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 Развитие эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии

Обучающийся А.С. Истомина
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Научный руководитель канд. психол. наук, С.С. Белоусова
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Оглавление

Введение…….. 3

1 Теоретический анализ особенностей развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии……..…….. 10

1.1 Психологические особенности развития эмоциональной сферы на протяжении младшего школьного возраста……..…….. 10

1.2 Развитие эмоциональной саморегуляции как одно из условий сохранения и укрепления психологического здоровья младших школьников……..…… 20

1.3 Музыкальная терапия как средство развития эмоциональной сферы и эмоциональной саморегуляции у младших школьников…… 29

2 Опытно-экспериментальное исследование развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии……..….. 37

2.1 Описание выборки, этапов и методов исследования…….. 37

2.2 Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы……..… 42

2.3 Описание экспериментальной программы по развитию эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии…….… 56

2.4 Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками по развитию у них эмоциональной саморегуляции музыкальной терапии…….. 66

Заключение……... 77

Список используемой литературы …… 80

Приложение А Программа «Музыкальные эмоции»…… 90

Введение

Одной из ключевых задач в современном обучении можно определить формирование и дальнейшее развитие системы саморегуляции у школьников, которая является необходимым звеном любой деятельности, включая учебную. Это связано с тем, что ребенок, умеющий контролировать себя, свои эмоции и активность, может эффективно действовать в социуме, проявляя при этом характеристики зрелой личности.

Анализируя психологические и педагогические исследования проблемы саморегуляции, можно отметить, что она изучается с точки зрения системно-деятельностного, мотивационного и личностного подходов. Так, Е.В. Уваров рассматривает его в качестве процесса управления собственными эмоциями и переживаниями. По ее мнению, человек способен осознать и принять собственное внутреннее эмоциональное состояние, выразить его в приемлемой с социальной точки зрения форме, а также оказать себе помощь в ситуации возникновения негативных переживаний (Е.В. Уваров).

Следовательно, можно подчеркнуть, что существует тесная связь саморегуляции и эмоциональной сферы, что особенно проявляется в младших классах. Именно саморегуляция приобретает черты базовой характеристики всей жизнедеятельности ребенка этого возраста, основой его отношения с окружающим миром, его полноценного развития во всех отношениях, помогает формировать стрессоустойчивость. Следовательно, формирование эмоциональной саморегуляции оказывается важным в младшем школьном периоде развития, так как многие ученики еще не справляются с собственными эмоциями. Это оказывает определенное влияние на формирование дезадаптивного поведения, снижение успеваемости, а также ухудшение психологического здоровья.

Принимая во внимание, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмоциональной саморегуляции, такие ученые как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Р.М. Грановская, И.В. Дубровина,

Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др. полагают, что в данной ситуации происходит активное формирование рефлексивных способностей ребенка, а также произвольности психических процессов и внутреннего плана действий. Постепенно дети начинают овладевать управлением своего поведения, осваивают организацию собственной деятельности, формируют планы и адекватно взаимодействуют с окружающими. Этому вопросу посвящены работы Т.В. Егорова, О.С. Орловой, В.И. Лубовского, Е.Б. Аксенова и многих других.

Проблема эмоциональной саморегуляции также активно рассматривается и в зарубежной психологии и педагогике. В частности, она рассматривается в работах К. Роджерса, А. Маслоу, А. Бандуры, В. Вундта, В. Барнетта и многих других. Вместе с тем оказывается, что вопрос формирования эмоциональной саморегуляции с помощью различных приемов оказывается не достаточно раскрытым.

Как уже отмечалось, психологическое здоровье в младшем школьном возрасте оказывается непосредственно связанным с особенностями формирования эмоциональной саморегуляции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Сорокина и др.). Это понятие можно охарактеризовать с нескольких сторон. По мнению И.В. Дубровиной, Л.Р. Кашкаревой, Н.В. Поляшовой и других – это здоровое развитие личности, здоровое мироощущение и мировосприятие, а также адекватная реакция человека на различные события в его жизни. Соответственно, под психологическим здоровьем младшего школьника можно понимать состояние его эмоционального, социального и психического благополучия. Важно, чтобы ребенок был способен адаптироваться к новым ситуациям, управлять своими эмоциями, развивать социальные навыки, обладать уверенностью в себе и иметь позитивное отношение к самому себе.

При этом оказывается, что у детей, обучающихся в начальной школе, часто наблюдается истощение возможностей и как следствие, различного рода нервно-психические расстройства. Так, в исследованиях А.М. Жирковой

говорится о том, что любая образовательная среда должна стать определяющей в динамике психологического здоровья детей этого возраста. Однако в младших школьников все чаще диагностируются повышенная утомляемость, расстройство сна, неустойчивое настроение, ухудшение аппетита и тому подобное (А.М. Жиркова). Вследствие этого снижается успеваемость, а также нарушается нормальное развитие эмоциональной сферы.

Итак, анализ научно-методической литературы и опытно-экспериментальных исследований по теме позволил выявить **противоречия:**

– между наличием условий развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников посредством музыкальной терапии и недостаточной разработанностью организации данных ресурсов;

– между потребностью в организации целенаправленной работы по развитию эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста и недостаточным количеством программ, направленных на решение данных задач;

– между существованием в образовательных учреждениях задач, которые ориентированы на гармоничное развитие личности ребенка, формирование его благополучия и психологического здоровья и недостаточной разработанностью действенных методов эмоционального развития и формирования навыков эмоциональной саморегуляции младших школьников.

Данные противоречия позволили выявить **проблему** исследования: каковы особенности процесса формирования и развития эмоциональной саморегуляции младших школьников как одно из условий сохранения и укрепления их психологического здоровья средствами музыкальной терапии?

Актуальность данной проблемы позволила определить тему исследования: «Развитие эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить эффективность программы развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии как условие сохранения психологического здоровья учащихся.

Объект исследования: особенности развития эмоциональной саморегуляция младших школьников.

Предмет исследования: развитие эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии.

Гипотеза исследования: предполагается, что эмоциональная саморегуляция, как аспект психологического здоровья, развивается у младших школьников с использованием специально разработанной программы средствами музыкальной терапии.

Задачи исследования:

– провести теоретический анализ проблемы особенностей развития эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста средствами музыкальной терапии в работах отечественных и зарубежных психологов;

– выявить особенности развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников с помощью адекватно подобранных диагностических методик;

– разработать и апробировать программу развития эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста посредством музыкотерапии;

– провести сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы до и после проведения программы с младшими школьниками по развитию эмоциональной саморегуляции средствами музыкальной терапии, сделать выводы.

Методы исследования:

– теоретические – теоретический анализ и обобщение научной психологической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические – наблюдение, эксперимент;

– математические – математические методы обработки данных: Ро-критерия Спирмена, Тау-b Кендалла, U- критерия Манна – Уитни.

Методики исследования:

– «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова).

– Модифицированная методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).

– Методика «Раскрась свои чувства» с использованием материалов Б. Элиот (авторы Т.Д. Зинкевич и А.М. Михайлов).

– Дополнительная методика «Домик» (Н.И. Гуткина).

Методическим основанием исследования явились личностный и деятельностный подходы в отечественной психологии, принцип единства теоретического, экспериментального и практического исследования, культурно-историческая теория развития. В основу общей методологии исследования легли концепции психологического здоровья И.В. Дубровиной и О.В. Хухлаевой, концепции эмоционального и личностного развития младших школьников, становления их произвольности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Б.С. Волкова, Н.С. Лейтеса, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой. Методологическое обоснование понятия «психологическое здоровье» И.В. Дубровиной, А.В. Петровского, О.Е. Хухлаевой, обоснование понятия «эмоциональная саморегуляция» А.В. Уваровой, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Г.М. Бреслава.

Теоретической значимостью исследования можно считать систематизацию научно-методологических взглядов ученых на сущность трактовки понятий «психологическое здоровье», «эмоциональная саморегуляция», определение основных направлений музыкальной терапии в разрезе особенностей развития эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы развития эмоциональной саморегуляции терапии у детей

младшего школьного возраста посредством музыкальной терапии «Музыкальные эмоции». Полученные в результате проведения опытно-экспериментальной работы данные могут оказаться полезными при изучении психолого-педагогической службой в целях составления индивидуального коррекционно-развивающего маршрута, а также при выстраивании работы в школах искусств и области дополнительно образования.

Новизна полученных результатов: разработанная программа развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии.

Научность и достоверность результатов нашего исследования обеспечивалась использованием научных методов теоретического анализа, обеспечением требований к организации и проведению экспериментального исследования в психологии, а также использования стандартизированных, валидных, надежных и достоверных психодиагностических методик сбора эмпирических данных.

Апробация результатов работы проводилась в течение всего периода исследования. Ход исследования и его результаты представлялись автором на научно-практических конференциях, в научных докладах и публикации научных тезисов и статей.

База исследования: исследование проводилось в условиях естественного учебного процесса младших школьников на базе МОУ №2 г. Сердобска в рамках внеурочной деятельности.

На защиту выносятся следующие положения:

– идентификация и интерпретация ребенком младшего школьного возраста собственных и чужих эмоциональных состояний являются критериями развития эмоциональной саморегуляции в этом возрасте;

– существует взаимосвязь между саморегуляцией ребенка младшего школьного возраста, его выражением чувств и эмоциональной идентификацией;

– в младшем школьном возрасте эмоциональная саморегуляция не достаточно развита, что приводит к снижению показателей психологического здоровья младших школьников;

– музыкальная терапия оказывается одним из основных средств развития эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте в рамках специально разработанной программы.

Структура и объем магистерской диссертации.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и содержит список используемой литературы из 103 источников, 6 приложений. Основной текст работы изложен на 78 страницах, содержит 9 таблиц, 11 рисунков.

Глава 1 Теоретический анализ особенностей развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии

1.1 Психологические особенности развития эмоциональной сферы на протяжении младшего школьного возраста

Младший школьный возраст является важным периодом в развитии эмоциональной сферы у детей, так как именно сейчас происходят значительные изменения во всех психологических структурах. По сути, вся деятельность младшего школьника, его суждения и высказывания окрашены яркими эмоциональными переживаниями, которые помогают им не только запоминать поступающую информацию, но и проживать ее. Поэтому часто взрослые должны сделать так, чтобы новое знание вызывало необходимое эмоциональное состояние, чтобы оно связалось с получаемой информацией.

Эмоциональная приподнятость всегда становится отправной точкой на любом уроке, что и будет создавать необходимый эмоциональный настрой для облегчения усвоения учебного материала [1, 4].

Как показывают различные исследования в области педагогики и психологии, например, работы Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой, Г.Б. Ховриной и др., младшие школьники еще не совсем могут сдерживать проявления своих эмоций и чувств, что особенно заметно на протяжении первых и вторых классов, когда весь спектр их эмоций выражается на лице или в позах. Это можно объяснить недостаточным развитием у них тормозных процессов в коре головного мозга и недостаточной регуляцией подкорковой системы, с которой связаны простейшие чувства и внешние их проявления (например, смех, слезы). Таким же образом объясняется и быстрое возникновение у младшего школьника аффективных состояний, проявляющихся в кратковременных бурных реакциях радости или печали.

Хотя такие состояния не являются продолжительными и быстро сменяются на противоположные [44; 84].

Рассматривая эмоциональную сферу ребенка, необходимо остановиться на характеристике понятия «эмоции».

Эмоции в переводе с латинского обозначают «волновать», «возбуждать». Этим термином часто называют разные психические явления, которые выражают в форме непосредственных переживаний значимость различных явлений для определенного человека, а также они являются одним из важных факторов регулирования его жизни и деятельности. По мнению Н.Е. Миллера, эмоции представляют собой любые переживания сильного чувства, которое может при этом сопровождаться соматическими изменениями. Также их называют особой формой психических процессов, связанных с инстинктами, мотивами и потребностями, отражающихся в форме переживаний [36, с. 780].

В психологической литературе принято разделять эмоции на два вида: врожденные (формируемые внутриутробно и на непроизвольном уровне) и приобретенные (возникают в процессе жизни в обществе).

Как считает К. Изарда, эмоции необходимо рассматривать с учетом следующих моментов: это переживаемое или даже осознаваемое ощущение; это определенные процессы, происходящие в системах организма (например, эндокринной, дыхательной, нервной, пищеварительной); это выразительные комплексы эмоций, которые поддаются наблюдению (например, они выражаются на лице) [38, с. 127].

Итак, говоря об эмоциях в целом, следует выделить то, что именно с помощью них человек познает окружающий мир, воспринимает его позитивно (больше проявляется радость и позитивный настрой) или в негативном ключе (проявляется испуг, недовольство и тому подобное). Последнее учеными называется «эффектом суженного зрения». Эмоции можно назвать одной из главных черт личности, особым образом влияющих на деятельность человека

в целом. Особенно это проявляется в том, что эмоции обуславливают деятельность и обуславливаются ею.

Известно, что человек способен испытывать несколько эмоций одновременно: сопереживать, любить, радоваться и так далее. Каждый день он сталкивается с множеством эмоционально насыщенных ситуаций, поэтому все богатство проявления эмоций можно условно объединить в несколько групп:

– эмоции, выражающие удовольствие, то есть приятное переживание,

– эмоции, выражающие неудовольствие, то есть неприятные переживания,

– двойственные эмоции,

– неопределенные эмоции, особенно по отношению к окружающей действительности (Е.И. Изотова, И.О. Карелина, Е.И. Рогов) [39; 41; 78].

В работах А.Н. Леонтьева можно найти описание классификации эмоций, куда входят чувства, аффекты, стресс, настроение [53, с. 94]. Хотя многие авторы к этой классификации добавляют и другие. Например, С. Томпкинс говорит о первичных (страх, гнев, наслаждение, отвращение, интерес, удивление, презрение, стыд, горе) и вторичных (это сочетание первичных) эмоциях [40, с. 210].

Исследования Р. Плутчика подтверждают наличие у человека первичных и вторичных эмоций, что представлено на схеме (рисунок 1) [39, с. 36].

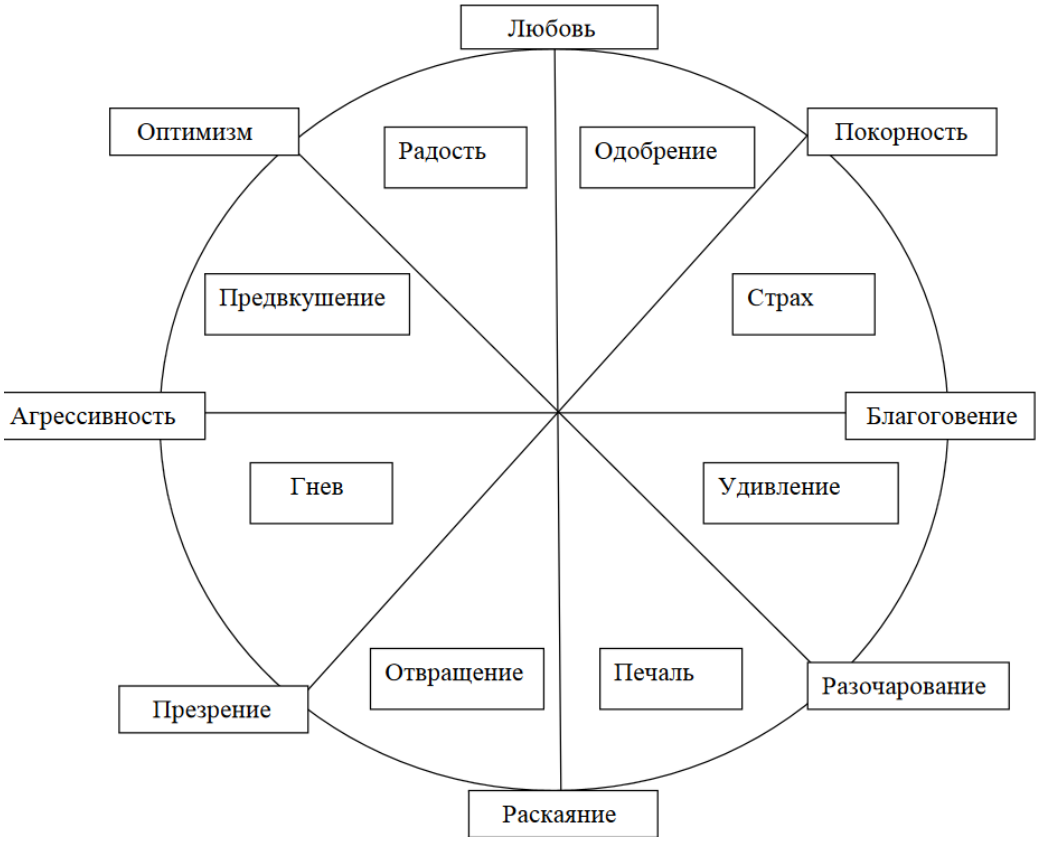


Рисунок 1 – Модель классификации основных и вторичных эмоций (Р. Плутчик, 1984)

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее развитие всей эмоциональной и чувственной сферы, как указывают в своих работах Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Б.С. Волков и другие, что выражается в проявлении осознанности, сдержанности и устойчивости. В этом возрасте игровая деятельность отходит на второй план, уступая место учебной. Именно теперь оценка значимым взрослым достижений младшего школьника, отметка, поставленная учителем, становятся потребностью, которую необходимо удовлетворить. Конечно, бывают и исключения, когда ребенок проявляет полное безразличие к процессу школьного обучения, что также сказывается на формировании отрицательного эмоционального отношения к школе в целом. Однако в целом новый вид деятельности, новый круг общения и новые обязанности оказывают положительное влияние на

процесс формирования личности школьника в целом (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Б.С. Волков) [20; 22; 61; 62].

Такие авторы, как Н.С. Лейтес, П.М. Якобсон и другие считают, что возможность осознания своих эмоций и чувств младшим школьником еще ограничена. Он еще не может правильно воспринимать гнев, страх и ужас, что влечет за собой подражательство взрослым. Например, доброжелательность или недоброжелательность в общении значимых взрослых передается ребенку (Н.С. Лейтес, П.М. Якобсон) [39; 40].

Постепенно начинает уходить дошкольная импульсивность, хотя в первом классе она может еще довольно часто проявляться (ребенок может громко засмеяться на уроке, если что-то увидел или нарушить правила поведения, увлекшись каким-то другим материалом). Сдержанность начинает проявляться чуть позже, когда ребенок научается управлять своими чувствами, выполняя определенные обязанности или монотонные действия, следуя требованиям учителя. К концу младшего школьного периода развития развивается речевая выразительность, которая постепенно обогащается интонацией. Это становится возможным благодаря тому, что моторные импульсивные реакции, характерные в дошкольном возрасте, заменяются речевыми. Ребенок, поступая в школу, старается справиться с волнением, побороть свои непосредственные желания, подчиниться требованиям, что постепенно отражается и на его эмоционально-чувственной сфере. Считается, что жизнерадостное, бодрое и веселое настроение – это возрастная норма для младшего школьника. На это указывают исследования Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой, И.Ю. Кулагина и других [44; 48; 84].

Также в работах И.Ю. Кулагиной можно найти описание того, что в этом возрасте происходит осознание и высших чувств, к которым относятся нравственные, эстетические и интеллектуальные. Так, нравственные чувства, например, коллективизм, товарищество, дружба, долг, честь, любовь к Родине – развиваются на протяжении всего младшего школьного возраста и проявляются в том, что ребенок начинает выбирать не просто понравившегося

друга по внешним характеристикам, а мотивирует свой выбор, основываясь на внутренних свойствах, которые способствовали сближению. Этому способствует личность учителя, его поведение и деятельность, когда у ребенка появляется способность к сопереживанию (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий) [49, с. 87].

По мнению Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной и других, к интеллектуальным чувствам относят любознательность, удивление, сомнение, удовольствие от решения задач и тому подобные. Процесс познания, который вызывает удовольствие (например, первоклассник научается быстро читать и писать прописными буквами), оказывает положительное влияние на дальнейшее формирование познавательных процессов (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина) [17; 20].

Эстетические чувства у младшего школьника также становятся более осознанными и глубокими. На это указывают такие исследователи как Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова и другие. В эту группу относят чувство наслаждения, переживания при восприятии искусства. Именно литература, живопись, музыка способны вызывать восхищение, сопереживание, волнение. Они пробуждают воображение, развивают познание и ум (Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова) [39, с. 114].

В изучении особенностей эмоционального развития младшего школьника следует особое внимание обратить на волевую сферу, которая тесным образом связана не только с эмоциями, но и со становлением произвольных действий. В психологии и педагогике установлено, что воля проявляется в умении совершать определенные действия или наоборот, сдерживать их через преодоление внутренних или внешних препятствий. В рассматриваемый возрастной период большую роль играют чувства, которые часто становятся мотивами поведения (В.С. Мухина, Л.И. Божович, Е.П. Ильин и др.) [17; 40; 62].

В процессе реализации учебной деятельности на ребенка оказывают воздействие различные раздражители, поэтому в процессе учебы он должен

уметь сосредоточиться и выбрать то существенное, на что следует обращать внимание. При этом важно, как отмечают А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, чтобы для ученика эти цели были доступны и понятны, что сказывается на развитии целенаправленности. В противном случае при размытости границ ребенок становится не способным решить возникающую перед ним задачу. Также важно, чтобы он добивался конечного результата при помощи собственных усилий. В этом случае появляются целеустремленность, решительность, смелость, дисциплинированность, что определенным образом сказывается на развитии эмоций и умении управлять ими [22; 53].

Из работ Л.С. Выготского, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой и других известно, что учебная деятельность в младшем школьном возрасте сменяет игровую и становится ведущей. В этом случае ребенок усваивает социальный опыт, представленный в виде научных знаний. У него появляется умение выстраивать внутренний план действий и произвольно регулировать собственные психические процессы. Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Именно в этих особенностях просматривается большой потенциал рассматриваемого возрастного периода для физического и духовного развития личности в целом (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова) [22; 44; 84].

На начальном периоде младшего школьного возраста каждый ребенок испытывает кризис, когда меняется вся его система отношений, восприятие своего места в мире, следовательно, и социальная ситуация развития. Изменения, происходящие в самосознании, приводят к переоценке ценностей. То, что раньше было значимо и ценно, отходит на второй план. Так, игровая деятельность, которая заполняла его жизнь на протяжении дошкольного возраста, уступает место новому содержанию, хотя не исчезает полностью.

Во время перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту осуществляется перестройка эмоционально-мотивационной и волевой сфер, которая включает не только возникновение новых мотивов и изменения в их иерархии, но и значительные изменения в сфере эмоциональный

переживаний. Данные новообразования начинают осознаваться и углубляться. Ранее эмоции были мимолетными, ситуативными, часто не оставляющими заметного следа в памяти ребенка. Теперь он способен сопереживать героям в трудных ситуациях, глубже оценивать эмоции, которые возникают в знакомых жизненных ситуациях. Однако младшему школьнику все еще трудно рассказать про них на словах, о чем говорится в исследованиях Д.Б. Эльконина [100, с. 217]. Об этом же упоминают и иностранные авторы, такие как J. Boyd, M.A. Hetherington, A. Johnson [101; 102; 103].

Итак, можно говорить о том, что при поступлении в школу происходят значительные изменения в эмоциональной сфере ребенка, что оказывается связанным со многими факторами, в числе которых можно выделить и эмоциогенные. Вызывавшие ранее бурные эмоции раздражители чаще всего перестают действовать, так как у младшего школьника развивается способность подавлять нежелательные реакции с помощью волевого усилия. Это сказывается на проявлении так называемого отрыва от переживаемой эмоции, когда ребенок не обнаруживает ее, либо изображает несуществующую.

Работы Е.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой, посвященные исследованиям эмоционального развития детей, позволяют выделить некоторые важные особенности [39, с. 113]:

– наличие эмоциональной окрашенности восприятия и воображения, а также умственной и физической активности, которая позволяет проявлять определенную отзывчивость на происходящие события;

– ребенок остро и непосредственно переживает собственные эмоции;

– наблюдается склонность к проявлению страхов: ребенок предвосхищает возможные неудачи, неприятности и неуверенность в своих силах;

– у ребенка можно наблюдать эмоциональную неустойчивость, частую смену настроения, а также склонность к кратковременным и бурным аффектам;

– присутствие различных эмоциогенных факторов (общение со сверстниками и взрослыми, успехи или неуспехи в учебе, оценка со стороны, игра с друзьями и так далее);

– дети не всегда еще способны осознавать собственные и чужие эмоции в полной мере, они могут неправильно воспринимать мимику собеседника, что довольно часто приводит к неадекватным реакциям. Среди исключений проявляются базовые эмоции радости и страха, которые дети могут выразить в любом виде.

По мнению Л.С. Выготского, у детей в семь лет появляется еще одна особенность эмоциональной сферы – обобщение переживаний (Л.С. Выготский). Автор полагает, что схожие переживания, возникающие в процессе череды неудач или успехов (в общении, деятельности, учебе) способствуют формированию у детей устойчивого аффективного комплекса, который может проявляться либо в чувстве неполноценности, либо в ощущении собственной значимости. С позиции Л.С. Выготского, данные комплексы могут изменяться и даже исчезать под воздействием накопленного опыта. Тем не менее, некоторые из них могут закрепиться в структуре личности, оказывая влияние на самооценку и уровень притязаний. Вместе с тем при помощи данной особенности у ребенка формируется логика чувств. В результате переживания приобретают новый смысл, между ними устанавливаются связи [22, с. 286].

Очень часто педагоги и психологи, работающие с детьми данного возраста, отмечают, что для активного и правильного формирования эмоциональной сферы важно не создавать условия для развития отрицательных эмоций. В частности, об этом говорят Л.А. Максимова, С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. Однако не менее важным оказывается и то, что важно не задавить положительные эмоции, которые лежат в основе развития нравственности и проявления творчества (Л.А. Максимова, С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник) [47; 83].

Таким образом, анализ психологической и педагогической литературы по проблеме эмоционального развития в младшем школьном возрасте позволяет сделать следующее заключение:

Младшие школьники только начинают осознавать свои эмоции и учатся управлять ими. Можно сказать, что их эмоциональная саморегуляция только начинает развиваться. Они узнают, как выражать их адекватно и контролировать, начинают осознавать свои эмоциональные потребности, научаются просить о помощи или поддержке, когда она им нужна.

В младшем школьном возрасте дети проявляют большую осведомленность о своих эмоциях и эмоциях других людей, чем в дошкольном периоде развития, то есть происходит развитие социальной эмоциональной компетенции. Они учатся понимать эмоциональные состояния других людей и проявлять сочувствие и эмпатию к ним. Дети также учатся эффективно передавать свои эмоции и мотивы другим людям.

На протяжении младшего школьного возраста интенсивно развивается эмоциональный интеллект, который включает в себя умение распознавать эмоции, понимать их причины и последствия, эффективно управлять собственными эмоциями. Дети постепенно научаются распознавать выражения эмоций у других людей и адаптироваться к ним, что впоследствии им помогает прогнозировать появление определенных эмоции в различных ситуациях.

Младшие школьники уже лучше осознают себя и начинают понимать, что их эмоции имеют определенные причины и влияют на их поведение. Они также узнают, что их эмоции могут отличаться от эмоций других людей и начинают размышлять о разных эмоциональных переживаниях.

В младшем школьном возрасте у детей формируется адекватная самооценка на основе оценки своих эмоциональных реакций. Отношение окружающих людей, особенно близких, оказывает важнейшее влияние на формирование положительного или негативного отношения к себе и своим эмоциональным проявлениям.

Важно помнить, что развитие эмоциональной сферы у каждого ребенка индивидуально и может происходить в разном темпе. Родители и педагоги играют важную роль в поддержке и развитии эмоциональной сферы детей в младшем школьном возрасте через создание безопасной и поддерживающей среды для выражения эмоций и обучение эмоциональной саморегуляции.

1.2 Развитие эмоциональной саморегуляции как одно из условий сохранения и укрепления психологического здоровья младших школьников

Развитие эмоциональной саморегуляции является важным условием для сохранения и укрепления психологического здоровья младших школьников. Под этим термином можно понимать способность сознательно контролировать и управлять своими эмоциями и реакциями на различные ситуации.

Остановимся подробнее на понятии «Психологическое здоровье». С одной стороны, оно раскрывается как часть жизни каждого человека, помогает определить его психологическую устойчивость. Об этом пишут Б.С. Волков, Н.В. Волкова, И.В. Дубровина и другие авторы. В структуру этого понятия входят такие элементы, как: психическое, душевное и социальное здоровье [11, 20; 31; 32].

По мнению В. Франкла, В.П. Зинченко, под психологическим здоровьем можно понимать особое ощущение человеком себя целостной личностью, которая адекватно реагирует на сложные жизненные ситуации. Эти же авторы выделяют определенные критерии психологического здоровья, среди которых:

– умение преодолевать трудности жизни,

– желание честно отвечать за свои поступки и действия,

– наличие четких жизненных планов и умение следовать им,

– здравое отношение к окружающему миру (И.В. Дубровина, В.П. Зинченко) [32; 36].

Следовательно, можно отметить, что проблема психологического здоровья привлекает к себе внимание различных специалистов в области психологии, медицины, педагогики, философии, социологии и многих других направлений. Так, например, А. Маслоу говорил о нем с точки зрения развитой личности человека, которая обладает полноценными характеристиками. Здесь автор выделял: 1) стремление человека развивать свой потенциал, то есть становится тем, кем он может стать; 2) стремление человека к гуманистическим ценностям, принятие других, автономия, спонтанность, чувство юмора, альтруизм, склонность к творчеству и тому подобное (А. Маслоу) [40; С. 324].

Однако, по мнению И.В. Дубровиной, Н.И. Гуткиной, Д.В. Лубовского и других, психологическое здоровье связано с личностью человека в целом. Также оно имеет тесную глубокую связь с высшими аспектами существования человека. Часто включает в себя активный интерес к жизни, свободу выражения собственного мнения, проявление инициативы, уверенность в собственных силах и уважение к другим. Здесь же просматривается и творческий подход в самых разных сферах деятельности. С возрастом человек оказывается способен самостоятельно овладевать способами самопринятия, саморазвития, принимая во внимание окружение и социальные и культурные условия обитания (И.В. Дубровина) [18, 19, 31; 32].

В своих работах Л.Р. Кашкарева пишет следующее, говоря о психологическом здоровье. Это то, что можно рассматривать как оптимальное функционирование всех психических структур человека, являющихся необходимым условием для реализации его жизнедеятельности. При этих условиях в жизни человека может проявляться внешняя гармония (между ним и окружающими его людьми) и внутренняя гармония (между телом, мыслями и чувствами самого человека). Это, по мнению автора, определяет баланс, что дает возможность активно функционировать человеку в окружающем мире

[42, с. 425]. Также Л.Р. Кашкарева упоминает о том, что психологическое здоровье можно рассматривать в качестве состояния, когда душевное и личностное здоровье сочетаются между собой. В этом случае человек оказывается не только готовым к личностному росту, но и активно прилагает к этому процессу усилия [42, с. 425].

Следовательно, основным показателем психологического здоровья можно назвать внутреннее благополучие личности человека, обеспечивающее эффективное взаимодействие с окружающей средой [42, с. 426].

Некоторые исследователи (И. Беккер, Л.Р. Кашкарева, И.В. Дубровина, A. Salles и другие) выделяют уровни психологического здоровья, считая их в определенной степени условными, но необходимыми для понимания психического развития младшего школьника [13; 32; 42; 105]:

Креативный, или высший уровень. Этот уровень характеризует ребенка с идеальной точки зрения, а именно: он устойчиво адаптирован к любой среде, легко входит в контакт с окружением, для него не вызывают сложностей различные школьные ситуации. Школьники с такими характеристиками встречаются крайне редко.

Адаптивный, или средний уровень. Такой ребенок оказывается достаточно адаптированным к социуму, однако запас его устойчивости и психологического здоровья нельзя назвать достаточным. Поэтому нередко эти дети нуждаются в профилактических и развивающих занятиях, направленных на развитие их психологической устойчивости.

Дезадаптивный, или низкий уровень. Сюда относятся дети, у которых диагностируется нарушение баланса психических процессов. У них наблюдаются конфликты со сверстниками, капризы и тому подобное, так как эти дети не готовы изменять самих себя. Они очень часто приспосабливаются к внешним требованиям, часто в ущерб себе и своим потребностям. Нередко проявляют себя как старательные и прилежные ученики, однако часто взрослые не замечают у них состояния стойкого эмоционального дискомфорта, который в последствии может привести к различного рода

соматическим расстройствам. С этими детьми необходимо проводить специальную развивающую и коррекционную работу.

Согласно концепции Л.С. Выготского, Е.Е. Кравцовой, И.В. Дубровиной и других, ребенок в младшем школьном возрасте принимает на себя новую социальную роль – он становится учеником. При этом у него происходит процесс адаптации к новым условиям жизни: требованиям, обстановке, людям, распорядку. При этом он вынужден проявлять некую мобильность, способность быстро перестраиваться в новых для него ситуациях и осваивать окружающую обстановку [22; 32; 44].

Как показывают исследования А.А. Жирковой и И.А. Аликина, а также указано в нормативных документах, одной из основных задач и направлений деятельности современной школы можно назвать сохранение и укрепление психологического здоровья учеников [6; 34]. Поэтому психологическое здоровье необходимо рассматривать через взаимосвязанные компоненты, помогающие определить направления и форму работы с детьми младшего школьного возраста:

– формирование позитивного отношения к себе и другим,

– развитие понимания ценности своего «Я»,

– формирование умения принятия себя и своих особенностей,

– развитие навыков принятия других вне зависимости от их особенностей,

– развитие самопознания через рефлексию,

– формирование умения осознавать себя, свой внутренний мир, свои взаимоотношения с окружающими через самопознание,

– формирование навыков саморазвития как внутреннего источника,

– развитие чувства ответственности за себя и свои поступки (Л.Р. Кашкарева) [34, с. 427].

Следовательно, можно отметить, что психологическое здоровье младшего школьника – это состояние его эмоционального, социального и психического благополучия. Важно, чтобы ребенок был способен

адаптироваться к новым ситуациям, управлять своими эмоциями, развивать социальные навыки, обладать уверенностью в себе и иметь позитивное отношение к самому себе.

Основными составляющими психологического здоровья в младшем школьном возрасте можно считать:

– эмоциональное благополучие: ребенок должен уметь распознавать и выражать собственные чувства и эмоции, адаптироваться к окружающим изменениям, находить конструктивные способы разрешения конфликтов;

– социальные навыки: ребенок должен уметь контактировать с окружением, проявляя уважение и эмпатию, устанавливая здоровые границы во взаимодействии с другими;

– уверенность в себе и самооценка: ребенок должен иметь положительное отношение к себе, верить в свои способности и иметь ощущение личной ценности;

– развитие когнитивных навыков: младший школьник должен уметь сосредотачиваться на задачах, обладать навыками решения проблем, сформировать позитивное отношение к учению;

– физическое здоровье: оно тесно связано с психологическим здоровьем. Регулярная физическая активность, здоровое питание и достаточный сон играют важную роль в психическом благополучии ребенка.

В соответствии с описанием возрастных стадий развития Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, можно отметить, что младший школьник проходит через различные изменения, встречается с новыми проблемами, которые могут вызывать стресс и неуверенность. Недостаточно развитые умения эмоциональной саморегуляции могут привести к росту агрессивного поведения, снижению самооценки, трудностям во взаимодействии со сверстниками и проблемам в учебе [22; 100].

Возраст от семи до десяти лет представляет собой сензитивный период, в котором интенсивно формируется эмоциональная сфера ребенка. В это

время изменяется не только содержание эмоций, но и их выразительность. Часто у детей наблюдается стремление не просто к эмоциональному насыщению, а к переживанию конкретных эмоций, связанных с их восприятием окружающего мира. Эта трансформация играет ключевую роль в развитии направленности личности детей данного возраста (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) [22; 100].

Каждый человек стремится определенным образом выражать себя, свое «Я» в приемлемых для окружающих формах. Однако, как замечено В.С. Мухиной, И.В. Дубровиной, Е.О. Смирновой нередко оказывается, что младшие школьники не способны это сделать и в результате у них наблюдаются неадекватные реакции на действия и высказывания других. Таким образом, необходима специальная работа, направленная на обучение детей младшего школьного возраста методам эмоциональной саморегуляции. В ходе учебного процесса они сталкиваются с неоднократными напряженными и стрессовыми ситуациями, которые требуют от них навыков управления как своим эмоциональным состоянием, так и теми чувствами, которые могут возникнуть в процессе учёбы (В.С. Мухина, И.В. Дубровина, Е.О. Смирнова) [32; 62; 84].

Скорее всего, в данном случае особое значение имеет самовыражение ребенка и его процесс самопознания собственных эмоций через речь, действия или общение. Это определенный психологический ресурс для развития личности ребенка младшего школьного возраста, который необходимо развивать, обучая при этом правильному взаимодействию с ним.

В современной педагогической и психологической науке существует ряд исследований, которые ставят своей основной целью изучение процесса эмоциональной саморегуляции в рассматриваемом возрастном периоде. Сюда можно отнести работы К. Роджерса, А. Бандуры, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Г.М. Бреслава, А.В. Запорожца, М.В. Чумакова и др. В данных трудах указано, что произвольность психических процессов и рефлексия,

рассматриваемая как новообразование данного возраста, выступают в качестве ресурсов [17; 22; 27, 35, 58].

А.Т. Стрижков, Н.П. Слободняк и другие исследователи рассматривают эмоциональную саморегуляцию как некий процесс управления своими эмоциональными переживаниями. Это подразумевает осознание и принятие своего эмоционального состояния, его адекватное выражение в соответствии с социальными нормами, а также оказание себе поддержки в моменты проявления негативных эмоций [83; 86].

В своих трудах П. Лафренье, С.В. Крюкова, И.О. Карелина и прочие описывают следующие характеристики эмоциональной саморегуляции:

– осознанность, когда человек оказывается способен осознать собственные эмоции, понять их влияние на мышление и поведение;

– идентификация, или распознание и понимание своих эмоциональных состояний, определение их источников;

– интерпретация – анализ и осознание своих эмоций, понимание их значения и эффекта воздействия на окружающих;

– проявление эмоций с опорой на социальные нормы, когда человек проявляет умение демонстрировать собственные эмоции адекватным и приемлемым образом, с учетом культурных и социальных ожиданий;

– регуляция, или способность человека управлять своими эмоциями, с нижать психоэмоциональное напряжение и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам;

– самоконтроль эмоционального состояния, проявление человеком умения сознательно контролировать собственные эмоции и осмысленно реагировать на них (И.О. Карелина, С.В. Крюкова, П. Лафренье) [41; 47; 51; 67; 92].

Учитывая, что эмоционально-интеллектуальное развитие младшего школьника претерпевает значительные изменения, важно осознавать, что существует связь между личностными особенностями ребенка, его деятельностью и способами саморегуляции активности, которые он развивает.

Особенности саморегуляции младшего школьника представляются в виде интегративных психических процессов и явлений, которые способны обеспечить самоорганизацию разнообразных форм психической активности, а также целостность детской индивидуальности и формирование личности в целом. Об этом упоминается в работах Е.О. Смирновой, И.В. Дубровиной и других авторов. Следовательно, анализ и изучение механизмов и способов саморегуляции эмоциональных состояний можно осуществлять в контексте исследования индивидуальных стилей этого процесса, разных форм произвольной активности и деятельности, возрастных аспектов ее развития. Объяснить это можно тем, что ребенок, поступая в школу, меняет свою социальную ситуацию развития, а учебная деятельность предъявляет особые требования к произвольному поведению (Е.О. Смирнова, И.В. Дубровина) [32; 84].

В начальной школе часто можно наблюдать неспособность детей к контролю собственной деятельности и эмоций, к анализу правильности выполнения поставленных целей. Об этом говорят ошибки, которые можно увидеть в тетрадях уже после выполнения учебных заданий.

Итак, от того каким образом младший школьник может контролировать свое состояние, поведение и деятельность, в большей степени зависит общее состояние ребенка, его психологическое самочувствие. В рамках данного направления можно выделить исследования, которые раскрывают влияние социальных, психологических и биологических факторов на уровень психического здоровья школьника в данный момент времени (Т.В. Ахутина, А.А. Баранов, В.А. Гуров, В.И. Моросанова, В.Э. Пахальян). Актуальным в их работах называются факторы техногенного и экологического типа, а также социального характера. Отдельно отмечается роль физических нагрузок, интенсификация учебного процесса, высоких требований к когнитивному развитию младших школьников [8; 9; 28; 59; 70]. Особое внимание в последнее время уделяется личностным особенностям, которые входят в модель Большой пятерки: экстраверсия, нейротизм, уступчивость, сознательность и

открытость опыту. Стабильность их проявления устойчиво связана с показателями психологического здоровья.

В работах Ю.В. Братчиковой, Е.И. Чалич и других авторов можно найти описание наиболее эффективных методов, которые подходят для младшего школьного возраста и оказывают определенное воздействие на развитие эмоциональной саморегуляции. Было установлено, что формирование необходимых навыков должно осуществляться на физиологическом, эмпатийном, эмоциональном и экспрессивном уровнях. Для этого можно применять, например, разнообразные визуальные материалы, ролевые игры, а также этюды, которые могут включать музыкальное сопровождение, психогимнастику, арт-терапию и методы саморегуляции эмоциональных состояний (Н.П. Слободняк, И.Н. Чакова) [83; 93].

Следовательно, в работе с особенностями развития эмоциональной саморегуляции необходимо учитывать все указанные особенности в целом, обращая внимание на следующие моменты:

– включение в образовательные программы школы специальных тренингов и упражнений поразвитию эмоциональной саморегуляции, когда дети могут узнавать о различных эмоциях, изучать способы управления ими, находить стратегии управления стрессом;

– включение эмоциональной саморегуляции в повседневную жизнь школы, например, через создание атмосферы поддержки и безопасности, когда дети могут свободно выражать свои эмоции. Также в этом случае дети научаются решать конфликты путем общения и высказывания своих чувств;

– развитие навыков самоуправления. Младшие школьники должны научиться осознавать свои эмоции и понимать их причины. Они также должны учиться принимать ответственность за свои эмоциональные реакции и находить здоровые способы выражения и управления ими. Родители и учителя могут помочь им в этом, предоставляя моделирование и поддержку;

– использование техник релаксации и медитации. Релаксационные и медитативные практики могут помочь младшим школьникам управлять стрессом и тревогой. Через дыхательные упражнения, визуализацию и другие техники дети могут научиться расслабляться и успокаивать свой ум.

Таким образом, развитие эмоциональной саморегуляции у младших школьников требует систематической работы как со стороны школы, так и родителей. При этом важно помнить, что каждый ребенок индивидуален, и некоторым может потребоваться больше времени и поддержки, чтобы развить эти навыки.

1.3 Музыкальная терапия как средство развития эмоциональной сферы и формирование эмоциональной саморегуляции у младших школьников

Музыка окружает каждого человека вне зависимости от того, какая музыка ему нравится. Что касается детей младшего школьного возраста, то музыкальные фрагменты, песни, ритмика и тому подобное – помогают им во всестороннем развитии, оказывают влияние на их эмоциональное состояние, и даже развивает усидчивость и умение сосредотачиваться на объекте.

Термин «музыкотерапия» дословно расшифровывается как лечение музыкой. То есть у музыки есть определенный лечебный эффект, которого она достигает за счет определенных вибраций и тональностей. Об этом говорит А. Менегетти, В.И. Петрушин, Е.В. Назайкинский и другие авторы [63; 71; 97; 104]. Музыкотерапия способна стать методом, с помощью которого происходит коррекция и улучшение эмоциональных состояний, расстройств и затруднений в сфере движений и речи, отклонений в поведении, соматических и психосоматических заболеваний (В.И. Петрушин) [71, с. 158].

В рамках работы с младшими школьниками, как отмечают С.И. Бекина, О.П. Радынова, В.Г. Самойлова, Т.Э. Тютюнникова, этот вид терапии

способен оказать влияние на устранение недостатков эмоционально-волевой сферы (например, гиперактивность, агрессивность, вспыльчивость, замкнутость и др.), развивает сферу эмоциональных состояний, помогает в процессе адаптации, а также способствует созданию комфортной атмосферы в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми [12; 76; 81; 90].

Музыка способна оказать физиологическое воздействие на детей – этот факт был доказан в работах В.М. Бехтерева. На основании своих исследований он доказал, что ребенок реагирует на музыкальные звуки задолго до появления речи [55; 57]. Современные исследования говорят, что воздействие музыки происходит даже еще раньше, в период внутриутробного развития (М.К. Иванова, С.В. Шушарджан, Н.А. Одинокова). По этой причине музыку можно эффективно применять в рамках психолого-педагогического взаимодействия с детьми разных возрастных групп. Она также служит основой для установления эмоциональной связи между взрослым и ребенком, что благоприятно влияет на развитие их чувственной и эмоциональной сферы [37; 87; 98].

В рамках работы с детьми младшего школьного возраста музыкотерапия дает возможность использовать музыку в любом виде. Она активизирует ребенка на преодоление неблагоприятных установок и отношений; улучшает его эмоциональное состояние, развивает чувство внутреннего контроля; открывает новые способности и повышать его самооценку. Об этом говорят работы Т.Э. Тютюнниковой, М.В. Анисимовой, Т.В. Ахутиной. Несомненными достоинствами этого вида терапии можно назвать полную безвредность, простоту и легкость использования, возможность осуществления контроля со стороны взрослого [7; 8; 90].

В исследованиях В.И. Петрушина, Е.В. Назайкинского можно найти деление музыкотерапии по видам – индивидуальная и групповая. Основные направления, которые используются в работе, связаны со слушанием (пассивная музыкотерапия) и с исполнительством (активная музыкотерапия).

В рамках первой формы работы используется прослушивание и анализ услышанного, беседы, игры и занятия с фоновым музыкальным сопровождением, упражнения на внутреннее слушание [63; 72].

Если говорить более конкретно про слушание, то можно использовать такие формы работы, как: пробуждение (включение классических произведений в мажорных ладах или тихой легкой музыки); наслаждение (релаксационные мелодии для физического и психологического оздоровления) и тому подобное. Об этом упоминает А.Л. Готсидинер, Ю.А. Цагарелли, В.И. Петрушин [72, с. 48].

В итоге можно отметить, что правильно подобранная музыка будет оказывать непосредственное влияние на процесс становления эмоциональной саморегуляции у детей, их общее настроение и другие характеристики.

В рамках второй формы работы дети самостоятельно либо под управлением взрослого осваивают различные музыкальные инструменты (например, ложки, ксилофон, трещотки и др.). Также сюда можно отнести вокалотерапию (включая хоровое пение, упражнения на дыхание), танцевальную терапию, ритмику, психогимнастические этюды и упражнения, о чем упоминает М.И. Чистякова [96, с. 21].

Все указанные виды оказывают положительное влияние не только на снятие психоэмоционального напряжения и расслабление детей, но и помогают младшим школьникам развить в себе способность управлять своим настроением и эмоциями, они лучше воспринимают правила и нормы поведения, у них происходит активное развитие различных психических функций и моторной сферы.

Так, дети в процессе пения или исполнительства развивают музыкальные способности, у них происходит активизация работы левого и правого полушарий головного мозга (отсюда повышенная работоспособность, внимательность, повышенное настроение), укрепляется дыхательная системы, тренируется гортань и голосовые связки, улучшается тембр голоса (С.В. Шушарджан, К.В. Тарасова) [87; 97].

Положительные эмоции и необходимую психологическую разгрузку приносят также песни, которые призывают задуматься, побуждают к размышлениям, переживаниям. Использование песен (вокалотерапии) особенно показано детям с признаками депрессии, заторможенности или яркой эгоцентричности. Песни, исполняемые хором, помогают в воспитании эстетического вкуса, инициативы, фантазии, творчества, помогают понять ребенку роль коллектива, воспитывает дружеские качества, оказывает организующее и дисциплинирующее воздействие (Н.А. Терентьева, В.Г. Самойлова, В.Н. Никитин) [65; 81; 89].

Опыт взаимодействия ребенка с музыкой можно назвать эмоциональным и влияющим на волевую сферу личности ребенка. Так, в работах Т.И. Цвелодуб, И.А. Агаповой, А.С. Клюева, О.П. Радыновой доказывается, что у ребенка в процессе восприятия музыкальных произведений возникает не только чувство сопереживания, которое в обыденной жизни может и не проявиться. Также у него выстраивается умение слушать музыку, сдерживать свои импульсивные действия, чтобы не мешать остальным. После завершения прослушивания он переключается на собственные эмоции, обогащая их новым опытом. Дети с помощью музыки и воображения могут компенсировать удовлетворение каких-либо своих потребностей [2; 3; 60; 76].

Эмоциональная отзывчивость к музыке формируется довольно рано, становясь основой музыкального сознания, и продолжает формироваться в младшем школьном возрасте. Она является формируемым качеством личности. В этой связи В.М. Бехтерев указывал на необходимость использования тех музыкальных произведений, которые вызывают у детей положительные эмоции. Этому же можно найти подтверждение в работах В.Д. Еремеевой и Т.М. Марютиной [33; 54; 55; 71]. Так, например, в младшем дошкольном возрасте следует предъявлять произведения веселые, шутливые, спокойные и нежные по характеру. К старшему дошкольному возрасту дети осознают, что музыка бывает тревожной, таинственной, решительной,

печальной и тому подобное, так как происходит углубление и усложнение чувственно-эмоциональной сферы. В младшем школьном возрасте происходит обогащение полученного ранее опыта. Ребенок оказывается способен уловить общую эмоциональную окраску, выразительность интонации, обозначив свое эмоциональное состояние при выборе музыкального произведения.

В работах В.И. Петрушина, О.П. Радыновой и др. замечено, что при грустном настроении часто выбирается негромкая, плавная музыка, при веселом и бодром – танец или марш. Интересно, что ритмика марша рассчитана на сопровождение отрядов войск при длительном походе, звучит чуть медленнее ритма спокойной работы человеческого сердца. При этом человек может не испытывать усталости. Торжественные марши звучат чуть быстрее ритма человеческого сердца, что повышает энергичность, вызывает бодрость и оказывает мобилизующее воздействие. Ритмы вальса в три четверти успокаивают и оказывают успокаивающее влияние. Следовательно, в каждой мелодии заложена определенная ритмика и интонация, которая оказывает соответствующее воздействие на человека [72; 76].

В настоящее время ведутся многочисленные исследования в области музыкальной терапии для младших школьников, в результате чего можно говорить о следующем (А.С. Клюев, Е.С. Чемрова, С.В. Шушарджан и др.) [60; 94; 98]:

– она способна помочь детям в овладении общением, особенно при проявлении сложностей в установлении и поддержании контактов;

– некоторые музыкальные элементы (ритм, тональность) могут вызывать состояние, характерное для предъявляемого раздражителя. Так, минорные тональности способствуют проявлению пониженного настроения, быстрые пульсирующие ритмы могут вызывать отрицательные эмоции, так как действуют возбуждающе на нервную систему, мягкие ритмы успокаивают и тому подобное.

Например, в качестве воздействия на легковозбудимых и импульсивных детей можно использовать композиции в медленном темпе. Например, «Маленькая ночная серенада» В. Моцарта, «Зима» А. Вивальди из цикла «Времена года», различные колыбельные [72; 81; 89].

Как уже отмечалось, музыкально-ритмические движения можно использовать в качестве средства глубокого восприятия и понимания самой музыки. Так, например, Э. Жак-Далькроз, предложивший использовать ритмику в качестве метода музыкального воспитания, указывал, что необходимо не только развивать музыкальные способности с помощью движений под музыку, но и их пластичность и выразительность [89; 90; 98]. Именно такие упражнения способствуют «вчувствованию» в музыку, формированию творческого воображения, умения выражать себя в движениях. Синтез движений и музыки может конкретизировать игровой образ, что способствует точному и эмоциональному исполнению движений, которые, в свою очередь, будут пояснять саму музыку. Это взаимодействие сказывается на восприятии не только самих музыкальных произведений, но и на процессе учебной деятельности, увеличивая переживания, делая эти процессы более осознанными, а, следовательно, влияя на становление и развитие волевой регуляции.

Таким образом, музыкальная терапия позволяет детям младшего школьного возраста глубже и сознательнее подходить к пониманию предъявляемого образа. Те чувства и эмоции, которые вызывает музыка, позволяют эмоционально окрасить движения, создать необходимые для дальнейшего развития музыкальные впечатления. Та информация, которая заключена в музыке, может считываться даже динамическим состоянием тела, пантомимикой или интонированием.

Музыкальная терапия в работе с детьми младшего школьного возраста помогает детям справиться с эмоциональными, социальными и когнитивными проблемами, так как она может включать в себя различные формы деятельности, такие как пение песен, игра на музыкальных инструментах,

танцы, импровизации и создание музыки. Все это, как указывалось выше, способствует выражению эмоций, развитию моторики, улучшению коммуникационных навыков и повышению концентрации [56, 59, 74].

В целом, музыкальная терапия является полезным инструментом в работе с детьми младшего школьного возраста, способствующим их эмоциональному, социальному и когнитивному развитию. Это помогает детям стать более уверенными, полноценными и успешными в школе и в жизни.

Таким образом, проведенные теоретический анализ показал, что именно в младшем школьном возрасте дети начинают осознавать свои эмоции, а также учатся управлять ими. Это связано с основными новообразованиями данного возрастного периода (в частности, со становлением произвольности и внутреннего плана действий). В этом возрасте дети постепенно развивают умение общаться и понимать чувства собеседника, учатся распознавать и объяснять эмоции окружающих (то есть приобретают социальную эмоциональную компетентность).

Интенсивное развитие эмоционального интеллекта в этом возрасте означает, что дети лучше распознают и осознают себя и свои эмоции по сравнению с дошкольным периодом. Они понимают, что эмоции отличаются между собой у каждого человека и постепенно научаются размышлять о своих эмоциональных переживаниях [68, 69].

Эмоциональная саморегуляция представляет собой неотъемлемый компонент психологического здоровья. Этот процесс включает в себя управление своими эмоциональными состояниями, где подразумевается осознание и принятие текущих эмоций, их выражение в соответствии с социально приемлемыми стандартами, а также использование методов самопомощи при тяжелых переживаниях. Эмоциональная саморегуляция связана с возможностью осознанно воспринимать свои чувства, а также с навыком их определения и понимания, что позволяет адекватно реагировать в данной ситуации. Кроме того, еще одним важным аспектом становится умение снизить психоэмоциональное напряжение и осуществить самоконтроль своего

эмоционального состояния. Эмоциональная саморегуляция имеет приоритетное значение в нашей жизни, позволяя нам глубже осознать себя и свои чувства, находить позитивный настрой и функционировать наилучшим образом.

Этот процесс начинает активно развиваться в младшем школьном возрасте, основываясь, в частности, на тех эмоциональных переживаниях, которые дети могут выражать через различные формы искусства, такие как музыка. Используя музыкальную терапию, можно помочь детям этого возраста глубже и осознаннее понимать предъявляемые эмоции, воспринимать их с помощью невербальных средств, влияющих на дальнейшее развитие музыкальных впечатлений и, следовательно, на все динамическое состояние ребенка в целом.

Глава 2 Опытно-экспериментальное исследование развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии

2.1 Описание выборки, этапов и методов исследования

Проведенный теоретический анализ показал, что с помощью музыкальной терапии, которая использует музыку и звуковые вибрации, можно оказывать помощь в достижении физического, психического, эмоционального и социального благополучия. Этот метод может оказаться наиболее эффективным для развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников из-за их психической гибкости. На основе этого можно выделить несколько способов, которые могут способствовать этому процессу:

Экспрессия эмоций: опираясь на музыку, дети могут выразить свои эмоции и чувства, которые иногда затруднительно описать словами. Это приводит к лучшему их пониманию и контролю над ними.

Регуляция дыхания: ритм и темп музыки могут помочь детям регулировать свое дыхание, практиковать его различные способы, что способствует расслаблению и снижению уровня тревожности, а также помогает в процессе обучения.

Улучшение концентрации внимания: музыкальные игры и упражнения могут помочь детям сфокусировать внимание на определенном объекте. Структурированная музыка может также служить в качестве поддержки в процессе выполнения заданий и организации мыслей.

Поддержка социальных навыков: в групповых ситуациях, таких как совместное создание музыки или танцы, дети могут развивать навыки сотрудничества, коммуникации и эмпатии.

Снятие стресса и тревоги: музыка может быть средством для расслабления и снятия стресса. Она уменьшает уровень тревоги и помогает

справиться с эмоциональным напряжением, которое может испытывать младший школьник.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить эффективность программы развития формирования эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии как условие сохранения психологического здоровья учащихся. Мы предположили, что эмоциональная саморегуляция, как неотъемлемая часть психологического здоровья, успешно развивается у младших школьников с помощью специально разработанной программы, основным средством которой является музыкальная терапия.

Для подтверждения нашего предположения, мы организовали исследование по следующему плану:

Констатирующий этап – определение исходного уровня развития способности детей младшего школьного возраста осуществлять эмоциональную саморегуляцию, для чего были подобраны стандартизированные диагностические методики.

Формирующий этап – составление и внедрение программы музыкальной терапии, направленной на развитие эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Контрольный этап – оценка результативности разработанной программы, обработка, анализ и интерпретация полученных данных.

Исследование проводилось нами в условиях естественного учебного процесса младших школьников на базе МОУ лицей № 2 г. Сердобска в рамках внеурочной деятельности. В исследовании принимали участие ученики первых классов. Общее количество составило 40 человек. Возраст учащихся от 6,9 лет до 8 лет (первые классы). Это количество было разделено на две группы по 20 человек (20 человек из 1 «А» класса и 20 человек из 1 «Б» класса) – экспериментальную и контрольную, чтобы выявить эффект от внедрения разработанной нами программы.

Опираясь на проведенный теоретический анализ нами были определены следующие маркеры развития эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста [77, 80, 85]:

– умение распознавать и понимать собственные и чужие эмоциональные состояния;

– способность адекватно выражать собственные эмоции;

– осуществление самоконтроля за своим эмоциональным состоянием.

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали следующие методы и методики:

– наблюдение, нацеленное на определение изменений в процессе развития эмоциональной саморегуляции у младших школьников, осуществляемых через применение музыкальной терапии;

– эксперимент, который предоставляет возможность установить изначальный уровень развития саморегуляции у младших школьников, а также выявить изменения, произошедшие в результате реализации программы по развитию эмоциональной саморегуляции средствами музыкальной терапии.

Уровень развития эмоциональной саморегуляции определялся с помощью ряда методик [73, 91]:

«Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова).

Цель методики – выявление уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Ребенку предлагается следующее задание: на протяжении 15 минут писать черточки и палочки на листе тетрадного формата в линейку, действуя по образцу и опираясь на четко сформулированные правила (следовать ясной последовательности, не нарушать пределы полей, верно расставлять и переносить знаки, писать через одну в строчках).

Делается акцент на определенные нюансы выполнения заданий, качество самоконтроля при их выполнении, а также при оценке результатов. Само исследование проводится индивидуально.

В качестве оценки результатов используется шкала в 5 уровней, где первый уровень соответствует полноценному принятию ребенком задания, которое он выполняет сосредоточенно, точно и примерно в одинаковом темпе. 5 уровень – ребенок не принимает задание по содержанию или воспринимает его как инструкцию, действует хаотично, забывая о правиле.

Модифицированная методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).

Цель состоит в изучении способов распознавания эмоций различных видов у детей младшего школьного возраста, выявлении индивидуальных особенностей их эмоционального развития.

Для этого необходимо использовать следующие показатели:

– способность воспринимать выражение эмоций через мимику,

– способность понимать эмоциональное содержание,

– умение идентифицировать эмоции,

– умение выражать эмоции с помощью слов,

– способность воспроизводить эмоции,

– способность актуализировать свой эмоциональный опыт и представления,

– индивидуальные особенности эмоционального развития – уровень эмоциональной напряженности, форма реагирования на предъявляемые эмоции, эмоциональный стиль.

Оценка результатов по третьему, четвертому и пятому критериям осуществляется с помощью шкалы – высокий, средний и низкий уровень. Для шестого и седьмого показателей используются качественные характеристики. По первым двум показателям проводится типологическое соответствие.

Методика проводится в несколько этапов. На первом детям предъявляются 6 картинок с изображениями лиц гномов. После прослушивания сказки про них ребенку предлагается отгадать, кто изображен на картинках, а затем рассказать про того гномика, который ему нравится больше всех. Во второй серии ребенку предлагают нарисовать лица гномов с

условием, что колпачки у всех гномов должны быть разного цвета. Фиксируется помощь при затруднениях, ответы детей и выбор ими цвета.

Методика «Раскрась свои чувства» с привлечением материалов Б. Элиот (авторы Т.Д. Зинкевич и А.М. Михайлов).

Цель методики в том, чтобы выявить чувства ребенка, которые он испытывает в разных ситуациях, определить места их нахождения в теле. В результате ребенок предъявляет цветной портрет собственных чувств.

Детям предлагается нарисовать человечка, который испытывает разные чувства. Эти чувства живут в его теле. В процессе выполнения задания можно расспросить ребенка, почему он раскрасил человечка именно так. Далее с помощью интерпретации цветовых характеристик делается вывод о состоянии ребенка. Следует учитывать тот момент, что на раскрашивание человечка влияет состояние ребенка в данный момент времени, предпочтение им какого-либо цвета, а также обстановка эксперимента. Поэтому следует проводить серию рисунков.

Дополнительная методика «Домик» (Н.И. Гуткиной).

Цель – определение способности ребенка младшего школьного возраста к копированию сложного образца. Также выполняемое задание позволяет выявить умение точно копировать образец по просьбе взрослого, определить некоторые характеристики в развитии произвольного внимания и пространственного восприятия, а также моторики мелких движений рук.

Детям предлагается повторить рисунок домика в точности с образцом, без стираний, исправлять можно только поверх своего рисунка или рядом нарисовать новый. По ходу выполнения фиксируется рабочая рука, особенности работы ребенка с образцом (как часто на него смотрит, сравнивает, повторяет ли линии по несколько раз), скорость рисования линий, отвлечения, высказывания и вопросы в процессе работы, сверяет ли свой рисунок с образцом в конце выполнения задания. Делается вывод об особенностях психомоторного и эмоционального развития, результаты

нескольких выполнений помогают увидеть динамику выполнения данного задания.

Формирующий этап исследования включал в себя составление и внедрение программы музыкальной терапии, основной целью которой стало развитие эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста средствами музыки.

Программа реализовывалась в течение учебного года на занятиях по классу фортепиано. Она содержит практические рекомендации по развитию эмоциональной саморегуляции детей, а также помогает преодолевать психологические защиты, снимать напряжение. В основе программы лежат теоретические и практические исследования ведущих педагогов и психологов в данной сфере деятельности (О.П. Радынова, Н.А. Ветлугина, Е.А. Алябьева, М.И. Чистякова и др.).

Контрольный этап исследования содержал в себе проверку эффективности составленной программы, обработку, анализ и интерпретацию полученных данных.

Все полученные данные на всех этапах работы были подвержены статистическому анализу с помощью программы SPSS Statistics с использованием Ро критерия Спирмена и Тау-b Кендалла.

2.2 Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Для полноценной реализации составленной программы по развитию эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте, важно определить ее начальный уровень с помощью подобранных методик.

«Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова).

По результатам выполнения данной методики дети распределяются по уровню сформированности саморегуляции следующим образом (таблица 1):

Таблица 1 – Уровень сформированности саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста (экспериментальная и контрольная группы)

Уровень сформированности (ЭГ)	Уровень сформированности (КГ)
второй	второй
первый	третий
второй	второй
третий	третий
второй	четвертый
четвертый	первый
первый	третий
третий	третий
второй	второй
третий	второй
второй	четвертый
первый	третий
первый	третий
второй	первый
второй	четвертый
четвертый	третий
третий	второй
первый	пятый
пятый	третий
второй	пятый

Полученные результаты для наглядности можно представить в виде диаграммы (рисунок 2):

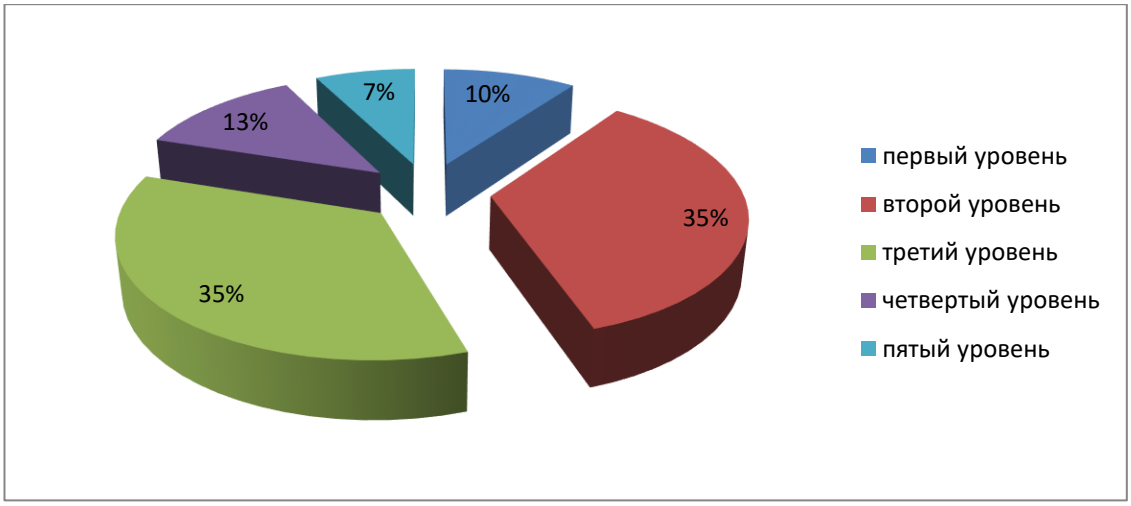


Рисунок 2 – Выраженность уровня сформированности саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста, %

Исходя из представленных результатов, можно отметить следующее: наиболее представленными оказались второй и третий уровень (по 35% от числа всех участников эксперимента). Это означает, что дети, показавшие второй уровень в ходе диагностики, способны выполнить задание и сохранить цель до конца, однако при этом могут допустить ошибки, которые они сами не замечают и не исправляют. Кроме того, качество самой работы оказывается низким, хотя ребенок всячески старается достичь хороших результатов

При проявлении третьего уровня дети не полностью понимают цель задания, следовательно, не сохраняют до конца. Часто беспорядочно пишут знаки, не обращают внимания на ошибки и забывают о правилах выполнения задания. Желания улучшить результат они не проявляют, а к полученному результату относятся довольно спокойно.

Первый уровень оказался представлен лишь 10%, то есть только четверо детей смогли полностью принять задание экспериментатора, понять все его составные части и выполнить все в соответствии с ним. Эти ребята работали сосредоточенно, практически не отвлекались и примерно в одинаковом темпе. При обнаружении ошибки исправляли их либо сразу, либо при проверке. Также они делали все, чтобы их работа смотрелась аккуратно и красиво.

Четвертый уровень оказался представлен 12%. Это указывает на то, что дети смогли воспринять лишь часть задания. В основном они писали знаки в случайном порядке, ошибки не замечали и не исправляли их даже после проверки своего выполнения. Качество выполнения задания повысить не стремились, практически сразу переключались на другую деятельность.

Также среди детей был диагностирован пятый уровень (7% от общего числа участников эксперимента), что говорит о следующем: дети не смогли принять цель задания по содержанию либо вообще его не поняли. В результате они заполняли лист наугад, не замечая полей и строк. После выполнения задания они даже не воспринимали инструкцию о том, что можно проверить работу и исправить, если что-то неверно сделано. Эти дети продемонстрировали неразвитость саморегуляции.

В общем, можно сказать, что у детей в данной группе наблюдается достаточно низкий уровень саморегуляции. Среди них выявлены те, у кого она недостаточно развита, что не совсем соответствует возрастным нормам и требует дополнительной работы, так как уровень развитости саморегуляции в значительной мере влияет на учебную деятельность и на последующие успехи в обучении.

Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), модифицированная для младшего школьного возраста. Полученные данные представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Уровень развития эмоциональной идентификации в группе детей младшего школьного возраста

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
1 серия	2 серия	итог	1 серия	2 серия	итог
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Выс.	Выс.	Выс.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Низк.	Низк.	Низк.	Выс.	Выс.	Выс.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Низк.	Низк.	Низк.	Средн.	Средн.	Средн.
Низк.	Низк.	Низк.	Выс.	Средн.	Выс.
Выс.	Выс.	Выс.	Низк.	Низк.	Низк.
Низк.	Низк.	Низк.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.

Эти же данные можно проиллюстрировать с помощью диаграммы, представленной на рисунке 3:

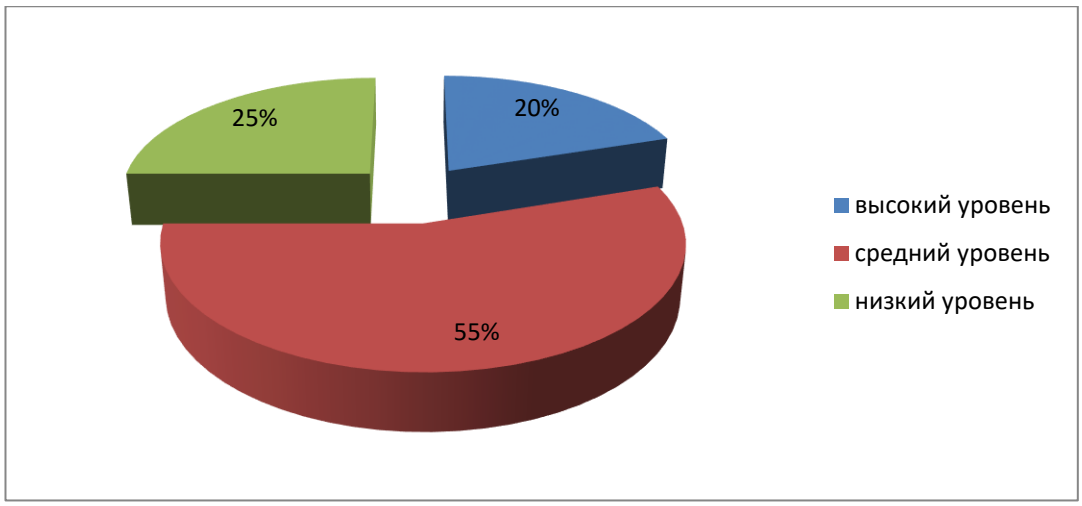


Рисунок 3 – Выраженность сформированности эмоциональной идентификации, %

Наиболее представленным оказался средний уровень (55%). Высокий и низкий примерно равны в своих значениях (20% и 25% соответственно).

По показателям методики можно сделать следующие выводы:

Восприятие экспрессивных эмоций – почти все ребята правильно определили весельчака и плаксу («он веселый», «у него глаза смеются», «его рассмешили, поэтому он смеется»; «у плаксы глаза смотрят вниз», «у него слезы»). В целом, дети основные эмоции определяли довольно четко и быстро, хотя затруднения у них вызвали привередливый и завистливый гномики, так как их часто путали между собой. Также некоторые ребята гномика – бояку определяли как удивление.

Понимание эмоционального содержания – почти без ошибок дети воспринимают эмоции радости, печали, гнева, стыда.

Идентификация эмоций – также почти безошибочно все ребята определили эмоцию печали, радости, страха («грустные глаза», «он боится, поэтому громко кричит», «веселые глаза, улыбка веселая»).

Вербализация эмоций – часто дети начинали описывать саму эмоцию, но переходили на события из собственной жизни, когда они испытывали что-то подобное. Например, «этот гномик грустит, у него брови сдвинуты, я тоже вчера грустил и плакал, потому что не хотел идти домой, хотелось погулять».

Воспроизведение эмоций – почти все дети в группе смогли верно воспроизвести лишь некоторые эмоции. Сильные затруднения вызвали отвращение, интерес, спокойствие. Скорее всего, эмоции радости, печали, страха являются для них наиболее понятными, и их испытывают чаще всего.

При выполнении задания на прорисовку экспрессивных признаков в карте-шаблоне дети быстрее и точнее изображали именно их, опираясь на те цвета, которые им нравятся. Например, «я очень люблю желтый, он такой радостный» (при этих словах выбирается желтая одежда и рисуется радость). «Из всех цветов мне здесь не понравился серый, пусть это будет Злюка, у него и острый воротник». Особые трудности, как оказалось, дети испытывали при прорисовке эмоций отвращения и презрения. Например, «ему неприятно, потому что он испачкался в грязи, нужно нарисовать сморщенный нос, а глаза – не знаю, какие нужны», «я не понимаю, как нарисовать презрение (после помощи экспериментатора), ну пусть будут глаза злыми, а рот такой, расстроенный».

В процессе выполнения задания дети, которые показали высокий уровень развития сформированности эмоциональной идентификации, практически не использовали помощь экспериментатора, лишь иногда уточняя некоторые детали. Этот вид помощи можно назвать ориентационным, так как используются наводящие вопросы или повторение инструкций. В данном случае можно говорить о том, что такой вид помощи не меняет диагностических результатов и является критерием возрастной психодиагностики.

Дети, которые показали средний уровень сформированности эмоциональной идентификации, использовали, в основном, содержательную помощь, иногда прибегая к предметно-действенной. А именно экспериментатор вербально объяснял способ выполнения задания и показывал на примере. Это можно интерпретировать как способность ребенка к продуктивному обучению.

Дети, показавшие низкий уровень развития эмоциональной идентификации, использовали предметно-действенную помощь, иногда воспринимая и содержательную. Помощь оказывалась в виде совместных действий экспериментатора с ребенком, когда они вместе выполняли диагностическое задание. Это указывает на то, что уровень эмоционального развития у таких детей является достаточно низким, они не умеют соответственно возрасту идентифицировать даже основные эмоциональные проявления.

Методика «Раскрась свои чувства» с привлечением материалов Б. Элиот (авторы Т.Д. Зинкевич и А.М. Михайлов). Результаты проведения методики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Наиболее представленные чувства и их локализация в теле

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Используемый цвет	Локализация чувств в теле	Используемый цвет	Локализация чувств в теле
ж з с к ч	голова	ж о с як	голова
з с к ч як	ноги, руки	о з с як ч	голова
ж о с як к	руки	о з с ч	руки
ж о з ч	голова	ж о з с к ч	руки, область груди
ж о с з ч	голова	ж с ж з ч	голова
о с з як	область груди	ж з с як ч	голова, руки
ж о з с	-	ж о з с як ч	ноги
о с з к	голова	о с як ч	ноги
ж з с к ч	голова	ж о з як ч	голова ноги
з с к ч	область груди	о з с як	руки
ж о з як	руки	ж о з с к	руки
ж о з с як	руки	о с з к як	голова
о з с ч	руки	ж с з к ч	ноги
ж з ч як	руки	о з с як ч	голова
ж о з с ч	голова	ж с з як к	область груди
ж о с ч	руки	о з с як ч	область груди
о з с як	голова	ж о з с ч	руки
ж о з с як	руки	з с о як к	область груди
ж о з с к	голова, руки	ж о з с ч	ноги руки
о з с к ч	ноги	о с з к ч	руки
Примечание – В графе «Используемый цвет» указаны цвета, которые ребенок использовал в порядке представленности. Например: ж, о, з, с (желтый, оранжевый, зеленый, синий). Самый часто используемый цвет – желтый, редко используемый – синий.			

Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: наиболее часто встречаются желтый, оранжевый и зеленый цвета. Это означает, что наиболее часто дети выражают радость, счастье и удовольствие. В целом, состояние у большинства детей стабильно и гармонично. Также многие дети использовали синий цвет, что указывает на то, что они испытывают грусть. Ярко-красный, коричневый и черный встречаются немного реже. Это проявление гнева и раздражения, чувства вины, чувства страха соответственно.

По локализации чувств в теле человечка можно выделить наиболее часто встречающиеся зоны – голова и руки. Это указывает на нестабильное эмоциональное состояние и тревожность (особенно при сильном нажиме при штриховке), а также может говорить о том, что в этих местах ребенок испытывает напряжение или боль. Например, мальчик, рисуя одну руку черным, описал это следующим образом, опираясь на свой прошлый опыт: «Человечек вчера поскользнулся и больно ударился локтем, теперь рука у него болит». Было замечено, что детей, которые просто любят рисовать темным цветом, не оказалось. Дети использовали все представленные цвета. Также темные руки указывают на возможные трудности, которые ребенок испытывает в процессе общения. Еще были выделены такие зоны – ноги (ощущение неуверенности либо мышечного напряжения) и область груди (ребенок испытывает серьезные эмоциональные затруднения, беспокойство). Следует отметить одного ребенка, который не использовал темные цвета в рисунке человечка, что указывает на его благоприятное состояние в целом. Также были ребята, которые закрашивали темным цветом несколько зон в теле человечка, которые у них вызывали беспокойство (6 детей, или 15%). В данном случае на них стоит обратить особое внимание, так как они показали довольно нестабильное эмоциональное состояние, затруднения и беспокойство.

Полученные данные можно проиллюстрировать на следующих рисунках 4 и 5 (в целом по группе):

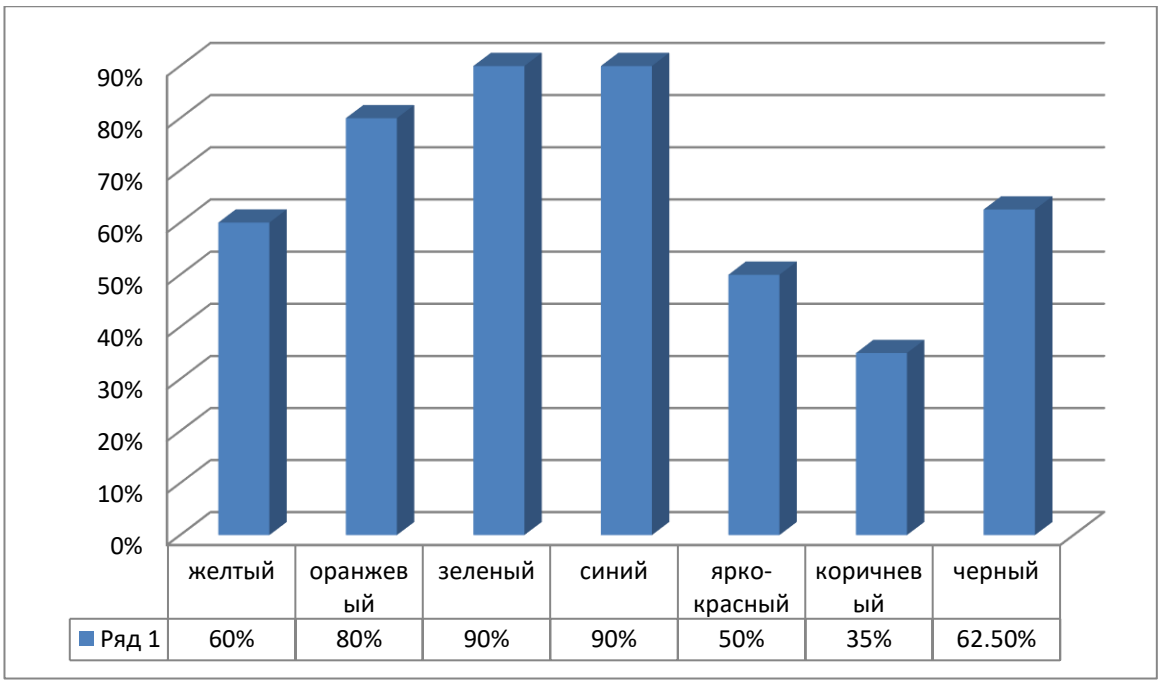


Рисунок 4 – Представленность цвета в рисунке человечка

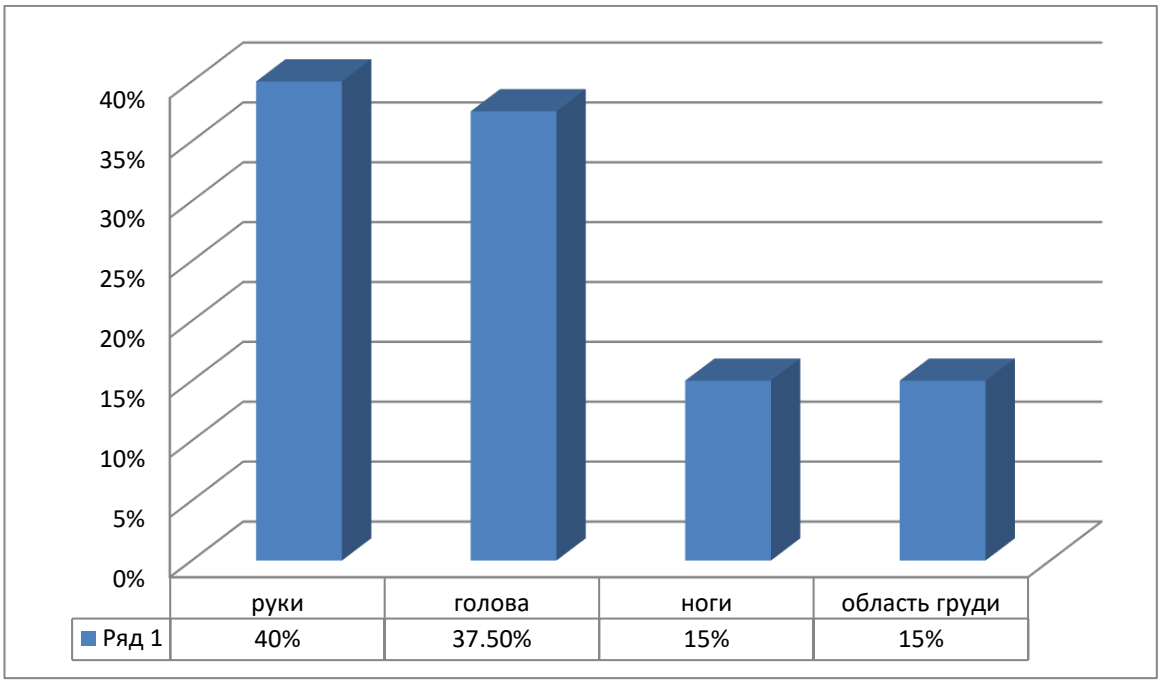


Рисунок 5 – Локализация негативных чувств в теле человечка

Дополнительно была проведена методика «Домик» (Н.И. Гуткиной), направленная на определение способности детей младшего школьного возраста копировать сложные образцы. В ходе нашего исследования она обеспечила возможность выявить особенности саморегуляции у детей в контексте их поведения и эмоционального состояния, особенно в условиях

неудачи, а также рассмотреть некоторые аспекты сенсомоторного развития. Полученные данные представлены в таблице 4:

Таблица 4 – Результаты методики «Домик»

Баллы	Типичные ошибки
	Экспериментальная группа
5	Линии налезают друг на друга, смещение деталей в сторону
7	Смещение деталей, сильный наклон прямых линий
2	Линии налезают друг на друга
4	Разрывы линий, неверное изображение деталей
3	Отклонение прямых линий
9	Отсутствие детали, увеличение деталей в размере
1	Труба смещена к левому краю крыши
6	Сильный наклон линий, разрыв линий
2	Смещение деталей
5	Неправильно изображен элемент рисунка
3	Разрывы линий
0	Нет ошибок
0	Нет ошибок
4	Отклонение прямых линий
4	Неправильное изображение деталей рисунка
9	Увеличение деталей более чем в два раза
4	Неправильно изображены элементы рисунка и расположены детали
1	Смещено окно
12	Отсутствие деталей, их увеличение, неправильное изображение элемента, отклонение прямых линий
5	Смещение деталей рисунка в стороны
	Контрольная группа
4	Разрывы между линиями, отклонение прямых линий
8	Смещение деталей, разрыв линий, неверная штриховка
2	Смещение деталей
7	Неправильное изображение элементов
9	Отсутствие деталей, неправильное их расположение
0	Нет ошибок
7	Смещение деталей, неправильное их расположение в пространстве
8	Неправильное расположение деталей
4	Налезание линий друг на друга
2	Линии налезают друг на друга
9	Отклонение прямых линий, разрывы линий, налезание друг на друга
8	Увеличение объектов, неверная штриховка
7	Смещение деталей, отклонение прямых линий
5	Неправильно изображены элементы в рисунке
9	Увеличение отдельных частей рисунка более чем в два раза
6	Разрывы линий, неправильное расположение деталей
6	Линии налезают друг на друга, смещение деталей в стороны
14	Все виды ошибок
6	Неправильное изображение элементов в рисунке, линии налезают
11	Все виды ошибок

Исходя из представленных данный таблицы 4, можно определить, что высокий уровень показали дети, набравшие наименьшее количество баллов или не набравшие их совсем. Это можно проиллюстрировать следующим образом (рисунок 6):

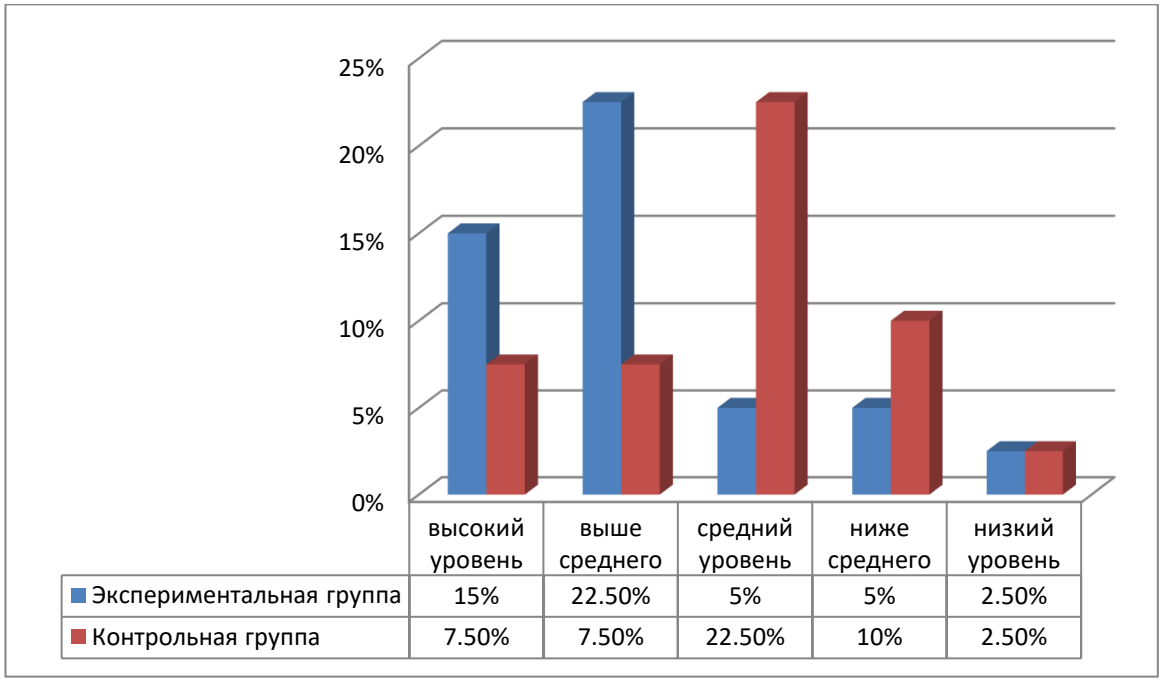


Рисунок 6 – Уровень развития способности копировать сложные образцы

Умение копировать образец по образцу позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в нем, точно его скопировать, определить особенности развития произвольного внимания, саморегуляции, пространственного восприятия и моторики мелких движений рук. В рамках нашего исследования эти умения также показывают способность ребенка контролировать свои эмоции в процессе выполнения задания, особенно на конечном этапе сравнения результатов с оригиналом; также по характеру линий определить наличие тревожности. В данном случае можно выделить следующие закономерности:

Дети, показавшие высокий уровень развития способности копировать по образцу (6 человек), сделали наименьшее количество ошибок. В основном, они касались неправильного расположения деталей на рисунке. Например, линия забора идет выше дома, смещение трубы, совпадение размеров крыши

и дома (на образце она нависает) либо происходило отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления. Эти дети набрали от 0 до 1 балла за выполнение задания, что говорит о хорошей моторной координации, развитом произвольном внимании, пространственном восприятии, а также об умении контролировать собственные эмоции в процессе выполнения задания, так как они спокойно реагировали на собственные ошибки, сразу же их исправляли. В итоге их рисунки отличались от оригинала незначительно.

Дети, показавшие средний уровень (12 человек), допускали те же ошибки. Кроме того, добавились разрывы между линиями в местах, где они должны быть соединены и неправильно изображенные элементы рисунка (например, кольца дыма, окно и тому подобное.). Эти дети набрали от 5 до 7 баллов за выполнение задания. Развитость их произвольного внимания вполне соответствует возрастным нормам, хотя непроизвольность иногда все же преобладала, особенно, когда дети уже немного уставали, так как постоянно находились в напряжении из-за полученной инструкции («нарисовать точно такую же картинку»). У некоторых линии были проведены с довольно сильным нажимом, некоторые просили дать им небольшой отдых, чтобы потом еще раз проверить. Кто-то из ребят сначала отказывался проверять, говоря, что все правильно, потом все-таки проверяли и исправляли ошибки.

Дети, показавшие низкий уровень (3 человека), допустили все виды ошибок, которые указаны в методике: отсутствие какой-либо детали в рисунке, увеличение некоторых объектов на рисунке более чем в два раза, неправильно изображенные элементы рисунка, неправильно расположенные детали рисунка, отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления, разрывы между линиями и налезание линий друг на друга. Эти дети постоянно отвлекались (их произвольное внимание развито недостаточно), не проверяли выполнение задания даже после просьбы экспериментатора. Довольно бурно реагировали на неудачи (затирали до дыр неправильные линии, ругались, обижались, девочка даже расстроилась).

Также в ходе диагностики мы выявили еще две группы, которые обозначили как ниже среднего и выше среднего. В первом случае ребята хоть и допускали ошибки, но это были не все из перечня, многие из них сразу исправляли, другие – после просьбы экспериментатора. Их реакции были вполне спокойными, некоторые говорили сразу, что не справятся и даже боялись приступать к заданию. Но с помощью взрослого начинали выполнять и доделывали самостоятельно. В эту группу вошло 8 человек.

В группе детей «выше среднего» оказалось 11 человек. В данном случае они выполняли задание спокойно, без лишних эмоциональных реакций (хотя некоторые дети обижались и расстраивались, если у них совсем не получалось), проверяли и исправляли недочеты в рисунке.

По итогам применения этой методики можно отметить, что в рассматриваемой группе детей нельзя констатировать высокий уровень сформированности эмоциональной саморегуляции, а также средний уровень развития произвольного внимания и сенсомоторной координации.

Итак, можно обобщить: дети, показавшие низкий уровень саморегуляции в ходе диагностики, также не смогли правильно идентифицировать эмоции и продемонстрировали нестабильное актуальное эмоциональное состояние и определенное беспокойство, используя почти все темные цвета. Дети, показавшие средний уровень саморегуляции, по-разному идентифицировали эмоции и для их локализации в теле использовали не только темные, но и яркие цвета, что указывает на их некоторую нестабильность и неуверенность в процессе взаимодействия с другими и оценивании себя.

Для подтверждения полученных данных мы использовали коэффициент корреляции Спирмена и Тау-b Кендалла, которые показали значимую двустороннюю связь между выбранными показателями, а именно: саморегуляция, эмоциональная идентификация и выраженность (локализация) чувств. Эти показатели представлены в таблице 5:

Таблица 5 – Показатели коэффициентов корреляции

Корреляции					
			саморегуляция	эмоциональная идентификация	выраженность чувств
Тау-b Кендалла	Саморегуляция	Коэффициент корреляции	1,000	0,735**	0,659**
		Знач. (двухсторонняя)	0.	0,000	0,000
		N	40	40	40
	Эмоциональная идентификация	Коэффициент корреляции	0,735**	1,000	0,723**
		Знач. (двухсторонняя)	0,000	0.	0,000
		N	40	40	40
	Выраженность (локализация) чувств	Коэффициент корреляции	0,659**	0,723**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,000	0.
		N	40	40	40
Ро Спирмена	Саморегуляция	Коэффициент корреляции	1,000	0,790**	0,726**
		Знач. (двухсторонняя)	0.	0,000	0,000
		N	40	40	40
	Эмоциональная идентификация	Коэффициент корреляции	0,790**	1,000	0,765**
		Знач. (двухсторонняя)	0,000	0.	0,000
		N	40	40	40
	Выраженность (локализация) чувств	Коэффициент корреляции	0,726**	0,765**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,000	0.
		N	40	40	40
Примечание – **– Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					

В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязанные показатели:

Саморегуляция и эмоциональная идентификация. Тау-b Кендалла = ,735; Ро Спирмена = ,790. Это указывает на заметную положительную связь двух указанных факторов, а именно: по мере повышения уровня саморегуляции мы сможем наблюдать у детей увеличение уровня эмоциональной идентификации. При развитых навыках саморегуляции они могут лучше идентифицировать собственные эмоции и управлять ими. Следовательно, развитие саморегуляции может способствовать улучшению понимания

эмоций, что оказывается также важным для развития межличностного общения и эмоционального интеллекта.

Саморегуляция и выраженность чувств. Тау-b Кендалла = ,659; Ро Спирмена = ,726. Это указывает на сильную положительную связь между указанными показателями. В данном случае можно говорить о том, что при повышении уровня развития саморегуляции увеличивается выраженность чувств у детей. Следовательно, развитие саморегуляции будет способствовать здоровому развитию эмоциональной сферы, что поможет детям эффективно управлять собственными эмоциями.

Соответственно, нами было определено, что в группе детей наиболее распространено нестабильное эмоциональное состояние, большинство из ребят не обладают достаточно развитой саморегуляцией в области эмоций, что негативным образом сказывается на их эмоциональном состоянии и психологическом здоровье в целом.

2.3. Описание экспериментальной программы по развитию эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии

Младший школьный возраст закладывает основы развитой учебной деятельности, и при условии благоприятного ее осуществления оказывает влияние на всем протяжении учебы. Тем не менее, нередко учебная деятельность становится источником стресса, который требует от детей моментального и адекватного реагирования, а также умения контролировать свое эмоциональное состояние. Большинство детей младшего школьного возраста пока не в состоянии справиться с этим.

Человек, осознающий и понимающий как собственные эмоции, так и эмоциональные состояния других людей, обычно легче адаптируются в обществе. В этот период начинает постепенно развиваться произвольность психических процессов и формироваться внутренний план действий.

Увеличивается значение второй сигнальной системы, что положительно сказывается на развитии необходимых навыков [50, 52].

Учитывая современный психологический и педагогический опыт, диагностировав уровень развития эмоциональной саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста, мы определили, что для ее развития будет эффективно включить в образовательный процесс некоторые нетрадиционные коррекционные технологии, в частности, метод музыкальной терапии.

На первый план выходит то основание, что каждый ребенок реагирует на музыку, ритм и темп любого произведения. Следовательно, при использовании музыкальной терапии выстраивается индивидуальная траектория развития каждого ребенка, повышается его мотивация к любым видам деятельности, происходит гармоничное развитие познавательных процессов и эмоциональное развитие [23, 26, 66].

Для организации работы по развитию эмоциональной саморегуляции младших школьников нами была разработана программа «Музыкальные эмоции» с целью развития эмоциональной саморегуляции детей данной возрастной группы (полный текст Программы представлен в Приложении А).

Задачи Программы:

– способствовать преодолению психологической защиты ребенка (успокоить или активизировать), повышать самооценку через отреагирование чувств;

– развивать эмпатические способности, способствовать установлению и развитию межличностных отношений;

– развивать вербальные и невербальные коммуникативные, творческие возможности, фантазию и воображение;

– способствовать формированию навыка распознавания и осознания своих эмоций, а также эмоций других;

– содействовать развитию эмоциональной сферы;

– повышать уровень осведомленности педагогов и родителей по вопросам формирования эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Методическое обеспечение Программы:

Программа «Ладушки» И. Каплуновой, И. Новоскольцевой; Программа «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой; Дж. Морено «Включи свою внутреннюю музыку»; В.И. Петрушин «Музыкальная психология»; «Музыка здоровья: Программа музыкального здоровьесберегающего развития» М.В. Анисимовой; работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, М.И. Чистяковой, Е.А. Алябьевой, Ю.Б. Алиева [5, 70, 71, 75, 95].

Отличительные особенности Программы:

Программа «Музыкальные эмоции» содержит практические рекомендации по формированию и развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста. Также эти рекомендации актуальны для преодоления психологических защит, снятия напряжения и развития эмоционально-волевой сферы в целом.

В основу Программы «Музыкальные эмоции» легли теории и практики изложенными ведущими исследователями в данной сфере деятельности, практический и исследовательский опыт работы начальной школы по развитию эмоциональной сферы детей данного возраста.

Занятия проводятся по подгруппам (8-10 человек), 1 – 2 раза в неделю в зависимости от расписания.

Принципы реализации Программы:

– гуманизация – в проекте главным является ребенок, а также забота о его безопасности, здоровье и благополучии;

– паритет интеллектуальных, эмоциональных и двигательных параметров;

– индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его психологические особенности интересы и возможности;

– развитие – принцип обучения, учитывающий активность ребенка;

– профессионализм и компетентность учителя, музыкального руководителя;
– креативность – принцип, позволяющий сформировать новые умения и навыки на основе имеющихся;
– научность и доступность методических обучающих материалов;
– системный аспект по координации и организации работы всех специалистов образовательной организации;
– региональные особенности.

Положения реализации Программы:
– организация развивающей среды в классах начальной школы, стимулирование процесса становления младшего школьника как личности, обеспечение формирования эмоциональной саморегуляции детей, обеспечение их эмоционального благополучия, учитывающего потребности, интересы и желания младших школьников;
– обеспечение диалоговой базы во взаимоотношениях детей со взрослыми и сверстниками, вовлеченности в образовательные процессы;
– формирование единого смыслового сотрудничества педагогов школы и родителей на фоне представления сути проблем, форм и методик работы, обеспечение мероприятий по сохранению и укреплению здоровья школьников;
– применение в педагогическом процессе форм, методов и методик музыкальной терапии.

Способы реализации Программы:
– рост уровня компетенции педагогических кадров образовательного учреждения в области музыкальной терапии по вопросам формирования эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста;
– разъяснение родителям целей, задач и содержания Программы;
– активное включение родителей в совместную работу по Программе;
– подготовка необходимого оборудования и материалов;

– развитие предметной и развивающей среды.

Содержание Программы.

Система мероприятий Программы разработана по трем направлениям: работа с педагогами; работа с родителями; работа с детьми.

Этапы реализации Программы:

I этап – (организационный) поисково-теоретический, где происходит обсуждение целей и задач Программы, подбор необходимого материала, подготовка исследовательской площадки.

II этап – методическо-диагностический. Цели:

– диагностическое обследование детей и обработка полученных данных;

– формирование и согласование плана работ, разбитого на этапы, анализ выполненных действий и планируемых мероприятий;

– формирование материально-технической базы и методических указаний для реализации образовательного процесса;

– формирование и постановка целей воспитательного и образовательного процессов;

– составление плана работы педагога по реализации Программы.

III этап – основной, реализующий содержательную часть Программы. Цель: развитие эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста средствами музыкальной терапии (музыка, ритмика, движения, интонирование и тому подобное).

IV этап – презентационный, где происходит обсуждение результатов исследования при помощи подготовленных докладов, подведения итогов практической деятельности, организации мероприятий по представлению результатов деятельности в рамках реализации Программы (семинары, выставки, концерты и др.).

V этап: Итоговый, реализуется с целью анализа методических и практических материалов. Также происходит сопоставление прогнозируемых результатов с полученными, обобщение материалов, что позволяет оценить эффективность разработанной Программы.

Механизмы реализации Программы:

Работа по повышению профессиональной компетенции педагогов начальной школы в области формирования и развития эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста методами музыкальной терапии (таблица 6).

Таблица 6 – Мероприятия по повышению профессиональной компетенции педагогов

Содержание работы	Ответственный
Лекции для учителей начальных классов: Особенности формирования и развития эмоциональной и волевой сферы младших школьников. Психологическая и педагогическая характеристика младшего школьника. Музыкальная терапия как средство развития способности к эмоциональной саморегуляции младших школьников. Нестандартные методы формирования эмоциональной саморегуляции младших школьников. Музыкальная терапия – эффективная технология педагогической деятельности.	Завуч начальных классов
Консультации для учителей	Завуч начальных классов
Круглый стол на темы: «Результаты внедрения программы по развитию эмоциональной саморегуляции детей младших классов»; «Формирование эмоциональной саморегуляции младших школьников средствами музыкальной терапии».	Завуч начальных классов
Открытые занятия с последующим анализом реализации метода музыкальной терапии в работе по развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста	

Формы взаимодействия с родителями:

– беседа;

– проведение практических занятий, обсуждение вопросов в формате «Круглого стола»;

– участие в создании методических материалов по работе с музыкальными произведениями;

– проведение музыкальных вечеров и совместных игр;

– проведение индивидуальных консультаций;

– проведение совместных собраний «Музыкальные посиделки».

Формы взаимодействия учителей и детей:

– персональная диагностика, по результатам которой может быть сформирован индивидуальный подход к ребенку и в вопросах консультирования родителей;

– упорядоченная образовательная деятельность;

– групповая и индивидуальная образовательная деятельность;

– самостоятельная деятельность детей;

– система занятий, которые направлены на развитие эмоциональной саморегуляции.

Ожидаемый конечный результат: формирование и развитие навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников, развитие их эмоциональной сферы, совершенствование коммуникативных навыков.

Следовательно, на формирующем этапе нашего исследования была разработана и внедрена в практику работы с младшими классами Программа «Музыкальные эмоции». В рамках ее реализации мы проводили работу по трем основным направлениям: учителя, родители, дети.

С педагогами проведены занятия, повышающие их профессиональную компетенцию по вопросам развития эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста при помощи музыкальной терапии. В их число мы включили:

– лектории для педагогов начальной школы по следующим темам: особенности формирования и развития эмоциональной и волевой сферы младших школьников; психологическая и педагогическая характеристика младшего школьника; музыкальная терапия как средство развития способности к эмоциональной саморегуляции младших школьников; нестандартные методы формирования эмоциональной саморегуляции младших школьников; музыкальная терапия – эффективная технология педагогической деятельности.

– Индивидуальные консультации для учителей младшего звена.

– Круглый стол на темы: «Результаты внедрения проведенной программы по развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста»; «Формирование эмоциональной саморегуляции младших школьников средствами музыкальной терапии».

В течении реализации текущей программы в рамках работы с родителями мы осуществили: беседу с родителями; семинары и практических занятий, обсуждение вопросов в формате «Круглого стола»; семинары и практические занятия, обсуждение вопросов в формате «Круглого стола»; мероприятия по вовлечению родителей в создание методических материалов по работе с музыкальными произведениями и развивающими играми; мероприятия в формате «Совместные музыкальные посиделки»; музыкальные и развивающие игры с участием педагогов и родителей; индивидуальные консультации с родителями детей.

В ходе реализации Программы (1 – 2 раза в неделю из расчета на 27 учебных недель) в рамках занятий согласно расписанию разработано и протестировано содержание образовательно-воспитательной работы в практическом виде, комплекс мероприятий, направленных на развитие эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста с целью снятия психологического напряжения, развития личности школьников.

Итак, как указывалось выше, требования к развитию эмоциональной и волевой сферы детей младшего школьного возраста становятся все более актуальными для педагогов начальной школы. Следовательно, основное внимание мы уделяли именно этой теме. В частности, перед изучением конкретных методик по формированию эмоциональной сферы детей, необходимо провести психолого-педагогическую характеристику самих ребят. Это позволит составить более точное представление об особенностях каждого младшего школьника, определить наиболее подходящие способы работы с ними.

Одним из эффективных инструментов, способствующих развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста, является

музыкальная терапия. Музыка имеет сильное воздействие на эмоциональное состояние человека и позволяет детям выражать свои чувства и эмоции, а также находить внутреннюю гармонию. Она способствует развитию музыкальных и когнитивных навыков, а также помогает ребятам в общении и установлении позитивного самовосприятия [10, 30, 43].

Однако, музыкальная терапия далеко не единственный метод формирования эмоциональной саморегуляции детей. Существуют и другие интересные и нетрадиционные подходы, которые также оказывают положительное влияние на данную сферу развития. Они позволяют активизировать творческий потенциал детей и рассматриваются как эффективные технологии педагогической деятельности.

Таким образом, при работе был затронут широкий спектр актуальных тем, связанных с развитием эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Следовательно, реализация Программы позволила нам определить особенности и условия развития эмоциональной саморегуляции младших школьников посредством музыкальной терапии, развить у детей коммуникативные навыки, познавательную и эмоциональную сферы.

2.4 Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками по развитию эмоциональной саморегуляции средствами музыкальной терапии

Для полноценного анализа эффективности составленной программы по развитию эмцоиаональной саморегуляции детей младшего школьного возраста средствами музыкальной терапии мы будет использовать тот же комплекс методик, что и на диагностическом этапе.

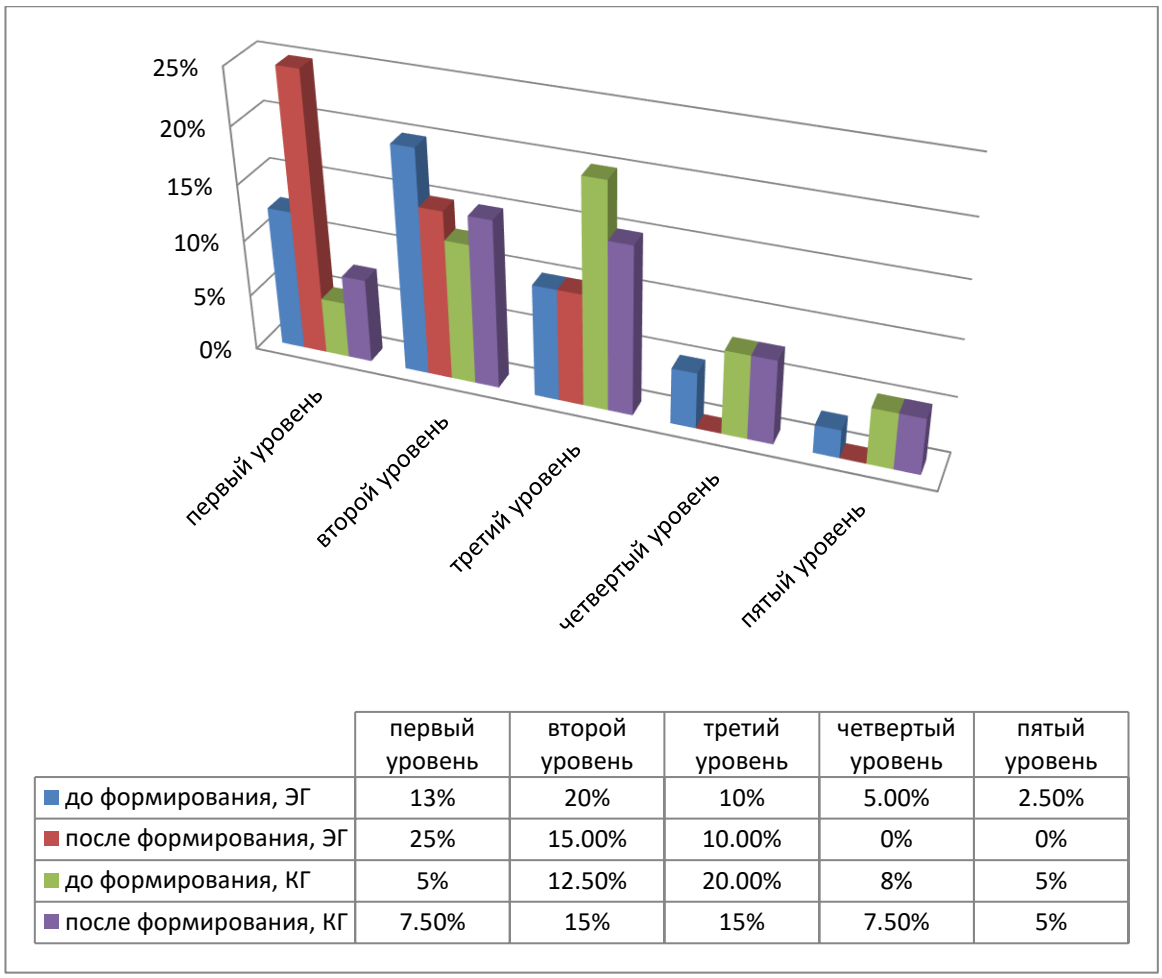
«Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенкова).

По результатам выполнения данной методики дети распределяются по уровню сформированности саморегуляции следующим образом (таблица 7):

Таблица 7 – Уровень сформированности саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста после внедрения программы

Экспериментальная группа	Контрольная группа
Уровень сформированности	Уровень сформированности
первый	второй
первый	третий
второй	первый
второй	третий
второй	четвертый
третий	первый
первый	третий
второй	второй
первый	второй
третий	второй
первый	четвертый
первый	третий
первый	третий
второй	первый
первый	четвертый
третий	третий
второй	второй
первый	пятый
третий	второй
первый	пятый

Полученные результаты для наглядности представим в виде диаграммы, где показаны результаты до внедрения Программы и после (рисунок 7):



	первый уровень	второй уровень	третий уровень	четвертый уровень	пятый уровень
до формирования, ЭГ	13%	20%	10%	5.00%	2.50%
после формирования, ЭГ	25%	15.00%	10.00%	0%	0%
до формирования, КГ	5%	12.50%	20.00%	8%	5%
после формирования, КГ	7.50%	15%	15%	7.50%	5%

Рисунок 7 – Выраженность уровня сформированности саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста, %

Исходя из представленных результатов, можно отметить следующее: уровень развития эмоциональной саморегуляции в экспериментальной группе значительно повысился, в частности, первый уровень продемонстрировали 40% детей, полностью ушли четвертый и пятый уровни как самые низкие. Также были выявлены дети, которые остались на своих уровнях, однако они использовали меньше помощи со стороны экспериментатора и проявили больше усидчивости в процессе выполнения самого задания и его проверки.

Итак, можно говорить, что дети данной группы принимают задание полностью, могут сохранить поставленную цель до конца выполнения (за исключением детей, показавших третий уровень – они сохраняли ее частично). Ошибки в работе допускались, однако многие из них исправлялись либо сразу, либо в процессе проверки. Качество выполнения работ повысилось, хотя были

работы с помарками и яркими исправлениями, но их количество уменьшилось. Многие младшие школьники стали более спокойно выполнять задание, они не проявляли при этом тревожности и старались улучшить результат по возможности. Неразвитой эмоциональной саморегуляции в экспериментальной группе выявлено не было.

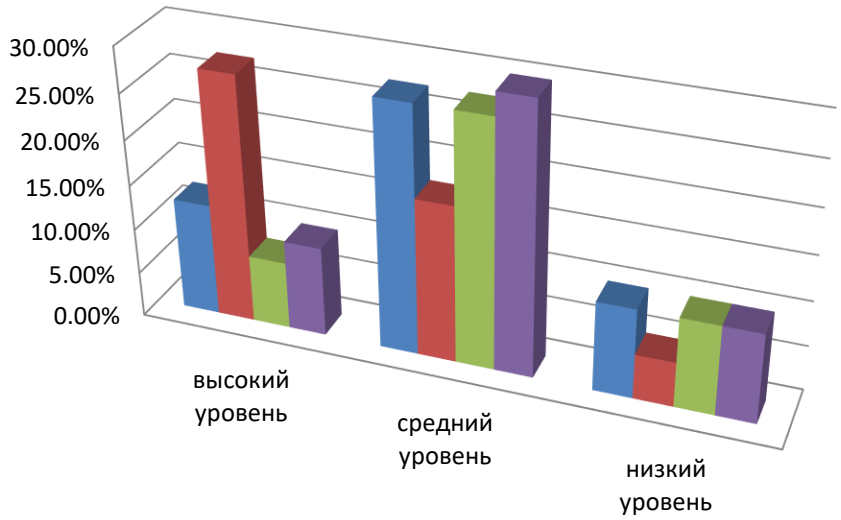
В контрольной группе показатели изменились незначительно, что связано с проведением обычных музыкальных занятий. Однако нельзя сказать, что они оказали какое-либо сильное влияние на развитие эмоциональной саморегуляции детей контрольной группы, так как дети не всегда были способны принимать полностью задания, работать без ошибок и не проявлять тревожность при выполнении заданий.

Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), модифицированная для младшего школьного возраста. Полученные данные представлены в таблице 8:

Таблица 8 – Уровень развития эмоциональной идентификации в группе детей младшего школьного возраста

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
1 серия	2 серия	итог	1 серия	2 серия	итог
Средн.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Выс.	Выс.	Выс.	Выс.	Выс.	Выс.
Выс.	Средн.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Выс.	Средн.	Выс.	Выс.	Средн.	Выс.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Средн.
Низк.	Средн.	Низк.	Выс.	Выс.	Выс.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Выс.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Средн.	Средн.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Низк.	Низк.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Выс.	Выс.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Выс.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Низк.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Средн.	Низк.	Средн.	Выс.	Средн.	Выс.
Выс.	Выс.	Выс.	Низк.	Низк.	Низк.
Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.
Выс.	Средн.	Выс.	Низк.	Низк.	Низк.

Полученные данные можно проиллюстрировать с помощью диаграммы, показывающей изменения в сфере эмоциональной идентификации в группе детей, представленной на рисунке 8:



	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
до формирования, ЭГ	12.50%	27.50%	10%
после формирования, ЭГ	27.50%	17.50%	5.00%
до формирования, КГ	7.50%	27.50%	10%
после формирования, КГ	10%	30%	10%

Рисунок 8 – Выраженность сформированности эмоциональной идентификации, %

Как видно из диаграммы, в экспериментальной группе после формирования значительно повысился высокий уровень развития эмоциональной идентификации (с 20% до 40%), что свидетельствует о постепенном развитии умения детей читать эмоции собеседника и правильно распознавать собственные. Несмотря на небольшое снижение среднего уровня (с 55% до 47,5%), ответы детей стали более содержательными и осмысленными, они перестали брать примеры из собственного прошлого опыта, а перешли на объяснение особенностей выражения различных эмоций. Низкий уровень также снизился (с 25% до 12,5%). Это указывает на то, что эмоциональная идентификация у детей постепенно стала формироваться в

процессе взаимодействия с другими, они начали понимать собственные эмоции.

По показателям методики можно отметить следующие изменения:

Восприятие экспрессивных эмоций – затруднения у некоторых детей вызвали также привередливый и завистливый гномики, хотя большинство детей все же смогли их определить по наглядным характеристикам. Остальные эмоции в этот раз не вызвали больших затруднений.

Понимание эмоционального содержания – почти все дети также без ошибок определили эмоции радости, печали, гнева, стыда. Также после небольшой помощи со стороны экспериментатора (ориентационная помощь) смогли определить эмоции удивления и отвращения.

Идентификация эмоций – дети довольно четко по внешним характеристикам смогли идентифицировать эмоции печали, радости, страха, стыда, отвращения («грустные глаза», «слезы у глаз» «громко кричит», «большие от страха глаза», «веселые глаза», «сморщенное лицо, потому что ему неприятно»). Были дети (по результатам диагностики они лишь немного повысили свой уровень), которые не смогли самостоятельно определить эмоции, однако в этот раз они использовали содержательную помощь.

Вербализация эмоций – дети в большей степени старались описать особенности выражения той или иной эмоции, лишь изредка вспоминая прошлый опыт. Например, «этот гномик веселится, у него улыбка на лице, глаза смеются, ему хорошо, я вчера катался на самокате, и мне тоже было весело».

Воспроизведение эмоций – дети, показавшие высокий и средний уровень развития эмоциональной идентификации, смогли верно передать почти все эмоции (немного путались в отвращении и презрении). Дети, оставшиеся на низком уровне, указанные эмоции показать точно не смогли. Однако можно отметить, что в отличие от диагностического этапа, они использовали только содержательную помощь, иногда воспринимая даже ориентационную.

В процессе выполнения задания на прорисовку экспрессивных признаков, можно выделить следующие моменты: для ярких эмоций были использованы яркие цвета (например, желтый – радость, зеленый - спокойствие). Темные цвета использовались для негативных эмоций (черный – гнев, серый – презрение и тому подобное). В этот раз практически не у кого не возникало сильных затруднений. Часть детей, показавших низкий уровень развития идентификации эмоций, были не совсем уверены в ответах, поэтому постоянно пользовались помощью со стороны экспериментатора (на диагностическом этапе многие из них просто отказывались выполнять задание).

В результате можно отметить следующее: дети, показавшие высокий уровень владения навыками эмоциональной идентификации (40%), четко и без особых усилий выполняли задание, иногда уточняя что-то не понятное или используя собственную мимику для идентификации эмоций. Тот факт, что дети смогли самостоятельно выполнить предъявленное задание, указывает на то, что у них сформировались навыки саморегуляции.

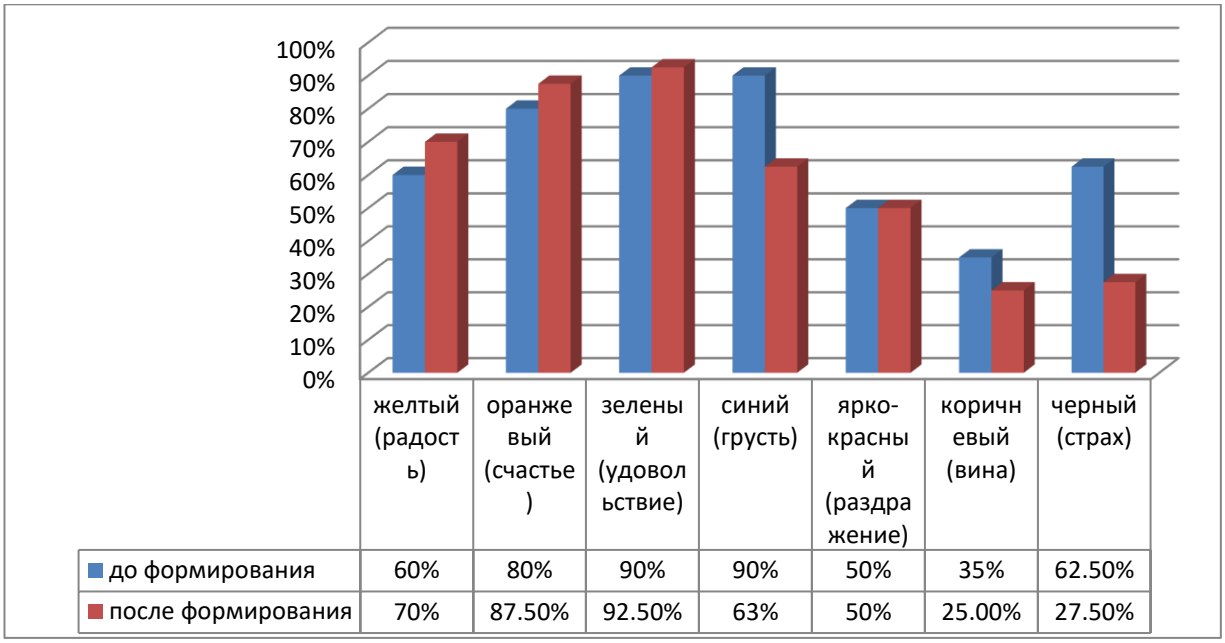
Дети, у которых мы диагностировали средний уровень развития эмоциональной идентификации (47,5%), использовали только содержательный вид помощи, если им это было необходимо. Ошибки в понимании эмоций были, однако они легко исправлялись, если ребенок задавал вопросы.

Дети, показавшие низкий уровень развития эмоциональной идентификации (12,5%), в большей степени стали воспринимать содержательный вид помощи. Некоторые ребята смогли верно показать известные им эмоции, что помогло им в решении задания. Уровень эмоционального развития этих детей остался низким, но стало заметно, что они больше вовлекаются в процесс распознавания эмоций, лучше их идентифицируют (особенно, радость, гнев, обиду), чего не было замечено ранее.

Следовательно, данная методика показывает нам, что у детей в целом улучшилась эмоциональная идентификация и распознание эмоций, что означает приобретение навыков эмоциональной саморегуляции.

Методика «Раскрась свои чувства» с привлечением материалов Б. Элиот (авторы Т.Д. Зинкевич и А.М. Михайлов).

Таким образом, опираясь на результаты данной методики можно отметить, что дети из экспериментальной группы стали больше использовать яркие цвета, быстрее и лучше определять локализацию чувств в теле человечка. Параметры, принадлежащие к стабильному эмоциональному состоянию, увеличились. Данные результаты можно в сравнении представить на диаграмме (рисунок 9):



	желтый (радость)	оранжевый (счастье)	зеленый (удовольствие)	синий (грусть)	ярко-красный (раздражение)	коричневый (вина)	черный (страх)
до формирования	60%	80%	90%	90%	50%	35%	62.50%
после формирования	70%	87.50%	92.50%	63%	50%	25.00%	27.50%

Рисунок 9 – Сравнение показателей сформированности умения снижать эмоциональное напряжение (в целом по группе)

Также следует отметить, что локализация эмоций в теле немного поменяла свой характер: дети выбирали только одну часть человечка, в большей степени связанную с тем, что кто-то ударился, устал, потому что много бегал или «голова много думает» (в основном, выбирались ноги и голова, реже руки). Увеличилось число детей, которые не выбрали никакую

зону в теле человечка. На рисунке 10 можно увидеть диаграмму, которая показывает изменения в локализации негативных эмоций:

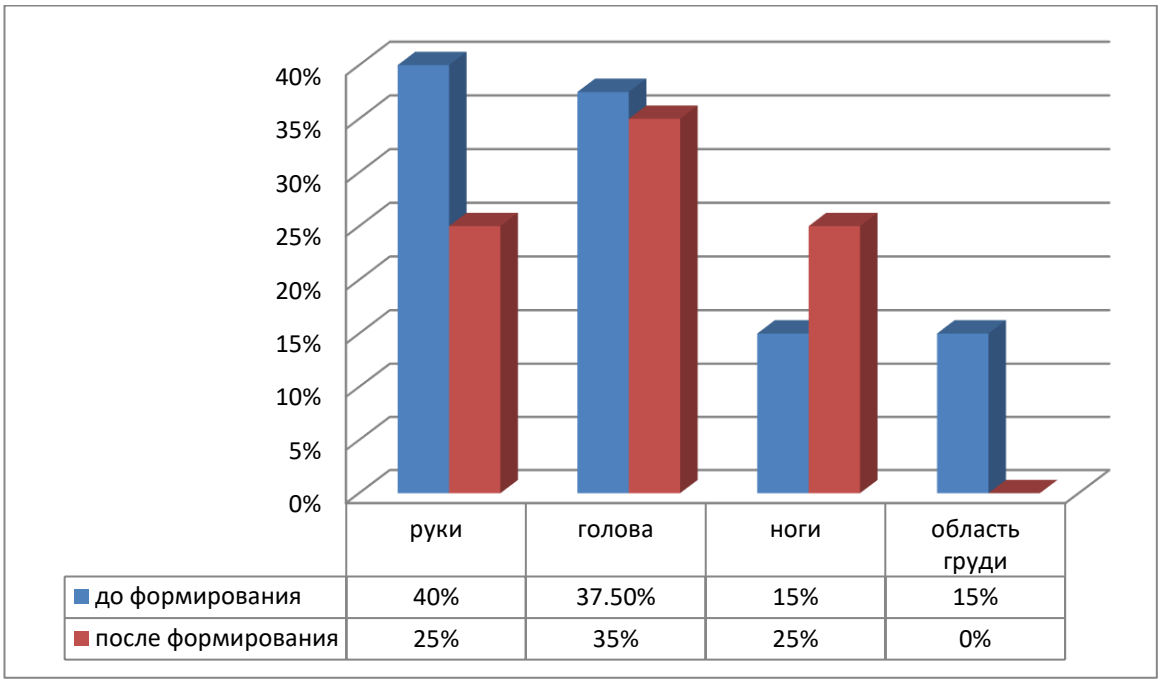


Рисунок 10 – Локализация негативных чувств в теле человечка, после формирования (в целом по группе)

Итак, фиксируется положительная динамика в группе учащихся младшего школьного возраста после применения Программы «Музыкальные эмоции». Показатели, которые можно отнести к гармоничному состоянию, возросли, уменьшились показатели, связанные с нестабильными, тревожными показателями. Также полностью ушла локализация негативных чувств в области груди, что можно трактовать как отсутствие эмоциональных затруднений и сильных беспокойств.

Дополнительная методика Н.И. Гуткиной «Домик» также показала положительную динамику в становлении эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста из экспериментальной группы, а именно: дети, допускавшие большое количество ошибок при повторении образца стали больше отслеживать их и сразу исправлять, не стало бурных эмоциональных реакций на неуспехи. Несмотря на строгость задания («точно перерисовать домик») многие ребята из группы перестали его бояться, внимательно

просматривали линии и их расположение прежде, чем перенести их на свой листочек. Полученные данные можно наглядно представить на следующей диаграмме (рисунок 11):

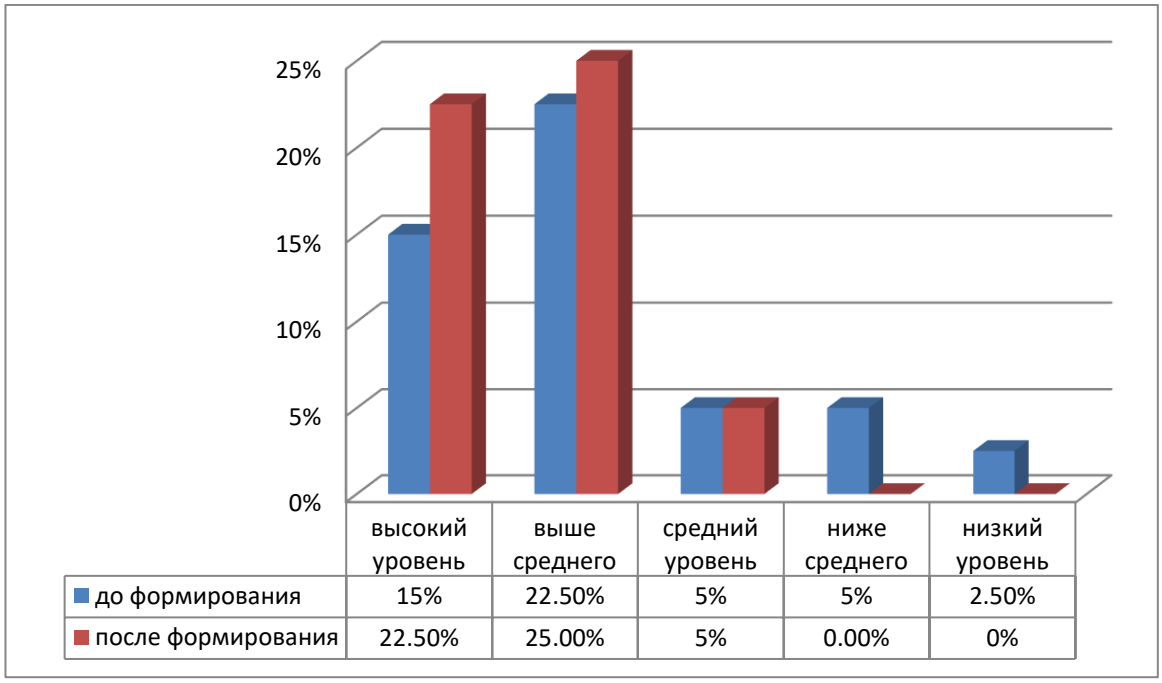


Рисунок 11 – Уровень развития способности копировать сложные образцы, экспериментальная группа

Низкий уровень никто не показал, значительно увеличились высокие уровни (высокий и выше среднего). Ребенок, показавший уровень ниже среднего до формирования, перешел на уровень выше. Он допустил значительно меньше ошибок по сравнению с начальным этапом, хотя в целом, набрал 8 баллов (максимальное количество в группе было 14 баллов).

Следовательно, можно отметить, что у большинства детей сформировались навыки эмоциональной саморегуляции, так как они стали относить свое состояние к гармоничному и стабильному, четко и верно описывать испытываемые эмоции, определять эмоции у собеседников в процессе взаимодействия. В контрольной группе таких выраженных изменений не наблюдалось: практически все участники эксперимента остались на своих уровнях, немного изменив количество баллов. Например, ребенок на контрольном этапе набрал 8 баллов (средний уровень), а после

проведения обычных музыкальных занятий набрал 6 баллов, что также соответствует среднему уровню.

Для подтверждения значимых изменений между диагностическим и контрольным этапом, мы использовали U-критерий Манна – Уитни, который показал следующее: $U_{Эмп}$ = 478. При критических значениях $p \leq 0.01$ (557) и $p \leq 0.05$ (628) можно построить следующую ось значимости (рисунок 12):

Рисунок 12 – Результаты значимых изменений между двумя этапами

Это означает, что полученное значение критерия попадает в зону значимости, следовательно, по уровню данного признака (саморегуляция) выборки статистически достоверно отличаются.

Для признака «Эмоциональная идентификация» критерий показал следующие значения: Результат: $U_{Эмп}$ = 403. При критических значениях $p \leq 0.01$ (557) и $p \leq 0.05$ (628) можно построить следующую ось значимости (рисунок 13):

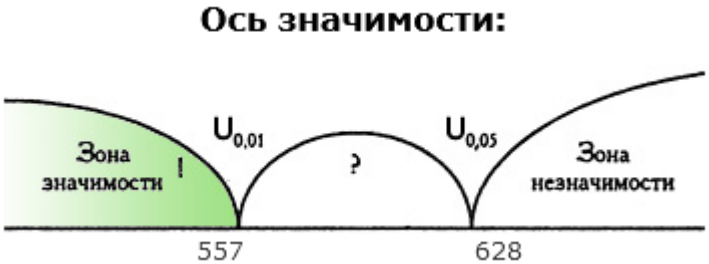


Рисунок 13 – Результаты по признаку «Эмоциональная идентификация»

Это означает, что полученное значение критерия попадает в зону значимости, следовательно, по уровню данного признака (эмоциональная идентификация) выборки статистически достоверно отличаются.

Для признака «Выраженность чувств» критерий показал следующие значения: Результат: $U_{Эмп}$ = 311. При критических значениях $p \leq 0.01$ (557) и $p \leq 0.05$ (628) можно построить следующую ось значимости (рисунок 14):

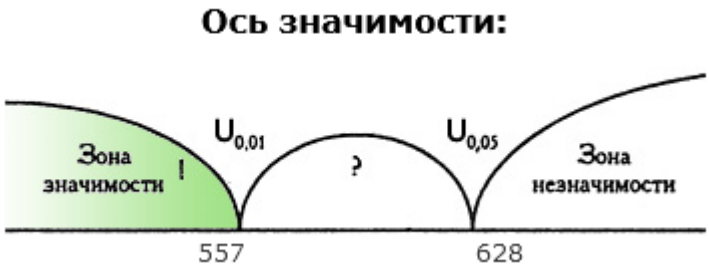


Рисунок 14 – Результаты по признаку «Выраженность чувств»

Это означает, что полученное значение критерия попадает в зону значимости, следовательно, по уровню данного признака (выраженность чувств) выборки статистически достоверно отличаются.

Следовательно, можно с уверенностью утверждать, что созданная нами программа, ориентированная на развитие эмоциональной саморегуляции у младших школьников, демонстрирует свою эффективность, поскольку статистические данные показывают значительные изменения по всем установленным критериям.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование особенностей развития эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста позволяет сделать следующие выводы:

Критериями развития эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте можно назвать идентификацию и интерпретацию как своих эмоциональных состояний, так и состояний других людей; адекватное выражение эмоций и самоконтроль своего эмоционального состояния.

Хорошо развитая эмоциональная саморегуляция позволяет ребенку чувствовать себя уверенно, спокойно реагировать на какие-либо сложные ситуации, успевать выполнять все задания на уроках, что положительным образом сказывается на учебной деятельности в целом.

У большинства детей в младшем школьном возрасте эмоциональная саморегуляция развита на недостаточном уровне, что просматривается в виде беспокойства, напряженности тревожности как при выполнении учебных заданий, так и в общении со взрослыми и сверстниками.

Развитие эмоциональной саморегуляции оказывается возможным, особенно при использовании музыкальной терапии, так как музыкальные ритмы и характер произведений позволяют отыгрывать и понимать эмоции сразу при их прослушивании.

Развитая эмоциональная саморегуляция у младших школьников позволяет им быть более стабильными и гармоничными в эмоциональном плане, четко и правильно воспринимать переживаемые эмоции, определять эмоции у собеседников в процессе взаимодействия, что сказывается на повышении уровня развития эмоционального интеллекта.

На основании результатов проведенного диагностического этапа эксперимента была разработана специализированная программа с использованием метода музыкальной терапии как основного «Музыкальные эмоции», направленная на развитие эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на изучение особенностей развития эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте средствами музыкальной терапии. Согласно теоретическому анализу рассматриваемой проблемы, под эмоциональной саморегуляцией можно понимать процесс, в ходе которого человек осознает и принимает собственное эмоциональное состояние, выражает его социально приемлемыми способами и управляет собственным эмоциональным опытом, используя для этого различные приемы самопомощи, особенно при появлении негативных форм. Такой точки зрения придерживаются многие исследователи данного вопроса, в том числе А.В. Уварова, Г.М. Бреслав, М.В. Чумаков, Р.М. Грановская и другие.

Младший школьный возраст можно считать сензитивным периодом для становления и развития эмоциональной саморегуляции, о чем говорят работы Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.М. Прихожан и многие другие. Ресурсами в данном случае можно считать произвольность психических процессов, рефлексию и развитое умение выстраивать внутренний план действий. Являясь новообразованиями младшего школьного возраста, они определенным образом влияют на особенности развития эмоциональной саморегуляции детей.

В ходе анализа особенностей развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста и особенностей их саморегуляции были выявлены:

– умение распознавать свое эмоциональное состояние, а также состояния окружающих;

– способность понимать и интерпретировать эмоциональные состояния;

– способность правильно выражать свои эмоции в рамках социально приемлемых норм поведения;

– навыки самоконтроля своего эмоционального состояния;

– способность снижения эмоционального напряжения.

В ходе проведенного анализа и полученных диагностических данных мы разработали программу по развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста, где основным элементом предполагается использование музыкальной терапии. При ее разработке мы учитывали, что в данном возрастном периоде необходимо формировать вышеперечисленные критерии в рамках поддержания и сохранения психологического здоровья младших школьников, также согласно этому был подобран психологический инструментарий, позволяющий диагностировать необходимые навыки.

Проведенный эксперимент включал в себя три основных этапа – констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе эксперимента был выявлен достаточно низкий уровень развития эмоциональной саморегуляции в группе детей младшего школьного возраста, что позволило нам внедрить разработанную программу «Музыкальные эмоции» в учебно-воспитательный процесс. Из полученных данных мы можем сделать вывод, что данная программа является эффективной и результативной, о чем свидетельствуют также и коэффициенты корреляции (все значения попали в зону значимости, что указывает на реальные сдвиги в эмоциональной сфере детей). В группе детей, участвовавших в эксперименте, были замечены положительные сдвиги (у некоторых ребят – значительные) в развитии эмоциональной саморегуляции. В частности, на начальном этапе исследования можно было наблюдать, что эмоциональная саморегуляция была развита примерно у 35% детей, ближе к концу исследования текущий показатель вырос и достиг примерно 65%.

По большому счету, можно говорить о том, что поставленная цель (теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить эффективность программы по развитию эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии как условие сохранения психологического здоровья учащихся) достигнута, задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2007. 672 с.
2. Авторская программа по музыкотерапии [Электронный ресурс] / разраб. Т.И. Цвелодуб. Бердск, 2016. Режим доступа: https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2017/06/03/avtorskaya-programma-po-muzykoterapii?ysclid=ldkb6c2xpo840750102 (дата обращения: 15.12.2023).
3. Агапова И.А. Лучшие музыкальные игры для детей. М.: ООО «ИКТЦ «ЛАДА», 2016. 118 с.
4. Акопян Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): диссертация: дисс … д-ра псих. наук. Самара, 2011. 341 с.
5. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М. : Владос, 2000. 181 с.
6. Аликин И.А. Исследование потенциального запроса населения на психологическое просвещение // Теоретические и практические проблемы развития современного общества: сб. науч. ст. Красноярск: Литера-принт, 2015. С. 284–292
7. Анисимова М.В. Музыка здоровья: Программа музыкального здоровьесберегающего развития. М:Пресс, 2014. 220 с.
8. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 15-21.
9. Баранов А.А. Состояние здоровья детей и подростков в современных условиях. Проблемы и пути решения // Российский педиатрический журнал. 1998. №1. С. 5–8.
10. Баркова В.Л. Общепсихологические основы эмоционально-волевой регуляции поведения при нормальном и нарушенном развитии [Электронный ресурс] // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2016.

№6. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obschepsihologichesk. (дата обращения: 15.10.2023).

11. Безуглая Т.И. Особенности психологического здоровья [Электронный ресурс] // Евразийский Союз Ученых. 2015. №5-4 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-zdorovya (дата обращения: 10.09.2023).

12. Бекина С.И. Музыка и движения. М. Принт, 2018. 29 с.

13. Беккер И.Л., Мельникова Е.А. Современные особенности социальной адаптации младших школьников // Известия ПГПУ. Сектор молодых ученых. 2008. №6. С. 131–133.

14. Белкина В.Н., Карелина И.О. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка // Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль. 2003. С. 116-122.

15. Белопольская Н.А. Азбука настроения. Развивающая эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет. М.: Когито-Центр, 2008. 36 с.

16. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. 2-е издание. СПб: Питер, 2013. 304 с.

17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 464 с.

18. Бондарева П.Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников [Электронный ресурс] // Педагогика: история, перспективы. 2022. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 29.10.2023).

19. Вилюнас В.К., Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология эмоций. М.: Моск. университет, 1984. 288 с.

20. Волков Б.С. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]. М.: Академический Проект, 2005.

21. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 564 с.

22. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Издательство «Смысл», Издательство «Эксмо», 2005. 512 с.

23. Геркусова М., Терехова О. Психология человека от рождения до смерти. СПб: прайм ЕВРОЗНАК, 2012. 656 с.

24. Голутвина В. Как победить детские страхи: простые методики, которые помогут вашему ребенку ничего не бояться. М.: Гелиос, 2008. 256 с.

25. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. 64 с.

26. Грановская Р.М., Никольская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб: Речь, 2003. 210 с.

27. Григорович Л.А., Марцинковская Л.А. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2003. 480 с.

28. Гуров В.А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник Томского гос. ун-та. 2009. С.56-59

29. Додонов Б.И. Информационные теории эмоции // Психологический журнал. 2008. №2. С. 104-116

30. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Музыкально-игровая терапия» [Электронный ресурс] / разраб. А.О. Липина, М.Ю. Рыбалко. СПб, 2018 36 с. URL: https://petroddt.ru/dokuments/Konkursy/Lipina/Programma_Lipina.pdf?ysclid=ldkb6r2uhr233721156) (дата обращения: 13.11.2023)

31. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: «Академия», 2001. 325 с.

32. Дубровина И.В. Практическая психология образования. 4-е изд. СПб: Питер, 2004. 592 с.

33. Еремеева В.Д. Проблемы дифференцированного обучения: как научить каждого: методол. функции нейропсихологии в совершенствовании пед. практики. СПб: ГНУ Ин-т образования взрослых, 2003. 59 с.

34. Жиркова А.А., Неустроева А.А. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной начальной школы // Концепт. 2017. Т. 6. С. 160–163.

35. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

36. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб, 2008. 857 с.

37. Иванова М.К., Неусироева Е.А. Музыкотерапия как средство преодоления эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-kak-sredstvo-preodoleniya-emotsionalnyh-narusheniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 27.10.2023).

38. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. 440 с.

39. Изотова Е.И., Никифорова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 248 с.

40. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2011. 752 с.

41. Карелина И.О. Развитие эмоциональной сферы в период детства. Рыбинск, 2008. 115 с.

42. Кашкарева Л.Р. Диалектическая взаимосвязь между психическим и психологическим здоровьем человека как условиями его самореализации субъекта жизни // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В.Брушлинского. Т. 2. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. С. 424–428.

43. Константинова И.С. Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития: дис. … канд. психол. наук / И.С. Константинова. М, 2011. 178 с.

44. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб: Питер, 2000. 992 с.

45. Крайникова Т.А. Блочно-модульная программа оказания психологической поддержки эмоционального развития первоклассников на этапе адаптации к школьному обучению [Электронный ресурс] // Социально-экономические явления и процессы. 2014. №12. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/blochno-modulnaya-pr. (дата обращения: 13.11.2023)

46. Крюкова С.В., Слободняк С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвалюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2002. 120 с.

47. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 2003. 175 с.

48. Кулагина И.Ю. Младшие школьники особенности развития. М.:Эксмо, 2009. 176 с.

49. Кулганов В.А. Психогимнастика как метод коррекции психоэмоционального состояния дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. №10. С. 53-56

50. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. М.: Прайм-Еврознак, 2015. 250 с.

51. Лежнева Н.В. Личностно – ориентированное образование в начальной школе. Челябинск: МРТ, 2000. 236 с.

52. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 210 с.

53. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Феникс, 1999. 256 с.

54. Марютина Т.М. Введение в психофизиологию. М.: Флинта, 2001. 400 с.

55. Метлов Н.А. Музыка – детям. М.: 2015. 144с.

56. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт [Электронный ресурс] / Е. Глибина [и др.]. Электрон. текстовые данные. М.: Когито- Центр, 2012. 288 с.

57. Морено Дж. Включи свою внутреннюю музыку. Музыкальная терапия и психодрама [Электронный ресурс]. М.: Когито-Центр, 2009. 143 с.

58. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007. 214 с.

59. Музыкотерапия в музыкальном образовании: Материалы Первой Международной научно-практической конференции 5 мая 2008 г., Санкт-Петербург [Электронный ресурс] / Сост. и науч. ред. проф. А.С. Клюев. СПб: Астерион, 2008. 168 с. URL: http://aklujev.ru/20.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

60. Мутагарова Л.Р. Некоторые приемы саморегуляции эмоционального и физического состояния учащихся на уроках физической культуры как способ повышения академической успеваемости // Пермский педагогический журнал. 2012. № 3. с. 34-37.

61. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2016. 441 с.

62. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие – как проблема музыкознания. М.: Просвещение, 1980. 254 с.

63. Начальное образование: наука, практика, инновации: коллективная монография / Е.Ю. Волчегорская, Н.А. Козлова, Н.П. Шитякова [и др.]; под общ. ред. Е.Ю. Волчегорской. Челябинск: Изд-во Юж.- Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. 253 с.

64. Никитин В.Н. Арт-терапия. М.: Когито-Центр, 2014.– 336 с. (дата обращения: 16.11.2023)

65. Никитина Н.Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 134-140.

66. Оклендер В. Скрытые сокровища. Путеводитель по внутреннему миру ребенка. М.: Когито-центр, 2016. 159 с.

67. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. М.: Знание,1983. 80 с.

68. Павлова Е.В. Психологическая программа развития интеллектуальных эмоций у младших школьников // Вестник ЧГПУ. 2014. №2. С. 135-136.

69. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. Саратов: Вузовское образование, 2015. 235 с (дата обращения: 15.10.2023).

70. ПетрушинтВ.И. Музыкальная психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. 384 с.

71. Петрушин В.И. Слушай, пой, играй. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. 200 с.

72. Попова С.И. Изучение динамики эмоционального состояния младших школьников в процессе педагогического регулирования [Электронный ресурс] // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011. №21. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-dinamiki-e. (дата обращения: 11.11.2023)

73. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб: Речь, 2001. 688 с.

74. Прохоров А.О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний // Психология состояний. Хрестоматия. СПб: Речь, 2004. 672 с.

75. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Владос, 1994. 34с.

76. Регуш Л.А., Орлова А.В. Педагогическая психология. СПб: Питер, 2011. 416 с.

77. Рогов Е.И. Эмоция и воля. М.: ВЛАДОС, 2001. 240с.

78. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2006. 528 с.

79. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 88

80. Самойлова В.Г. Арт-терапия как одна из инновационных педагогических технологий коррекции эмоциональной сферы младших школьников: учеб. пособие для студентов культурологического факультета ЧГАКИ. Челябинск, 2004. 155 с.

81. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСУ, 2010. 400 с.

82. Слободняк Н.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий. М.: Айрис-Пресс, 2004. 176 с.

83. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: ВЛАДОС, 2013. 368 с.

84. Сосновский Б.А. Психология. М.: Высшее образование, 2008. 660 с.

85. Стрижков А.Т. Становление саморегуляции как основы психологического развития [Электронный ресурс] // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. 2010. №5. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-samoregu (дата обращения: 10.11.2023)

86. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Просвещение, 1988. 176 с.

87. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 379 с.

88. Терентьева Н.А. Программа «Музыка». Музыкально-эстетическое воспитание. М.: Просвещение, 1994. 154 с.

89. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи...: Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Владос, 2010. 123 с.

90. Уваров Е.А. Самоорганизация субъекта в современной реальности // Вестник Тамбовск. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 3-2 (43). С. 178-187.

91. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. №1 (26). С. 45-54.

92. Цыганкова И.Г. Изучение уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6-7 лет [Электронный ресурс] / И.Г. Цыганкова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1 (16). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-sf (дата обращения: 16.10.2023)

93. Чакова И.Н. Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. 2013. №2. С. 82.

94. Чемрова Е.С., Маковец Л.А. Метод танцевально-двигательной терапии в групповом консультировании младших школьников с повышенным уровнем тревожности // Молодой ученый. 2015. № 1(81). С. 377-379

95. Чернышева Н.С. Характер младшего школьника. М.: Флинта: Наука, 2006. 306 с.

96. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова, 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 120 с.

97. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М.: Наука, 1971. 224 с.

98. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М.: Владос, 2018. 153 с.

99. Экман П. Психология эмоций. СПб: Питер, 2013. 240 с.

100. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 384 с.

101. Alvin J. Music therapy. New York: Basic Books , 1975.

102. Boyd J., Barnett W.S., Bodrova E., Leong D.J., Gomby D. Promoting Children’s Social and Emotional Development Through Preschool Education (2006). URL: http://www.nieer.org

103. Hetherington M.A. Gender roles and gender differences. University of Virginia. 2014. 310 p.

104. Johnson A. Child Growth and Development. CC BY, 2019.

105. Meneghetti A. The Ontopsychology of Man. New York: Basic Books, 2010.

106. Salles A. Age and gender-dependent development of the theory of reason in children 6-8 years old // Interaction between emotions and social context: basic, clinical, and non-human data. Frontiers, 2013. P.281-284.

Приложение А

Программа по развитию эмоциональной саморегуляции у младших школьников средствами музыкальной терапии

Таблица 1 - I этап – Организационный, поисково-теоретический

№	Мероприятие	Цели	Ответственные	Сроки проведения
1.	Обсуждение в формате Круглого стола. Участники: родители, дети, педагоги, принимающие участие в проекте.	Обсудить цели и задачи проекта. Сформировать интерес у родителей к деятельности по реализации проекта.	Завуч начальных классов, педагог-психолог, учителя	1 неделя
2.	Подбор литературы и материала для проведения исследовательской деятельности	Развивать интерес к музыке и музыкальному материалу	Завуч начальных классов, педагог-психолог, учителя	1 неделя
3.	Подбор наглядно-дидактических пособий, демонстрационного материала, оборудования, инструментов; обогащение предметно-развивающей среды.	Создать условия для развития навыком эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного возраста методом музыкальной терапии	Завуч начальных классов, педагог-психолог, учителя	2 неделя

Таблица 2 - II этап – Диагностический этап

№	Мероприятие	Цели	Ответственные	Сроки проведения
1.	Проведение диагностики (работа с детьми)	Определение уровня развития эмоциональной саморегуляции младших школьников	педагог-психолог	3 неделя
2.	Анализ результатов диагностики, подбор необходимого оборудования для реализации проекта	Методическая подготовка реализации проекта	Завуч начальных классов, педагог-психолог, учителя	4 неделя

Таблица 3 - III этап – Основной

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
1	«Уж небо осенью дышало …»	Расширение и закрепление представлений об осени. Закрепление знаний о сезонных изменениях в	Игра на шумовых музыкальных инструментах, имитация звуков живой природы, составление музыкальных узоров, подбор музыкальных композиций по осенней тематике.	5 неделя

Продолжение таблицы 3

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
1	-	животном и растительном мире. Развитие эмоциональной отзывчивости детей в процессе общения с природой.	Музыкальные произведения для ознакомления: «Времена года» П.И. Чайковский, А. Вивальди. Русские народные песни об осени.	-
2	Забавы и игры осенью	Создание игровых, проблемных и развивающих ситуаций, которые способствуют расширению знаний о народных играх и хороводах.	Вокализация: артикуляционная гимнастика: «Чистим зубки язычком», «Лошадка», «Чупа-чупс», «Ящерица», «Змея», «Лягушечка» и др.; фонопедический метод развития голоса по В.В. Емельянову: «Вопрос-ответ», «Страшная сказка», «Бронтозаврик», «Конючим» и др.; дикционные упражнения и ритмодекламация: скороговорки «Забрели цыплята», «Бык-тупогуб», стихотворения А. Фета, А.С. Пушкина и др.; дыхательная гимнастика: упр. «Поймай мышку», «Свеча» и др.; вокалотерапия: «Закликание дождя», былина «Про Добрыню», «Ай, полно ли, солнышко», «Родичи», «Солнце воскресло», «Сила рода» и др.	6 неделя
3	Сказочные персонажи	Расширение представлений о народных сказках и сказках различных писателей. Обогащение личного опыта детей эмоциями и впечатлениями об окружающем; Использование фольклора при организации всех видов детской деятельности	Слушание: отрывки из опер М.И. Глинки «Руслан и Людмила», Н.А. Римского-Корсакова «Садко» и др.; муз.аутотренинг «Ласковое имя» (Г. Свиридов «Ласковая просьба»), «Весёлое-грустное» (Г. Свиридов «Весна. Осень»), «У моря» (А. Даргомыжский «Песня без слов»); рисование под музыку: М.П. Мусоргский «Баба-Яга», «Богатырские ворота» и др., А. Лядов «Маленький вальс», П.И. Чайковский «Осенняя песнь», Г.В. Свиридов «Грустная песня» и др.	7 неделя
4	Игровое творчество	Способствовать двигательной активности детей, развитию их внимания и волевой регуляции, эмоционально-чувственного компонента.	Подвижные игры «Не садись на пенёк», «Теремок» и др.; дидактические игры «Колобок», «3 медведя», «Репка» и др.; пальчиковые игры: «Блины», «Петушиная семья», «Строим дом», «Овощи» и др.; муз. игры «Стала Маша гостей созывать», «На лужок», «Гусли-самогуды».	8 неделя
5	«Вот автобус,	Расширение знаний о городском транспорте,	Звукоимитация с помощью шумовых музыкальных инструментов;	9 неделя

Продолжение таблицы 3

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
-	вот машина …»	выделение существенных признаков транспорта. Отработка умения себя вести в транспорте.	Составление музыкальных картинок с помощью голоса. Подбор и исполнение песен о транспорте. Игры со стоп-сигналом.	-
6	Доброе слово и кошке приятно	Закрепление понятий о том, что хорошо и что плохо. Расширение навыков организованного поведения в детском саду (жить дружно, делиться игрушками, помогать друг другу)	Вокализация: артикуляционная гимнастика («Дудочка», «Зайчик», «Горячий чай», «Откусим пирожок», «Очень вкусно» и др.). Фонопедический метод развития голоса по В.В. Емельянову: «Сердитый гусь», «Счёт», «Ветер» и др.; Проговаривание «Модальная гармония», «Одноголосие», «Многоголосие»; дыхательная гимнастика вокалотерапия: Лассо О. «Мотет №№ 2-5» (из сб. Н.В. Ушаковой «Модальное сольфеджио»).	10 неделя
7	Наше здоровье	Формирование ценностных представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Закрепление навыков ухода за собой.	Подвижные игры «Найди середину», «Где хвостик?», «Найди себе пару» и др.; дидактические игры «Ноты и нотки», «Длительности нот» и др.; пальчиковые игры «Где же наши ручки?», «Цветок», «Домик» и др.; муз. игры «Почта», «Дружная семья» и др.; игры-импровизации: «Мелодизация различных образов», «Облака» и др.	11 неделя
8	Мама, пап, я – дружная семья	Закрепление умения называть свое имя, фамилию, имена членов семьи. Создание развивающих проблемных ситуаций, расширяющих представления о семье. Создание условий для развития представлений о своем внешнем облике, гендерных различиях. Формирование умения вести себя в обществе.	Ритмические игры «Вечное движение», «Возьми и передай» и др.; логоритмические упражнения «Вот большая пирамидка», «Корзинка» и др.; Игра на детских музыкальных инструментах: Вивальди «Koncert 8-6 Largo», «Mandolin Concerto», «Oboe Concerto»; аккомпанирование Г.И.Ф. фон Бибер «Соната №3 h-moll», «Соната №4 d-moll», «Соната №6 c-moll».	12 неделя
9	Исследование музыки	Формирование у детей системы исследовательских действий. Развитие любознательности. Воспитание в детях чуткого отношения к	Подвижные игры «Кузнечик», «Где чей домик?» и др.; дидактические игры «Подбери инструмент к песенке», «Я – заяц» и др.; пальчиковые игры «Играем на скрипочке», «Цветок» и др.; муз. игры «Услышь струнный инструмент и отзовись», и др.	13 неделя

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы 3

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
-	-	природе и к окружающим людям.	Слушание – А. Вивальди цикл «Времена года» и др.; муз.аутотренинг – Г.И.Ф. фон Бибер «Пассакалия», Корелли «Фолия»; рисование под музыку: А. Вивальди «Зима» и др.	-
10	Мир вокруг тебя – животные	Развитие представлений о животном мире. Развитие любознательности. Воспитание бережного отношения к живой и неживой природе.	Слушание музыки: произведения И.С. Баха для органа. Ассоциирование с природой. Ритмические игры «Имена и ритмы», «Стоп-кадр», «Фамильное рондо» и др.; логоритмические упражнения игра «Вьюга да метелица в лесу», «Строим дом для Зайца» и др.; игры-импровизации «Пропой своё имя и имя своего соседа».	14 неделя
11	Мир вокруг тебя – растения	Расширение представлений детей о разнообразии мира растений. Знакомство и закрепление знаний об особенностях растений. Воспитание бережного отношения к живой и неживой природе.	Артикуляционная гимнастика: «Молоток», «Топор», «Орешек» и др.; фонопедический метод развития голоса по В.В. Емельянову: «Ветер», «Вопрос-ответ» и др.; дикционные упражнения и ритмодекламация: скороговорки «4 чёрненьких чумазеньких чертёнка…», декламация «Снег, снег» и др.; дыхательная гимнастика: «Пёрышко», «Ёжик», «Цветок» и др.; вокалотерапия: одноголосные мелодии И.С. Баха. Музыкальные картинки.	15 неделя
12	Зимушка – зима	Углубление представлений о зиме, закрепление знаний об особенностях поведения животных, птиц. Развитие эмоциональной отзывчивости детей в процессе общения с природой.	Ритмические игры: «Ритмическое эхо», «Зеркало» и др.; логоритмические упражнения «Снег шёл», «Дружная семья» и др.; игры-импровизации «Поймай-ка», «Кого зовёт музыка?», «Зима» и др.; слушание произведений классиков: Произведения Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена	16 неделя
13	Играем зимой	Расширение представлений детей о зимних играх и забавах. Создание развивающих игровых и проблемных ситуаций, способствующих расширению системы общих знаний.	Игра на детских музыкальных инструментах: Й. Гайдн «Менуэт быка», В.А. Моцарт «Рондо из Сонаты A-dur», Л. ван Бетховен «Лунная соната», А. Вивальди «Времена года. Зима», П.И. Чайковский «Времена года» и др.; аккомпанемент под «Муз. шкатулку», отрывки из оперы «Волшебная флейта» и др. Артикуляционная гимнастика: «Дудочка», «Вьюга», «Ми-мо» и др.;	17 неделя

Продолжение таблицы 3

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
-	-	-	фонопедический метод развития голоса по В.В. Емельянову: «Греем руки», «Ветер», «Вопрос-ответ» и др.; дикционные упражнения «Снежные букеты» и др.; вокалотерапия: О. Лассо «Мотеты №15-19».	-
14	Скоро весна…	Расширить представление детей об изменениях природы весной. Знакомство с особенностями поведения животных и птиц, развитие эмоциональной отзывчивости и умения работать в команде	Слушание – В.А. Моцарт «Симфония №40. Часть 1», Й. Гайдн «6 русских струнных квартетов» и др.; муз. аутотренинг – Сонаты В.А. Моцарта и Л. ван Бетховена; рисование под музыку: Л. ван Бетховен «Лунная соната», увертюра к опере «Дон Жуан», отрывки из симфоний Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена, «Времена года» разных композиторов. логоритмические упражнения: «Отправляется отряд», «Птички», «Весна-красна добра принесла»;	19 неделя
15	Что мы делаем весной	Расширение представлений о весенних работах, воспитание уважения к труду взрослых	Пение: Весенние заклички, народные песни о весне. Музыкальные импровизации на детских музыкальных инструментах, сочинение небольших отрывков о весне. Мелодизация различных образов и состояний: Э Григ «В пещере горного короля», Р. Шуман «Смелый наездник» и др. дыхательная гимнастика: упр. «Весенний ветерок и ураган», «запахи весны» и др.; вокалотерапия: И. Брамс «Колыбельная», Ф. Шуберт «Ave Maria» и др.	20 неделя
16	Много-много профессий вокруг	Поддержание интереса к окружающему миру у детей, расширение системы их знаний о мире профессий. Закрепление представлений детей о разных профессиях. Формирование навыков общения и речевого этикета	Подвижные игры «Слушай инструмент», «Кругосветное путешествие» и др.; дидактические игры «Волшебный мешочек» и др.; пальчиковые игры «2 свинки», «Весёлый кролик Банни», «Ловко с пальчика на пальчик» и др.; муз. игры «Послушай свой гнев», «Змейка» и др.; игра на детских музыкальных инструментах: «Маленький негритёнок» К. Дебюсси; аккомпанемент под «Карнавал животных» К. Сен-Санса, сюита «Шехеразада» Н.А. Римского-Корсакова и др.	21 неделя

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы 3

№	Тема	Программное содержание	Виды работы с применением техник музыкально-игровой терапии	Сроки
17	Космическое путешествие	Закрепление и систематизация знаний детей о космосе, Вселенной, о космонавтах. Воспитание умения работать в коллективе.	Слушание: Й. Гайдн «Менуэт», В.А. Моцарт «Фантазия для ф-но d-moll», Л. ван Бетховен «Менуэт» и др.; муз.аутотренинг: Сонаты В.А. Моцарта, Й. Гайдна и Л. ван Бетховена; рисование под музыку: Л. ван Бетховен «Лунная соната», современная космическая музыка.	22 неделя
18	Музыкальные игры	Развитие двигательной активности, волевой регуляции, внимания детей. Развивать мелкой моторики и зрительно-двигательной координации, укрепление межфункциональных связей. Развитие эмоционально-волевого компонента.	Подвижные игры «Займи домик», «Птички и вороны» и др.; дидактические игры «Цветение дерева», «Перелётные и зимующие птицы» и др.; пальчиковые игры «Лиса», «Стирка», «По водицу» и др.; муз. игры «Головомяч», «Дождь в лесу» и др. Игры со стоп-сигналом	23 неделя
19	Музыкальное творчество	Способствование системному развитию познавательных процессов (восприятия, ощущения, внимания, воображения, памяти, мышления и др.) и эмоционально-волевой сферы.	Подвижные игры «Отгадай, кто мы», «Обезьянка», «Кто я?» и др.; дидактические игры: «Муз. лото», «Волшебный волчок» и др.; пальчиковые игры «Бабушка», «Старушки-хохотушки», «Весна», «Паук и муха» и др.; муз. игры «Чья очередь?», «Ковбой» и др. создание собственных музыкальных фрагментов, концерт	24 неделя

Таблица 4 – IV этап – Презентационный

№	Мероприятие	Цели	Ответственные	Сроки проведения
1.	Презентация – дискуссия «Музыка и игра – что важнее?»	Организовать мероприятия по представлению результатов проектной деятельности	Дети, родители, учитель, педагог-психолог	25 неделя

Таблица 5 – V этап – Итоговый

№	Мероприятие	Цели	Ответственные	Сроки проведения
1.	Обработка и оформление материалов	Проведение повторного диагностирования детей, обработки полученных	Педагог-психолог	26 неделя

Продолжение таблицы 5

№	Мероприятие	Цели	Ответственные	Сроки проведения
-	-	результатов. Анализ методических, практических материалов, соотнесение поставленных и прогнозируемых результатов с полученными; обобщение материалов.	-	-
2.	Анализ результативности	Подведение итогов.	Педагог-психолог	27 неделя

Указанные мероприятия основываются на работах исследователей и теоретиков в области педагогики и психологии. Среди них В. Голутвина, Т.М. Грабенко, Т.А. Крайникова, С.В. Крюкова, Ю.В. Саенко, Н.П. Слободняк, Н.А. Терентьева [24, 25, 45, 46, 79, 82, 88]. Также в работу включены упражнения на основе работ В.Н. Белкиной, Н.А. Белопольской, М.Р. Битяновой, Л.С. Выготского, Б.И. Додонова, В.Н. Никитина, Е.В. Павлова [14; 15; 16; 29; 64; 68].