как робко передвигается зайчишка по лесу, как пугливо озирается. Наблюдая за Варей, другие ребята, исполняющие роль зверей-жителей леса, потешались над её пугливым героем. Гипертрофированный страх, который очень органично показывала девочка, дрожа от ужаса при рассказе о звере Горыныче, вызвал у ребят громкий хохот. Ребята с насмешкой называли Зайца трусишкой, забывая о своих собственных страхах, которые вдруг стали казаться больше нелепыми, чем страшными. В игре инсценировке «Зайчики и волк» дети имитировали эмоции и движения героев сказки с помощью пантомимики, передавая эмоцию страха зайчишек и освобождение от этого страха, насмехаясь над страхом друг друга.

На следующем занятии «Наши страхи» мы продолжали обучать детей способам снятия негативных настроений и страхов посредством проговаривания, визуализации и уничтожения своих страхов. В графическом упражнении «Чего я боялся, когда был маленьким, дети рисовали свои страхи, не комментируя при этом рисунки и не показывая их другим. Затем в ходе коммуникативной игры «Чужие рисунки» мы показывали детям только что нарисованные, но не персонифицированные страхи, они рассматривали каждый рисунок и придумывали, как можно помочь ребёнку перестать бояться. Например, Даша Ц. рассматривая изображение паука с огромными зубами и когтями на лапах, предложила скормить ему пачку жвачки, чтобы

зубы завязли, а самого паука смыть в ванной и в унитаз, чтобы он пропал в канализации и больше никогда никого не пугал.

На занятии «Нестрашные страхи» были созданы условия для преодоления детьми страхов путём их принижения, уменьшения их значения, выставление страхов со смешной стороны. На самопринятие и повышение уверенности в себе был направлен этюд «Сказочная шкатулка», при выполнении которого дети выбирали для себя роль любимого сказочного героя, жестами и мимикой передавали его поведение и характерные действия, другие ребята старались угадать сказочный персонаж. С этой же целью была организована коммуникативная игра «Принц и принцесса», главному герою в роли Принца или Принцессы остальные сверстники говорили приятные слова. Например, Ане К. Коля Р. сказал, что она самая красивая, Матвея Н. Маша С. назвала самым смелым. Следует отметить, что все дети выбрали положительных сказочных героев, только Денис Е. начало хотела изобразить Кощея, и даже начал примеривать на себя его роль, но потом передумал и решил быть Человекам-пауком. В коммуникативной игре «Конкурс боюсек» дети ещё раз проговаривали свои страхи с убеждением, что они этого больше не боятся. Коммуникативная игра «Придумай весёлый конец» была направлена на преобразование страшного события в весёлое. Страшная сказка о чёрном-чёрном городе, в котором жили черные-черные люди, начатая педагогом-психологом, очень быстро была завершена Костей М., который с хохотом сказал «Просто в магазине закончилось мыло, а в проводах электрический ток, поэтому жители были грязные и сидели в темноте, пока не дали свет». Посредством выполнения графического упражнения «Волшебные зеркала» отрабатывалось изменение восприятия ребенком себя с маленького и испуганного до большого и веселого, смелого и сильного. Детям очень понравилось это упражнение, рисунок себя маленького и испуганного у большинства детей был просто схематическим, в то время как себя большого сильного и весёлого дети прорисовывали тщательно, с большой детализацией, в ярких позитивных цветах. Дети с

энтузиазмом обсуждали свои изображения больших и весёлых, сильных и смелых, и утверждали, что так они сейчас и выглядят, а маленькими и испуганными они больше быть не хотят.

На занятии «Приключения в нестрашном лесу» мы развивали у детей умение передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ, содействовали снижению тревожности от встречи с неожиданными трудностями, повышению уверенности в себе. После коммуникативной игры «Тропинка», во время которой дети по одному змейкой преодолевали воображаемые препятствия, диктуемые педагогом-психологом, дети рисовали коллективный рисунок волшебного леса, по которому они только что шли, изображали препятствия, которые они сумели преодолеть. Каждый из детей сам решал, какое препятствие ему показалось наиболее тревожным, и поэтому наиболее значимым для ребенка стало его преодоление, и рисовал именно это препятствие. Например, Егор К. нарисовал лужи, в которых, по его описанию, живут страшные зелёные чудища, хватающие людей за ноги, а сверху на эти лужи дорисовал деревья, выросшие на их месте и не выпускающие больше чудищ на поверхность.

На занятии «Поединок двух страхов» использовалась коммуникативная игра с мячом «Мяч в кругу», с помощью которой мы вырабатывали у детей умение преодолевать нервозность в случае внезапного обращения или отрицательного оценочного суждения по отношению к ребёнку. Дети, вступив в зрительный контакт со сверстником, кидали ему мяч, говоря при этом первое, что приходит в голову. На преодоление страха темноты была направлена игра «В тёмной норе» во время которой мы предлагали детям в затемнённой комнате представить себя робкими цыплятами, оказавшимися в тёмной норе лисы. Через минуту свет включался, а затем выключался снова, но дети представляли себя уже смелыми утятами, которые не боятся никакой лисы. Преодолеть страх темноты в сочетании со страхом громких неожиданных звуков помогла игра «Весёлый цирк». До начала игры каждый ребенок выбирал для себя цирковой атрибут и клал его в комнате для

проведения занятий на определённое место. Затем мы выводили детей из комнаты и выключали в группе свет. Дети заходили в затемнённую комнату под цирковую музыку, искали оставленные ими предметы и используя их, имитировали действия цирковых персонажей в зависимости от выбранного предмета. Например, у Кости Р. были мячи для сухого бассейна, которыми он пытался жонглировать, у Ани К. был обруч, который она крутила.

На занятии «Спать пора» в коммуникативной игре «Кораблик» мы способствовали снижению у детей тревоги, формированию уверенности в умении преодолеть собственные страхи. Один из детей выполнял роль матроса, все остальные дети представляли себя корабликами в бушующем море, которых раскачивают сильные волны и бросают в разные стороны. Перед матросом стояла задача громко крикнуть, что он самый смелый и не боится бури. Сделать это нужно было очень громко и эмоционально, не у всех детей сразу получилось. Например, Матвей Н. произносил фразу почти без эмоций, негромким голосом, поэтому ему было предложено ещё раз почувствовать себя неуправляемым корабликом в бушующем море, а потом заставить этот кораблик подчиняться своей воле, только говорить громко и уверенно. Во второй раз мальчик хорошо справился со своей задачей и несколько раз прокричал, что он не боится. На отреагирование ночных кошмаров и снижение тревожности перед страшными снами у детей было направлено коммуникативное упражнение «Мне приснилось, но я справился». По побуждению педагога-психолога дети рассказывали о том, какой страшный сон им мог бы присниться и как бы они себя вели, чтобы с ним справиться и прогнать всех злых персонажей сна. Например, Маша С.: «Если бы мне приснилось чудовище, живущее у меня под кроватью и оно бы тянуло ко мне своей волосатые лапы с когтями, я бы взяла волшебную палочку и превратила бы его в одуванчик, на которой бы я дунула и он бы разлетелся и пропал». В ходе выполнения графического упражнения «Страшный сон» дети рисовали персонажей кошмаров, которые могли бы им присниться, а затем рвали рисунки на мелкие кусочки и выкидывали их в

мусорное ведро. Снять психоэмоциональное напряжение детей позволило релаксационное упражнение «Волшебный сон», проводимое под тихую спокойную музыку. Дети с закрытыми глазами слушали слова педагога-психолога, повторяли их про себя и спокойно отдыхали.

На занятии «Моя кровать – моя крепость» посредством ролевого проигрывания психотравмирующей ситуации, вызванной ночными кошмарами, мы способствовали уменьшению эмоциональных следов от пережитых страхов. Варя Б. вызвалась быть мамой, Антон С. – папой, роль беспокойного ребёнка взяла на себя Аня К., остальные дети должны были изображать ночных чудовищ. По сюжету игры родители укладывали девочку спать, желали ей спокойной ночи, просили ничего не бояться, потому что в комнате никого нет, и уходили из комнаты, а остальные дети в образе чудовищ начинали пугать малыша. Перед Аней К. стояла задача – выбрать способ нейтрализации чудовищ. Аня К.: «Я могущественная колдунья, я заколдовываю вас в мыльных чудовищ и вызываю ливень, в котором вы все растаете». Дети изображали корчившихся под водой чудовищ, которые тают и исчезают. Вернувшиеся родители удивлялись тому, что Аня К. не плачет и не боится и поздравляли свою смелую девочку. Затем детям было предложено графическое упражнение «Рисуем веселый страх», в котором дети изображали свой страх не страшным, а ярким и забавным. Например, Даша Ц., которая очень сильно боялась уколов и боли, нарисовала шприц с весёлой рожицей, ручками и ножками, в юбочке, а вместо иглы у него был красивый цветок.

На занятии «Сказочники» посредством проведения коммуникативных игр с мячом «Кинь мяч, скажи страшное, неприятное слово», «Кинь мяч, скажи доброе, хорошее, приятное слово» мы способствовали преодолению у детей замешательства и смущения при внезапном обращении к ним с негативными эмоциями, устраняли страх перед внезапными ответами. При проведении первой игры, мы объяснили детям, что поймав мяч и услышав страшное или неприятное слово, нужно громко сказать «Не боюсь». Дети

называли в основном предметы или объекты, ассоциирующиеся у них со страхами: чудище, змея, кровь. В ходе второй игры дети называли прилагательные, содержащие личностные характеристики, например, смелый, весёлый, добрый, нежадный, красивая, так дети учились преодолевать застенчивость и нерешительность во взаимодействии со сверстниками. Этюды на выражение эмоций также чередовались от негативного эмоционального состояния в игре-имитации «Сердитая Баба-Яга», страшное выражение лица которой предлагалось передать друг другу по кругу, до передачи улыбки в этюде «Подари улыбку». По ответам детей после этих двух этюдов было ясно, что передавать улыбку им намного приятнее, чем сердитые рожицы, Варя Б. вспомнила песенку енота, что от улыбки станет всем светлей. В ролевой игре «Лиса и зайцы», направленной на развитие способности у детей к согласованному игровому взаимодействию, умения изображать героев с помощью пантомимики, участвовали все дети. Егор К. был в роли лисы и пытался поймать зайцев Колю Р., Матвея Н. и Машу С., пробирающихся через лес. Остальные дети играли роль деревьев, живущих в лесу, раскачивались и руками как ветками мешали Егору К. поймать зайцев. Также эта игра способствовала снятию мышечного и эмоционального напряжения, дети получили заряд позитивных эмоций. На развитие коммуникативных навыков детей было направлено игровое упражнение с песком «Песочная картина», в котором детям было предложено нарисовать на песке коллективную картину, предварительно договорившись, кто что будет рисовать. Наблюдение за взаимодействием детей показало, что дети с высоким уровнем тревожности стали более активными в общении со сверстниками, научились самостоятельно предлагать собственные решения поставленной задачи и даже отстаивать свои интересы. Например, Максим Т. хотел нарисовать дорогу и машину, в то время как другие ребята уже решили нарисовать лес, в котором живут смелые звери. Тогда Максим сказал, что он будет всё равно рисовать дорогу к лесу и машину, на которой будут доставляться продукты для жителей леса.

На занятии «Я - самый смелый» мы продолжали формировать у детей навыки преодоления страхов, способствовали повышению активности детей на занятиях. В качестве способа отреагирования страха детям было предложено стихотворение с движениями «Ха». Дети учились, наклоняясь резко вперёд, опускать руки и на выдохе громко произносить «ха», чтобы преодолеть пугающую их ситуацию, напугав так свой страх. Упражнение «Солнышко в ладошке», «Радуга» носили релаксационный характер и способствовали улучшению психоэмоционального состояния, повышению настроения детей. Например, радуга представляла собой сухой душ из цветных лент. Дети, находясь между этими лентами, перебирали их, трогали, описывали, что они ощущают их гладкость и шелковистость. В подвижной игре «Смелые мыши» дети демонстрировали свою ловкость и смелость перед котом, который пытался их поймать, с удовольствием дразнили его и уворачивались, прячась в домиках. Завершилось занятие выполнением графического упражнения «Волшебное зеркало», ребята рисовали себя, каким они хотели бы себя видеть. На всех рисунках дети нарисовали себя весёлыми, счастливыми и смелыми.

Коррекционная работа на закрепляющем этапе способствовала развитию у детей 6-7 лет уверенности в своих силах, была направлена на формирование у них чувства успешности, желание взаимодействовать с окружающими людьми. На этом этапе были проведены четыре занятия «Солнце в ладошке», «Загадочные звуки», «За что меня любят», «Я больше не боюсь».

На занятии «Солнце в ладошке» в ходе коммуникативной игры «Неоконченные предложения» мы повышали уверенность детей в своей значимости в глазах окружающих. Дети дополняли своими мыслями предложения о том, кого они любят, кто их любит, чего они не боятся, кто о них заботится, о ком они заботятся. Такая же цель ставилась при организации коммуникативной игры «Комплименты» в круге добра, при проведении которой ребёнок, глядя в глаза сверстнику и держа его за руку, говорил, что

ему в нём нравится. Например, Даша Ц. сказала Маше С.: «Мне нравится, что ты добрая и веселая». Для коммуникативной игры «В лучах солнышка» было заранее нарисовано солнышко, в лучики которого вклеены фотографии всех участвующих детей. Ребята по очереди называли положительные качества каждого из детей на фотографии. При выполнении графического упражнения «Солнышко в ладошке» дети рисовали подарки для своих сверстников, которые по окончании упражнения им дарили. Чтобы каждый из детей получил подарок, мы разделили детей на пары и дети обменивались рисунками в паре.

На занятии «За что меня любят» мы способствовали достижению детьми взаимопонимания с окружающими, активизации взаимодействия со сверстниками. В ходе графического упражнения «Я хороший» дети рисовали своего друга и рассказывали, что их привлекает в сверстнике. Например, Костя М. нарисовал Егора К. и рассказал: «С Егором мне интересно играть, он делится игрушками, не жадничает, может за себя постоять, и добрый, никогда меня не обижает».

На занятии «Я больше не боюсь» мы способствовали символическому уничтожению страха и снижению эмоционального напряжения. В коммуникативной игре «Смелые ребята» страшный Дракон, роль которого исполнял один из детей, стоя на стуле над всеми ребятами, от их слов, что они его не боятся, становился меньше в размере и превращался в крохотного воробушка, летающая по комнате. В роли Дракона захотели побыть все дети, поэтому игра проводилась несколько раз. При выполнении графического упражнения «Азбука страхов» ребята рисовали пугающего их героя из сказок или мультфильмов, показывали свои рисунки сверстникам, объяснив, что нарисовали. Потом, по желанию детей, они обменивались рисунками или дорисовывали свой рисунок сами, превращая страшного героя в смешного. Например, Аня К. нарисовала злобную Бабу-Ягу с острыми клыками, а Даша Ц. превратила её в Губку Боба. Сбросить психоэмоциональное напряжение и повысить эмоциональный тонус помогла игра «Прогони Бабу-Ягу», в

которой детям было предложено прогнать злого персонажа, спрятавшегося в подушку громкими криками или даже стуча по ней кулаками. В ходе коммуникативной игры «Я тебя не боюсь» все присутствующие дети по очереди пугали одного ребёнка громкими криками и страшными звуками, а ребёнок уверенно отвечал, что он ничего не боится.

2.3 Выявление динамики уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста

Определить динамику снижения тревожности у детей 6-7 лет позволило повторное проведение диагностического исследования уровня тревожности с использованием методик, описанных в п.2.1 второй главы.

Проведем анализ данных полученных в ходе повторного исследования тревожности детей 6-7 лет после апробирования подобранного нами содержания коррекционной работы педагога-психолога, согласно показателям, которые были выделены на констатирующем этапе исследования.

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 8 и в приложении Г.

Таблица 8 – Количественные результаты уровней выраженности психоэмоционального напряжения детей 6-7 лет (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	35%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	2	10%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 5 детей (20%). Маша С. Лиза И. Аня К. Варвара Б. Таня Л. ведут себя спокойно во всех видах детской деятельности, у них отсутствует проявление

соматических и вегетативных признаков тревожности, они хорошо кушают и спят, активны и инициативны, уверены в себе, с удовольствием вступают в коммуникативное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Средний уровень установлен у 8 детей (55%). Антон С., Ксения К., Коля Р., Костя М., Даша Ц. и Максим Т. могут проявлять вегетативные реакции тревоги на занятиях или в процессе коммуникативного взаимодействия с воспитателем или сверстниками. У Матвея Н. и Дениса Е. наблюдаются признаки соматических нарушений в состоянии сильной тревоги. Дети не всегда могут сосредоточиться на занятии, проявляют беспокойство по поводу успешности в предстоящих видах детской деятельности. Сон и аппетит у детей не нарушены, однако в случае сильного беспокойства могут наблюдаться проблемы с аппетитом и засыпанием.

Высокий уровень был установлен у 2 (10%) детей. Анна Ч. и Егор К. в течение дня демонстрирует как вегетативные, так и соматические признаки психоэмоционального напряжения, присутствует подёргивание конечностями у Ани Ч. и заикание у Коли К. в особенно тревожащих ситуациях. В бессознательной попытке справиться с тревогой они грызут ногти, часто отказываются от еды, с трудом засыпают и плохо спят, боятся личных неудач в различных сферах детской деятельности, стараются избегать неуспешности путём отказа от выполнения заданий или игры со сверстниками.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С.

Количественные результаты диагностического задания 2 представлены в таблице 9 и в приложении Г.

Таблица 9 – Количественные результаты уровней переживаний детей 6-7 лет в сферах значимой деятельности (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	35%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	2	10%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 5 детей (20%). Лиза И. Варвара Б. и Таня Л. стали меньше проявлять волнение по поводу оценивания своих работ со стороны воспитателя и сверстников, однако у них остались переживания по поводу детско-родительских отношений. У Маши С. и Аня К. снизились переживания по поводу межличностных отношений со сверстниками, однако присутствуют некоторые признаки беспокойства о неприятии их взрослыми и сверстниками, если они будут неуспешными в различных видах детской деятельности.

Средний уровень был установлен у 8 детей (55%). У Антона С., Ксении К. и Кости М. наблюдается положительная динамика в снижении выраженности тревоги в сфере учебной деятельности, однако они всё ещё переживают по поводу собственной неумелости и бояться оказаться неуспешными. У Даши Ц. появилась уверенность в собственных силах, поэтому уровень беспокойства межличностной сфере стал проявляться меньше, вместе с тем пока еще присутствует боязнь неправильно выполнить задание и не соответствовать ожиданиям окружающих. У Матвея Н., Коли Р., Дениса Е. и Максима Т. значительно снизилась тревожность в сфере учебной деятельности, в самооценочной и межличностной сферах, уменьшилось количество личных страхов, дети стали больше общаться со сверстниками и получать удовольствие от этого взаимодействия. Вместе с тем мальчики остро переживают, если их называют маленькими, и в то же время тревожная ситуация вызывает у них слезы как первую эмоциональную реакцию.

Высокий уровень был установлен у 2 (10%) детей. Несмотря на то, что у Анны Ч. и Егора К. незначительно снизился уровень тревожности в сфере учебной деятельности, учебная деятельность и общение с воспитателем на занятиях по-прежнему вызывают у них беспокойство, дети боятся низкой оценки результатов своей деятельности и негативной реакции со стороны сверстников на эту деятельность. Общение со сверстниками стало доставлять детям меньше беспокойства, у ребят снизились негативные ожидания от коммуникации со сверстниками, однако на уровне их популярности в среде сверстников это не отразилось, дети по-прежнему стараются играть отдельно.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Дети тревожатся по поводу негативной оценки со стороны взрослых результатов их деятельности, боятся насмешек со стороны сверстников.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С. Настя К. и Рита Р. проявляют максимальный уровень беспокойства в межличностной сфере, остальные дети больше всего тревожатся по поводу учебной деятельности, проявляя при этом повышенное беспокойство в самооценочной сфере.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С. Детей беспокоят ситуации межличностного общения, однако максимальная тревожность проявляется в ситуациях учебной деятельности и в самооценочной сфере.

Количественные результаты диагностического задания 3 представлены в таблице 10 и в приложении Г.

Таблица 10 – Количественные результаты уровней выраженности страхов детей 6-7 лет (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	6	40%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	1	5%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 6 детей (40%). Маша С. Лиза И. Аня К. Варвара Б. Таня Л., Даша Ц. среди наиболее выраженных страхов отметили страх смерти, разновидности социально-опосредованных страхов в виде наказания и порицания, а также некоторые виды медицинских страхов: дети боятся боли и крови.

Средний уровень был установлен у 8 детей (50%). У Антона С., Ксении К., Кости М., Матвея Н., Коли Р., Дениса Е., Максима Т. и Егора К. значительно снизилась количество страхов, особенно связанных с медицинским вмешательством, дети стали меньше бояться темноты, животных, сказочных героев, социально-опосредованные страхи также стали меньше выражены.

Высокий уровень был установлен у 1 (5%) ребенка. У Анны Ч. сохранились многочисленные социально-опосредованные страхи.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Для Саши В. и Алёны В. максимальную опасность представляют боязнь боли, крови и уколов, а также возможная смерть своих близких. Кирилл М. и Ульяна Х. больше всего боятся темноты и страшных снов.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень выраженности страхов был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С. Для

детей самыми значимыми и пугающими являются большинство видов страхов.

Количественные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 11 и в приложении Г.

Таблица 11 – Количественные результаты уровней выраженности негативного эмоционального состояния детей 6-7 лет (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	35%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	2	10%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 5 детей (35%). Маша С. Лиза И. Аня К. Варвара Б. Таня Л., отдали предпочтение синему и жёлтому цветам, в конце поезда девочки использовали серый и чёрные цвета. У девочек нет проявлений негативного эмоционального состояния, у них позитивный эмоциональный настрой, они хорошо себя чувствуют в привычной обстановке.

Средний уровень был установлен у 8 детей (55%). Антон С., Ксения К., Костя М., Матвей Н., Коля Р., Денис Е. и Максим Т. начинали строить паровозик с вагончиков синего, жёлтого, красного или зелёного цветов. Однако для продолжения поезда дети прибежали к фиолетовому, чёрному, серому или коричневому цвету, и лишь за ними размещали другие цвета. У детей есть проявления тревожности, хотя дети находятся в привычной обстановке, они чувствуют некоторую неудовлетворённость.

Высокий уровень был установлен у 2 (10%) детей. У Анны Ч. и Егора К. цвета, свидетельствующие об отсутствии негативного эмоционального состояния, оказались в конце поезда. Возглавили поезда вагончики черного, фиолетового, коричневого или чёрного цветов. Дети проявляют подавленное эмоциональное состояние, у них плохое настроение, выражены признаки

тревожности, в привычной обстановке они ощущают страх и незащищённость.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х.

Средний уровень был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С.

Высокий уровень был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С.

Количественные результаты диагностического задания 5 представлены в таблице 12 и в приложении Г.

Таблица 12 – Количественные результаты уровней тревожности детей 6-7 лет (контрольный этап).

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	35%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	2	10%	5	35%

В экспериментальной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 5 детей (35%). Маша С. Лиза И. Аня К. Варвара Б. Таня Л. не проявили беспокойства по отношению к ситуациям, моделирующим взаимодействие между ребёнком и взрослым, а также к ситуациям повседневных действий. Вместе с тем у девочек наблюдается некоторые признаки тревожности, касающиеся ситуаций взаимодействия между сверстниками. Например, Аня К.: «Очень обидно, когда тебя не берут в игру, у девочки печальное лицо, скорее всего она будет плакать».

Средний уровень тревожности был установлен у 8 детей (55%). Антон С., Ксения К., Костя М., Матвей Н., Коля Р., Денис Е. и Максим Т. У детей некоторое беспокойство вызвали ситуации системы взаимоотношений в системе «ребенок-ребенок», а вот система взаимоотношений «взрослый-

ребёнок» оказалась для ребят более тревожащей, чем взаимодействие между сверстниками. Например, Матвей Н.: «Мама везёт коляску с ребёнком, на мальчика она не обращает внимания, он идёт один и у него печальное лицо, он хочет идти с мамой за руку и разговаривать».

Высокий уровень тревожности был установлен у 2 (10%) детей. У Анны Ч. и Егора К. проявили признаки тревожности при рассмотрении ситуаций с повседневными действиями, ситуаций, описывающих систему отношений «ребенок-ребенок» и «взрослый-ребенок».

В контрольной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 4 детей (25%) – Саши В., Алёны В., Кирилла М., Ульяны Х. Тревожными для детей являются ситуации взаимодействия в системе «ребёнок-ребёнок». Дети опасаются стать объектом агрессии или пережить агрессивное нападение, боятся изоляции от сверстников. Тревогу вызывают также ситуации в системе отношений «взрослый-ребенок», когда родители игнорируют ребенка или недовольны его поведением.

Средний уровень тревожности был установлен у 6 детей (40%) – Насти К., Риты Р., Артёма Л., Марины Д., Инны В., Камилы С. К тревожным ситуациям взаимодействия в системе «ребенок-ребенок» и «взрослый-ребенок» добавляются ситуации, моделирующие повседневные действия в одиночестве.

Высокий уровень тревожности был установлен у 5 (35%) детей – Григория А., Данилы О., Ивана З., Виктории Г., Станислава С. Дети особенно остро переживает ситуации, в которых они остаются в одиночестве, какой бы системы отношений это не касалось. Они очень боятся игнорирования со стороны взрослых и сверстников.

Общие результаты экспериментальной и контрольной групп представлены в сводной таблице по итогам контрольного эксперимента в приложении Г.

Количественные результаты диагностики тревожности детей 6-7 лет представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Количественные результаты уровней тревожности детей 6-7 лет (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	35%	4	25%
Средний	8	55%	6	40%
Высокий	2	10%	5	35%

Качественный анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования позволяет сделать вывод об уровне тревожности детей 6-7 лет после реализации содержания коррекционной работы педагога-психолога по оптимизации эмоциональной сферы детей 6-7 лет.

Низкий уровень тревожности продемонстрировали 5 детей (35%) экспериментальной группы и 4 детей (25%) контрольной группы. У детей нет проявлений соматических и вегетативных признаков тревожности в тревожащих ситуациях, хотя могут наблюдаться вспышки эмоциональной нестабильности в случае неуспешности в основных видах деятельности, дети не проявляют открыто каких-либо страхов, не ощущают чувства своей неполноценности или вины. Дети не проявляют беспокойства по поводу своей учебной деятельности в дошкольном учреждении, комфортно чувствуют себя в процессе общения с воспитателями, имеют адекватную самооценку, у них нет проблем в межличностном взаимодействии с взрослыми и сверстниками. У детей преимущественно позитивный настрой, они обычно в хорошем настроении и прекрасно себя чувствуют в привычной обстановке, обладая низким индексом тревожности.

Средний уровень тревожности показали 8 детей (55%) экспериментальной группы и 6 детей (40%) контрольной группы. Тревожащие детей ситуации могут вызывать у них признаки вегетативных проявлений и даже соматических нарушений, вспышки эмоциональной нестабильности, вызванные неудачами в основных видах детской

деятельности. Дети часто испытывают трудности при необходимости сосредоточиться на чём-либо, открыто проявляют озабоченность по поводу предстоящих видов детской деятельности, так как боятся с ними не справиться, могут быть проблемы с засыпанием и аппетитом при отсутствии разрешения тревожащей детей ситуации. Может проявляться тревога по поводу неуспешности в образовательной деятельности, взаимодействия с педагогами, оценивания их действий сверстниками и взрослыми, дети склонны принижать собственную ценность. В межличностной сфере дети могут испытывать беспокойство по поводу возможного неприятия со стороны сверстников. У детей средний индекс тревожности, часто бывает пониженный фон настроения, несмотря на привычную обстановку присутствует некоторая неудовлетворённость ей,

Высокий уровень тревожности выявлен у 2 детей (10%) экспериментальной группы и 5 детей (35%) контрольной группы. У детей присутствуют соматические нарушения в виде головных болей, болей в животе, рвоты, головокружений, вегетативных проявлений в тревожащих ребёнка ситуациях, могут присутствовать невротические тики и подёргивания, недержание мочи, дети эмоционально нестабильны, испытывают проблемы с засыпанием и сном, проявляют значительное количество страхов, пытаются избежать неудач в основных видах детской деятельности, часто чувствуют себя виноватым, демонстрируют чувство неполноценности, проявляют беспокойство в учебной, в самооценочной и в межличностной сферах. Их очень тревожит возможная неуспешность в образовательной деятельности, они боятся негативной оценки со стороны воспитателя, их пугают насмешки сверстников, дети демонстрирует принижение собственной значимости по сравнению с другими сверстниками, имеют много личных страхов.

Наглядно рассмотрим результаты уровня тревожности детей 6-7 лет, представленные на рисунке 2.

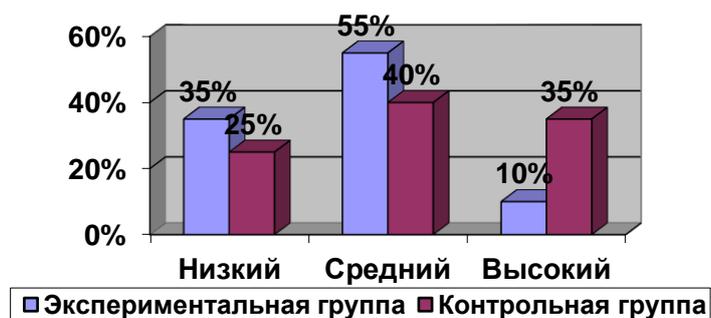


Рисунок 2 – Процентное соотношение уровней тревожности детей 6-7 лет на контрольном этапе

Сравнение количественных результатов уровней тревожности детей 6-7 лет экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах, представлено в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнение количественных результатов уровней тревожности детей 6-7 лет экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Низкий	3 (20%)	5 (35%)	4 (25%)	4 (25%)
Средний	6 (40%)	8 (55%)	6 (40%)	6 (40%)
Высокий	6 (40%)	2 (10%)	5 (35%)	5 (35%)

Проведя анализ полученных результатов контрольного этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем тревожности сократилось на 30 % по сравнению с констатирующим этапом, количество детей со средним уровнем тревожности возросло на 15%, количество детей с низким уровнем – повысилось на 15 %.

Выводы по 2 главе

На констатирующем этапе был выявлен уровень тревожности у детей 6-7 лет. По результатам диагностики было установлено, что в экспериментальной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 3 детей (20%), средний уровень тревожности выявлен у 6 детей (40%), высокий уровень тревожности выявлен у 6 детей (40%). В контрольной группе низкий уровень выявлен у 4 детей (25%), средний уровень – у 6 детей (40%), высокий уровень – у 5 детей (35%). Реализация разработанного содержания психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего 6-7 лет осуществлялась на формирующем этапе эксперимента, состоящем из трех последовательных этапов:

- подбор комплекса психокоррекционных средств;
- разработка коррекционных занятий по подобранному комплексу психокоррекционных средств;
- реализация ориентировочного, коррекционного и закрепляющего этапов психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет.

По результатам контрольного среза была установлена положительная динамика в уровне тревожности экспериментальной группы, количество детей с высоким уровнем тревожности сократилось на 30 % по сравнению с констатирующим этапом, количество детей со средним уровнем тревожности возросло на 15%, количество детей с низким уровнем – повысилось на 15 %.

На основании полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что разработанное нами содержание коррекционной работы педагога-психолога по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет является эффективным. Результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность проведенного формирующего эксперимента и правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Заключение

Изучение теоретической литературы показало, что в основе нарушений развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста лежат два основных фактора. Конституциональный фактор представлен типом нервной системы ребёнка, его соматическими особенностями. Фактор взаимодействия ребёнка с социумом представляет собой личный опыт общения с родителями, а также со взрослыми и сверстниками.

На констатирующем этапе исследования был выявлен уровень тревожности у детей 6-7 лет. По результатам диагностики было установлено, что в экспериментальной группе низкий уровень тревожности был выявлен у 3 детей (20%), средний уровень тревожности выявлен у 6 детей (40%), высокий уровень тревожности выявлен у 6 детей (40%). В контрольной группе низкий уровень выявлен у 4 детей (25%), средний уровень – у 6 детей (40%), высокий уровень – у 5 детей (35%).

Реализация разработанного содержания психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на формирующем этапе эксперимента, состоящем из трех последовательных этапов.

На первом этапе был подобран комплекс психокоррекционных средств, направленных на:

- снижение психоэмоционального напряжения детей и гармонизацию осознания ребёнком своего я;
- снижение проявлений тревожности в сферах значимой деятельности и создание ситуаций успешности;
- снижение выраженности страхов;
- снижение выраженности негативного эмоционального состояния, развитие умения понимать себя, свои желания, чувства, видеть в себе положительные качества,

–повышение уверенности в своих силах, стимуляцию желания взаимодействовать с окружающими людьми.

На втором этапе формирующего эксперимента был разработан коррекционный комплекс, состоящий из 20 занятий, длительностью 30 минут, проводимых 2 раза в неделю на протяжении 10 недель.

На третьем этапе формирующей работы были реализованы коррекционные занятия по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет.

На ориентировочном этапе коррекционной работы было обеспечено благоприятное вхождение воспитанников в группу, коррекционная работа была направлена на осознание ими правил поведения со взрослыми и сверстниками, формирование у детей потребности придерживаться усвоенных правил поведения, способствовала активизации тревожных детей и проявлению у них игровой инициативы, формированию умения сопереживать другим людям, дети учились опознавать различные эмоциональные состояния, как свои, так и других людей.

На коррекционном этапе дети учились преодолевать свои страхи, у них формировались навыки выражения своего эмоционального состояния, они учились оценивать своё поведение и поведение окружающих, осваивали способы преодоления страхов, учились выражать тревожащие их чувства в рисунках. Коррекционная работа способствовала освобождению детей от негативных эмоций, снижению эмоционального напряжения, уменьшению эмоциональных следы от страхов и потрясений посредством их проигрывания, повышению активности и инициативности детей во взаимодействии с окружающими людьми, дети учились преодолевать застенчивость, замкнутость, нерешительность.

Коррекционная работа на закрепляющем этапе способствовала развитию у детей 6-7 лет уверенности в своих силах, была направлена на формирование у них чувства успешности, желание взаимодействовать с окружающими людьми.

В результате проведения контрольного среза была выявлена следующая динамика уровня:

- количество детей с низким уровнем увеличилось на 15%;
- количество детей со средним уровнем увеличилось на 15%;
- количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось на 30%.

Таким образом, разработанное нами содержание психолого-педагогической работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет является эффективным, что подтверждает гипотезу. Задачи исследования решены, цель – достигнута.

Список используемой литературы

1. Астапова В. М. Тревога и тревожность : Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. М. : ПЕР СЭ, 2017. 240 с
2. Белисова А. А., Кронштатова Е. А., Сафонова А. А., Белисова А.А. Причины возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Научная гипотеза. 2018. № 15. С. 25-31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36742495>. (дата обращения: 15.05.2023).
3. Брель Е.Ю. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 2 (14). С. 95-106.
4. Вологодина Н. Г. Детские страхи днём и ночью. М. : Феникс, 2006. 224с.
5. Гребенщикова Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей дошкольного возраста в игре // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. : Педагогика, психология. 2017. № 1 (28). С. 21-25.
6. Гончарова Е. И. Взаимосвязь уровня тревожности и поведения дошкольников в конфликтных ситуациях [Электронный ресурс]// Конфликты в образовании и социальной сфере: теоретические и прикладные аспекты : материалы 1-й Международной научно-практической конференции, Астрахань, 25–27 октября 2018 года / Ответственные редакторы: Д. А. Яковец, Н. Г. Брюхова. Астрахань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», 2018. С. 123-127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36968641>. (дата обращения: 15.05.2023)
7. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Питер, 2000. 448 с.

8. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб : Питер, 2001. 752 с.
9. Изард К. Эмоции человека: монография. М.: Директ-Медиа, 2008. 954 с.
10. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте// Психологические исследования. Тбилиси: Мецнисреба, 1960. С. 54-57.
11. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. М. : РПА, 2010. 191 с.
12. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2018. 160 с.
13. Клевцова А. Е. Возможности сказкотерапии в купировании тревожности старших дошкольников [Электронный ресурс]// Гуманитарные научные исследования. 2022. № 1. URL: <https://human.snauka.ru/2022/01/47712> (дата обращения: 10.05.2023).
14. Короткова Л. Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. Центр гуманитарной литературы, 2006. 144 с.
15. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб. : Речь, 2003.160 с.
16. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2017. 197 с.
17. Колягина В. Г. Психология страхов дошкольников : монография. Москва : Прометей, 2016. 40 с.
18. Лазарева А. Н. Арт-терапия как метод коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2023. № 9 (456). С. 349-351. URL: <https://moluch.ru/archive/456/100531/> (дата обращения: 14.10.2023).
19. Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2016. 146 с.

20. Немов Р. С. Психология в 2 ч. Часть 2 . М. : Юрайт, 2023. 292 с.
21. Никитин В. Н. Арт-терапия : учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2019. 336 с.
22. Орлова Л. В. Психологические механизмы генезиса и коррекции страхов : на материале старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. псих. наук. М. : Аст, 2009. 213 с.
23. Панфилова М. А. Тревожность и ее коррекция у детей // Школа здоровья. 2006. № 1. С. 17-28
24. Паршина Т. Б., Корнеева Т. П., Лупанова Е. В. Применение арт-терапевтических средств в работе с дошкольниками. П. : НМЦ, 2014. 62 с.
25. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М. : Academia, 2006. 512 с.
26. Пермякова М. Е. Использование метода сказкотерапии в коррекционной работе с детьми с высоким уровнем тревожности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 2 (138). С. 139–147.
27. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2009. 119 с.
28. Ребенок-дошкольник в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов / под редакцией И. В. Тигровой. Липецк : Липецкий ГПУ, 2021. 274 с.
29. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. М. : Изд-во Эскимо, 2005. 672 с.
30. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М. : Изд-во МГУ, 1998. 200 с.
31. Сердюкова А. Ю. Проблема тревожности и методы её решения у детей дошкольного возраста // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Часть 2. Уфа, Аэтерна, 2022. С. 98-99.

32. Свистунова Е. В. Шумилова С. В., Нестерова Е. В. Играем и развиваемся: комплексная психотерапия искусством детей дошкольного возраста. М. : Форум, 2015. 496 с.

33. Сидорова И. В. Развитие и коррекция с использованием цвета эмоционального мира детей старшего дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2013. 80 с.

34. Ситникова Е. В. Арт-терапия как метод коррекции тревожности и страхов у детей: Методическое пособие для педагогических работников дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс]. Оренбург, 2020. 65 с. URL: <http://www.171orensad.ru/files/mo-psihologi/metod07.02.2020-1-65.pdf> (дата обращения: 17.09.2023).

35. Смолина М. Н. О внедрении арт-терапевтической программы психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75023.htm>. (дата обращения: 17.09.2023).

36. Тимофеева О. А. Факторы возникновения и развития тревожности у старших дошкольников // Бюллетень науки и практики. 2018. С. 357-361.

37. Тупичкина Е. А. Культурные арт-практики «Песочные настроения» в досуговой деятельности дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2016. № 12. С. 70-79

38. Чекина Л. Ф. Психология развития: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс]. СПб: Лань, 2022. 206 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/189528> (дата обращения: 18.09.2023).

39. Чекрышова, Н. В., Штумф В. О. Сказкотерапия как метод психологической коррекции негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства / гл. ред. В. А. Ковалевский; отв. за вып. О. В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 58-64.

40. Шишова Т. Л. Страхи – это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. СПб. : Речь, 2011. 211 с.

41. Decety J. & Svetlova M. Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy // *Developmental Cognitive Neuroscience: a Journal for Cognitive, Affective and Social Developmental Neuroscience*. 2012. 2 (1). P. 1–24.

42. Davis E. L. et al. Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions // *Emotion*. 2010. 10 (4). P. 498–510.

43. Denham S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships // *Cognition, Brain, Behavior*. 2007. Volume XI. 1. P. 1–48.

44. *Helping Children Identify Emotions of Others and Practice Empathy // Promoting Positive Behavior: Guidance Strategies for Early Childhood Settings / By S. K. Adams, J. Baronberg. Upper Saddle River, N. J.: Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2005. P. 58–59.*

45. Karelina I. O. Development of children's emotional sphere at the preschool educational organization : selected scientific papers. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 122 p.

Приложение А

Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Таблица А.1 – Список детей 6-7 лет экспериментальной и контрольной группы

экспериментальная группы		контрольная группа	
Имя Ф. ребенка	Дата рождения	Имя Ф. ребенка	Дата рождения
1. Маша С.	6 л.9 м.	1. Григорий А.	7 л.3м.
2. Лиза И.	6 л. 3м.	2. Данил О.	6 л.1 м.
3. Аня К.	7 л.2 м.	3. Саша В.	6 л.4 м.
4. Варвара Б.	6 л.6 м.	4. Настя К.	6 л.9 м.
5. Антон С.	6 л.4 м.	5. Рита Р.	6 л.5 м.
6. Анна Ч.	6 л.3 м.	6. Алёна В.	6 л.9 м.
7. Матвей Н.	6 л.9 м.	7. Иван З.	6 л.8 м
8. Ксения К.	6 л.11 м.	8. Станислав С.	7 л.1м.
9. Коля Р.	6 л.5 м.	9. Кирилл М.	6 л.9 м
10. Костя М.	6 л 8 м.	10. Артём Л.	6 л.10 м
11. Егор К.	6 л 8 м.	11. Марина Д.	7 л.2 м.
12. Таня Л.	6 л 1 м.	12. Виктория Г.	6 л.8 м.
13. Даша Ц.	6 л 9 м.	13. Инна В.	6 л.9 м.
14. Денис Е.	6 л 5м.	14. Ульяна Х.	6 л.7 м.
15. Максим Т.	6 л 1 м.	15. Камила С.	6 л.3 м.

Приложение Б

Сводные таблицы результатов исследования на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Результаты исследования уровня тревожности 6-7 лет (экспериментальная группа)

Имя, Ф. ребёнка	Диагностическая методика					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Маша С.	2	2	14	4	2	24	Средний
Лиза И.	1	1	10	1	1	14	Низкий
Аня К.	2	2	15	4	2	25	Средний
Варвара Б.	1	1	9	1	1	13	Низкий
Антон С.	2	2	13	5	2	24	Средний
Анна Ч.	3	3	21	10	3	40	Высокий
Матвей Н.	3	3	23	11	3	43	Высокий
Ксения К.	2	2	15	6	2	27	Средний
Коля Р.	3	3	24	11	3	44	Высокий
Костя М.	2	2	15	7	2	28	Средний
Егор К.	3	3	25	10	3	44	Высокий
Таня Л.	1	1	10	4	1	17	Низкий
Даша Ц.	2	2	16	6	2	28	Средний
Денис Е.	3	3	27	10	3	46	Высокий
Максим Т.	3	3	28	11	3	49	Высокий

Таблица Б.2 – Результаты исследования уровня тревожности 6-7 лет (контрольная группа)

Имя, Ф. ребёнка	Диагностическая методика					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Контрольная группа							
Григорий А.	3	3	23	10	3	42	Высокий
Данил О.	3	3	25	11	3	45	Высокий
Саша В.	1	1	9	2	1	14	Низкий
Настя К.	2	2	13	4	2	23	Средний
Рита Р.	2	2	26	5	2	37	Средний
Алёна В.	1	1	11	1	1	15	Низкий
Иван З.	3	3	24	10	3	43	Высокий
Станислав С.	3	3	26	11	3	46	Высокий
Кирилл М.	1	1	11	2	1	15	Низкий
Артём Л.	2	2	15	5	2	26	Средний
Марина Д.	2	2	14	6	2	26	Средний
Виктория Г.	3	3	22	10	3	40	Высокий
Инна В.	2	2	16	7	2	29	Средний

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.2

Ульяна Х.	2	2	9	1	1	15	Низкий
Камила С.	2	2	14	4	2	24	Средний

Приложение В

Тематический план

Таблица В.1 – Тематический план коррекционной работы по оптимизации эмоциональной сферы у детей 6-7 лет

Тема занятия	Задачи	Содержание
I этап – ориентировочный		
1.«Здравствуйте, это я»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать повышению позитивного эмоционального настроения детей; – формировать навыки эмоционального и мышечного расслабления; – способствовать оптимизации взаимодействия со сверстниками. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Что я люблю?». 4. Упражнение «Качели» 5. Упражнение «Угадай по голосу» 6. Этюд «На лесной полянке» 7. Коллективное рисование «Художники – натуралисты»
2.«Мое имя»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать раскрытию своего я; – формировать у детей чувство сопричастности к другим людям; – содействовать достижению взаимопонимания с окружающими людьми, повышать сплочённость детского коллектива. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «Узнай по голосу». 3. Игра «Моё имя». 4. Игра «Разведчики» 5. Графическое упражнение «Рисование самого себя» 6. Игра «Доверяющее падение» 7. Игра «Страшная сказка по кругу» 8. Игра «Горячие ладошки»
3. «Настроение»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать осознанию своего эмоционального состояния; – содействовать снижению психоэмоционального напряжения; – развивать умение чувствовать настроение и сопереживать окружающим 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Этюд «Возьми и передай» 4. Игра на доверие «Неваляшка» 5. Этюд «Превращения настроения» 6. Графическое упражнение «Моё настроение» 7. Игра «Закончи предложение» 8. Графическое упражнение «Пружинки» 9. Игра «Горячие ладошки»

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

4. «Настроение» продолжение	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать осознанию своего самочувствия; – содействовать снижению психоэмоционального напряжения; – способствовать уменьшению тревожности; – учить снимать мышечные зажимы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «Злые и добрые кошки». 3. Упражнение «На что похоже моё настроение?». 4.Графическое упражнение в парах «Ласковый мелок» 6.Игра «Угадай, что спрятано в песке?» 7. Графическое упражнение «Автопортрет» 8. Игра «Горячие ладошки»
5. «Как прекрасен этот мир»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать созданию положительного эмоционального настроения; – активизировать желание детей участвовать в совместных играх; – содействовать снижению тревоги, повышению уверенности, самооценки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Подари улыбку другу». 4. Упражнение «На что похоже моё настроение?». 4.Графическое упражнение в парах «Ласковый мелок» 6.Игра «Угадай, что спрятано в песке?» 7. Графическое упражнение «Мне хорошо!» 8. Игра «Горячие ладошки»
II этап – коррекционный		
6. «Горячие ладошки»	<ul style="list-style-type: none"> – формировать чувство близости со сверстниками; – способствовать достижению взаимопонимания и сплочённости детской группы; – обучать способам снятия негативных эмоций и страхов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Петушины бои». 4. Упражнение «Расскажи свой страх». 5.Графическое упражнение «Нарисуй свой страх» 6.Игра «Неопределённые фигуры» 7. Игра «Возьмёмся за руки (тропинка)» 8. Графическое упражнение «Дом ужасов» 9. Игра «Горячие ладошки»
7. «У страха глаза велики»	<ul style="list-style-type: none"> – формировать навыки преодоления страхов; – способствовать развитию эмпатии; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Этюд «У страха глаза велики»

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

	– обучать способам снятия негативных настроений.	4. Ролевая игра «У страха глаза велики» 5. Игра-инсценировка «Зайчики и волк» 6. Релаксация «Разговор с лесом» 7. Игра «Горячие ладошки»
8. «Наши страхи»	– продолжать формировать навыки преодоления страхов; – повышать психический тонус детей; – обучать способам снятия негативных настроений.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Петушинные бои» 4. Упражнение «Расскажи свой страх». 5. Графическое упражнение «Чего я боялся, когда был маленьким» 6. Упражнение «Чужие рисунки» 7. Графическое упражнение «Дом с привидениями» 8. Упражнение «Горячие ладошки»
9. «Нестрашные страхи»	– создавать условия для преодоления детьми страхов; – способствовать развитию уверенности в себе; – обучать способам снятия негативных настроений.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Этюд «Сказочная шкатулка». 3. Упражнение «Конкурс боюсек». 4. Упражнение «Принц и принцесса» 5. Игра «Придумай весёлый конец» 6. Графическое упражнение «Волшебные зеркала» 7. Игра «Горячие ладошки»
10. «Приключения в нестрашном лесу»	– развивать умение передавать своё эмоциональное состояние через художественный образ – способствовать развитию уверенности в себе; – обучать способам снижения психоэмоционального напряжения.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «За что меня любит мама...папа...сестра...». 3. Упражнение «Лягушки на болоте». 4. Упражнение «Неопределённые фигуры» 5. Игра «Тропинка» 6. Графическое коллективное упражнение «Волшебный лес» 7. Упражнение «Доверяющее падение» 8. Игра «Горячие ладошки»

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

11. «Поединок двух страхов»	<ul style="list-style-type: none"> – продолжать формировать навыки преодоления страхов; – способствовать повышению активности детей; – обучать способам снятия негативных настроений. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «Мяч в кругу». 3. Игра «Темнота». 4. Игра «В темной норе». 5. Игра «Ночные звуки» 6. Игра «Веселый цирк» 7. Графическое упражнение «Рисование страхов». 8. Игра «Горячие ладошки»
12. «Спать пора»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать снижению психомышечного напряжения; – закреплять умение проявлять эмоции социально-приемлемыми способами; – развивать социальное доверие. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «Путаница». 3. Упражнение «Кораблик». 4. Упражнение «Мне приснилось, но я справился» 5. Графическое упражнение «Страшный сон» 7. Упражнение «Волшебники» 8. Игра «Горячие ладошки»
13. «Моя кровать – моя крепость»	<ul style="list-style-type: none"> – уменьшать эмоциональные следы от страхов и потрясений посредством их проигрывания; – способствовать снятию эмоциональных переживаний от кошмарных снов; – пополнять арсенал способов преодоления страха перед засыпанием и во время сна. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Ролевая игра «Я победил страшный сон». 3. Графическое упражнение «Рисуем веселый страх» 4. Игра «Горячие ладошки»
14. «Сказочники»	<ul style="list-style-type: none"> – способствовать преодолению замешательства и смущения при ответах; – устранять страх внезапных ответов, нападения; – учить преодолевать застенчивость, замкнутость, нерешительность, снижать 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Кинь мяч, скажи страшное, неприятное слово». 4. Игра «Кинь мяч, скажи доброе, хорошее, приятное слово». 5. Игра-имитация «Сердитая Баба Яга»

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

	чувство тревоги.	6. Этюд «Подари улыбку» 7. Ролевая игра «Лиса и зайцы». 8. Упражнение «Страшная сказка по кругу» 9. Упражнение в песочнице «Песочная картина» 10. Игра «Горячие ладошки»
15. «Я - самый смелый»	– продолжать формировать навыки преодоления страхов; – способствовать повышению активности детей; – обучать способам снятия негативных настроений.	1. Разминка «Мое имя». 2. Графическое упражнение «Покажи свой страх» 3. Игра «Веселый поезд» 4. Упражнение «Солнечные зайчики» 5. Стихотворение с движениями на отреагирование страхов «Ха!» 6. Игра «Смелые мыши» 7. Игра «Радуга» 8. Упражнение «Солнце в ладошке»
16. «Не страшно, а смешно»	– продолжать формировать навыки преодоления страхов; – способствовать повышению активности детей; – обучать способам снятия негативных настроений.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Этюд «Ток» 4. Этюд «Превращаемся в страшных» 5. Этюд «Смелые ребята» 6. Упражнение «Азбука страхов» 7. Упражнение «Страшная сказка по кругу» 8. Графическое упражнение на тему: «Я уверен!». 9. Игра «Конкурс боюсек» 10. Графическое упражнение на тему «Волшебное зеркало» 11. Игра «Горячие ладошки»
III этап – закрепляющий		
17. «Солнце в ладошке»	– помогать освободиться от отрицательных эмоций; – развивать социальное доверие; – повышать уверенность детей в своих силах и свою значимость в глазах окружающих.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Неоконченные предложения» 4. П/и «Баба- Яга» 5. Игра «Комплименты» 6. Игра «В лучах солнышка»

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

		7. Графическое упражнение «Солнце в ладошке» 8. Игра «Горячие ладошки»
18. «Загадочные звуки»	– закреплять у детей адекватные формы проявления эмоций; – развивать социальное доверие; – снижать психомышечное напряжение.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Упражнение «Ток» 4. Игра-конкурс «Угадай моё настроение под звуки музыки» 5. Графическое упражнение «Книга выдуманных страхов» 6. Этюд «На лесной полянке» 7. Графическое упражнение «Преобразования кляксы» 8. Игра «Горячие ладошки»
19. «За что меня любят»	– способствовать раскрытию своего я; – формировать у детей чувство сопричастности к другим людям; – содействовать достижению взаимопонимания с окружающими людьми, активизации взаимодействия со сверстниками.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Приветствие «Доброе утро...». 3. Игра «Неоконченные предложения» 4. Игра «Комплименты» 5. Упражнение «В лучах солнышка» 6. Упражнение "Конкурс боюсек" 7. Графическое упражнение «Я-хороший» 8. Игра «Горячие ладошки»
20 «Я больше не боюсь»	– способствовать освобождению детей от негативных эмоций, снижению эмоционального напряжения; – способствовать повышению уверенности детей в себе; – обучать способам снятия негативных настроений.	1. Разминка «Росточек под солнцем». 2. Игра «Смелые ребята». 3. Графическое упражнение «Азбука страхов». 4. Упражнение «На лесной полянке» 5. Игра «Прогони Бабу – Ягу» 6. Упражнение «Я тебя не боюсь» 7. Игра «Горячие ладошки»

Приложение Г

Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе

Таблица Г.1 – Результаты исследования уровня тревожности детей 6-7 лет (экспериментальная группа)

Имя, Ф. ребёнка	Диагностическая методика					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Экспериментальная группа							
Маша С.	1	1	10	1	1	14	Низкий
Лиза И.	1	1	10	1	1	14	Низкий
Аня К.	1	1	11	1	1	15	Низкий
Варвара Б.	1	1	9	1	1	13	Низкий
Антон С.	2	2	13	5	2	24	Средний
Анна Ч.	3	3	21	10	3	40	Высокий
Матвей Н.	2	2	14	4	2	26	Средний
Ксения К.	2	2	12	6	2	24	Средний
Коля Р.	2	2	15	5	2	26	Средний
Костя М.	2	2	15	4	2	25	Средний
Егор К.	3	3	25	10	3	44	Высокий
Таня Л.	1	1	10	1	1	14	Низкий
Даша Ц.	2	2	10	6	2	25	Средний
Денис Е.	2	2	14	4	2	24	Средний
Максим Т.	2	2	15	5	2	26	Средний

Таблица Г.2 – Результаты исследования уровня тревожности 6-7 лет (контрольная группа)

Имя, Ф. ребёнка	Диагностическая методика					Кол-во баллов	Уровень
	1	2	3	4	5		
Контрольная группа							
Григорий А.	3	3	23	10	3	42	Высокий
Данил О.	3	3	25	11	3	45	Высокий
Саша В.	1	1	9	2	1	14	Низкий
Настя К.	2	2	13	4	2	23	Средний
Рита Р.	2	2	26	5	2	37	Средний
Алёна В.	1	1	11	1	1	15	Низкий
Иван З.	3	3	24	10	3	43	Высокий
Станислав С.	3	3	26	11	3	46	Высокий
Кирилл М.	1	1	11	2	1	15	Низкий
Артём Л.	2	2	15	5	2	26	Средний
Марина Д.	2	2	14	6	2	26	Средний
Виктория Г.	3	3	22	10	3	40	Высокий
Инна В.	2	2	16	7	2	29	Средний

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.2

Ульяна Х.	2	2	9	1	1	15	Низкий
Камила С.	2	2	14	4	2	24	Средний

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

__Гуманитарно-педагогический__

(Указываемая специальность)

Психология здоровья

(Указываемая кафедра, факультет, институт)

АКТ о прохождении практики

Данным актом подтверждается, что

обучающийся __О.В. Бухвалова__

(И.О. Фамилия)

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ) __37.01.04__

ГРУППА __Психмед-2104д__

Проходил __Производственная практика (научно-исследовательская работа) 4

(Указываемая практика)

В ГБОУ СОШ №21 ДОУ №57

(Указываемая организация)

в период с __06.04.2023__ по __19.10.2023__ г.

Руководитель практики от организации
(предприятия, учреждения, сообщества):

__Маршова Валентина Викторовна заведующий № 57__

(Фамилия, имя, отчество, должность)

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ОЦЕНКА _____

(дата)

(подпись)

м.п.