



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности
детей-сирот старшего дошкольного возраста

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология развития»

Проверка на объем заимствований:

67,4 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/рекомендована

«6» 11 2017 г.

зав.кафедрой ТИПП
Кондратьева Ольга Александровна

Выполнила:

студентка группы ЗФ-310/127-2-1
Меньшикова Ольга Викторовна

Научный руководитель:

к.пед.н. доцент кафедры педагогики
Попова Евгения Викторовна

Челябинск
2017 год

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические предпосылки исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	10
1.1 Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.....	10
1.2 Особенности и факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	20
1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	28
Глава 2. Исследование ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	39
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	39
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	45
Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	52
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста	52
3.2 Анализ результатов опытнo-экспериментального исследования.....	59
3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.	
Рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.....	67
Заключение.....	73
Список литературы.....	77
Приложение.....	85

Введение

Актуальность исследования. Проблема тревожности является одной из актуальных проблем в современной психологии. Тревожность проявляется у детей в постоянном беспокойстве, волнении, смятении, неуверенности, подавленности, постоянном предчувствии худшего, ожидании неблагоприятного развития событий, эмоциональной неустойчивости. Определенный уровень тревожности является естественным и обязательным условием и особенностью активной деятельности личности. Свой оптимальный или желательный уровень тревожности – так называемая полезная тревожность существует у каждого человека, значение которой состоит в том, чтобы обеспечить безопасность субъекта на личностном уровне. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является существенным и необходимым компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Согласно работам представителей динамического подхода и отечественных психологов, истоки тревожности, как устойчивого свойства личности, лежат в детстве индивида. Решающим периодом, по мнению Л.И. Божович, А.В. Захаровой, А.М. Прихожан, является дошкольный возраст, который является сензитивным периодом для формирования и развития множества качеств и свойств личности ребенка. Но у дошкольников, воспитывающихся без попечения родителей, чувство тревоги становится нормой, и как следствие высокий уровень ситуативной тревожности, потому что сама социальная ситуация развития предполагает распланированное и дисциплинированное взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса в детских домах и домах закрытого типа. Отсутствие достаточного времени для получения социального, бытового опыта в общении со взрослыми, в ситуации материнской депривации – все это приводит к тому, что у детей-сирот дошкольного возраста значительно снижен уровень соответствующих возрасту компетентностей.

По данным Министерства образования и науки РФ на 30 июня 2017 года, в федеральном банке данных числилось 54,5 тыс. детей-сирот [35]. Находясь в детских домах, в домах закрытого типа, у детей-сирот наблюдается отсутствие эмоционального благополучия, чувство тревоги, что оказывает влияние практически на все сферы психического развития и регуляция поведения, и когнитивная сфера, и овладение дошкольников средствами и способами взаимодействия с другими людьми, поведение в группе сверстников, усвоение и овладение им социальным опытом.

Недостаточность опыта взаимодействия с взрослыми негативно сказывается на развитии межличностных контактов детей-сирот дошкольного возраста друг с другом. От постоянной вынужденной необходимости совместного пребывания дети часто не обращают внимания друг на друга, не играют вместе, нечувствительны к инициативе и настроению сверстника, что приводит к конфликтам. Все это обуславливает низкий уровень социального развития ребенка, развитие чувства ситуативной тревожности как нормы в поведенческих реакциях.

Сфера общения и познавательная деятельности у детей-сирот дошкольного возраста в своем развитии разделены, что затрудняет формирование практических социальных контактов, вызывает сложность в овладении ролевого поведения. Сотрудничество в выполнении повседневных действий с взрослыми разного ролевого статуса, составляющее основное содержание общения ребенка в раннем детстве, оказывается несформированным в дошкольном возрасте, что также приводит к формированию ситуативной тревожности.

У детей с высоким уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как слабому, неумелому, плохо сдающему экзамен. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Когда уровень тревожности превышает оптимальный предел, человека охватывает паника, ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах, у него появляются затруднения при выполнении какой-либо деятельности. Поэтому

знания причин возникновения повышенной тревожности, необходимо для создания и своевременного проведения коррекционно-развивающей работы, которая будет способствовать снижению ситуативной тревожности и формировать адекватное поведение дошкольников.

Феномен ситуативной тревожности широко рассмотрен Ч.Д. Спилбергером, который считает, что ситуативную тревожность, возникает в конкретной ситуации и выступает своеобразным мобилизирующим механизмом личности, а личностную тревожность как личностная черта и проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в любых жизненных ситуациях и характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное [65]. Помимо этого проблеме ситуативной тревожности посвящены труды Ч.Д. Спилбергера, Е.Ю. Шагина, А.С. Иголина, А.Н. Голубева, А.П. Прихожан, Р. Мэй, Б. Филипса, Д. Бернса, Е.В. Новиковой и других.

Среди отечественных психологов исследовавших последствия депривации и влияние общения на различные сферы психического развития ребенка можно назвать М.Ю. Кистяковская, Ч.О. Смирнова, М.И. Лисина, Д.Б. Годовикова, И.Т. Димитров, А.Г. Ружская и др. Эта проблема основывается на том, что основным тезисом отечественной психологии развития выступает воззрение Л.С. Выготского о том, что «источник развития лежит вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается ребенку взрослым человеком в процессе общения и специально организованной совместной деятельности» [21].

Цель: разработать и апробировать программу коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Объект: ситуативная тревожность детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Предмет: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: программа профилактики и психолого-педагогической коррекции позволит изменить (снизить) ситуативную тревожность у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить научную литературу по проблеме ситуативной тревожности детей-сирот
2. Выявить особенности и факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста
3. Составить модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста
4. Определить этапы, методы и методики исследования ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста
5. Охарактеризовать выборку и провести констатирующий эксперимент, проанализировать результаты исследования
6. Разработать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста
7. Обработать и проанализировать полученные результаты
8. Разработать рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста
9. Внедрение технологической карты результатов исследования в практику.

Методы исследования: анализ, обобщение, структурирование, тестирование, опрос, эксперимент (констатирующий и формирующий), наблюдение, метод психологического моделирования, метод математической статистики (Т – критерий Вилкоксона).

Методики исследования:

- 1) «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
- 2) Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур);
- 3) «Паровозик» (С.В. Велиева);

4) Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

База исследования – 12 воспитанников Детского Дома № 59 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (г. Москва) в возрасте 5-7 лет (7 мальчиков и 5 девочек).

Теоретико-методологической основой исследования стали исследования в области психологии и педагогики, представленные в отечественных трудах Т.В. Авакян, С.В. Воликовой, Л.С. Выготского, В.И. Долговой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.М. Прихожан, А.О. Прохоровой, Т.Л. Шабанова, Д.Б. Эльконина. В зарубежных трудах мы опирались на исследования Р. Мэй, М. Рофа, Ч.Д. Спилбергера, П. Тиллиха.

Организация и этапы исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось в соответствии с требованиями современной методологии и было направлено на подтверждение выдвинутой гипотезы и реализацию поставленных задач. Исследование проводилось в 2016-2017 гг. в несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный (с января по апрель 2016 г.). На этом этапе определялась проблема исследования, изучался уровень ее разработанности, осуществлялось теоретическое изучение проблемы исследования, разрабатывался понятийный аппарат, формулировалась гипотеза.

2. Констатирующий (с апреля по май 2016 г.). На данном этапе проведена исследовательская работа по выявлению уровня тревожности у дошкольников, воспитывающихся в детском доме. Была проведена психодиагностика испытуемых по четырем методикам. Обработка результатов.

3. Формирующий (с мая 2016 г. по октябрь 2017 г.). На основе результатов констатирующего эксперимента была составлена коррекционная программа направленная на изменение (снижение) уровня ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста. После внедрения

данной программы проведен формирующий эксперимент, осуществлялась проверка гипотезы исследования.

4. Контрольно-обобщающий (с мая по ноябрь 2017 г.). На этом этапе анализировались полученные данные, формулировались методические рекомендации, оформлялась диссертационная работа.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и изучении понятия ситуативная тревожность; выявлении особенностей ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста; а также в том, что полученные данные дают возможность использовать их в ходе дальнейших прикладных исследований.

Научная новизна исследования в том, что детально рассмотрена и изучена проблема именно ситуативной тревожности старших дошкольников из детского дома и разработана программа психолого-педагогической профилактики и коррекции именно ситуативной тревожности у детей-сирот 5-7 лет.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробировании авторской психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста; внедрение результатов исследования; так же полученные данные можно применять в практической работе по разрешению проблем ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста. Разработанная программа профилактики и коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста может быть использована психологами детских домов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются исходными теоретико-методологическими положениями; анализом и учётом состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; подбором и применением комплекса методов и методик, соответствующих цели и задачам исследования; репрезентативностью

выборки испытуемых; личным участием автора на всех этапах исследования; оценкой результатов методами математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

– участие в научном конгрессе МАНВО "Психофизиологические, психологические и педагогические проблемы развития личности дошкольника" (с 15 сентября по 15 октября 2016 г.), <http://gisap.eu>;

– публикаций результатов исследования в журнале Концепт: "Исследование ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста";

– обсуждения основных положений исследования на заседаниях педагогического совета, выступления на организационных собраниях в Детском Доме № 59 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (г. Москва) (2016-2017 гг.).

Структура диссертации. Диссертация включает в себя титульный лист, оглавление, введения, основную часть (три главы), заключение, список используемой литературы (77 наименований) и 5 приложений. Текст иллюстрирован 16 таблицами и 10 рисунками.

Глава 1. Теоретические предпосылки исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях

Во многих научных исследованиях доказано, что завышенная тревожность является отрицательной личностной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека. В отличие от тревоги как ощущения, чувства, психического состояния, эмоции, эмоциональной реакции, тревожность определяется как личностное образование, свойство личности, черта личности.

В.Р. Кисловская предлагает понимать под тревогой адекватную реакцию на реальную опасность, реальную недоброжелательность и т.п. В отличие от «тревоги» «тревожность», по ее мнению, это тоже состояние, но уже не связанное с реальной тревожной ситуацией. Это опасение и ожидание неблагоприятия в ситуации, которая объективно для субъекта не тревожна. То есть, термин «тревожность» используется ею для обозначения беспокойства, неадекватного ситуации. А.О. Прохорова считает, что на практике трудно однозначно определить степень реальности предполагаемой опасности и оценить соответствующую ей адекватность проявления тревоги [58].

Согласно другой интерпретации у разных ученых, под тревогой понимается психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке и деятельности и выражается в специфических переживаниях (опасение, волнение, нарушение покоя и др.) [58].

Проблема тревожности в обиход психологии была впервые введена основоположником психоанализа З. Фрейдом.

В общем виде тревожность понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности. По мнению Т.Л. Шабанова, тревога также как и страх и надежда – особая предвосхищающая эмоция, объясняет её особое положение среди других эмоциональных явлений [72, с. 9].

В исследованиях тревожности выделяется несколько основных направлений:

– биохимическое (Г.И. Акинщикова, 1977; Р.Я. Вовин, 1982; Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу, 1966 и др.);

– физиологическое (Б.А. Вяткин, 1987; Н.И. Наенко, 1976; Т.А. Немчин, 1983; Ф.Б. Березин, 1988; Н.Д. Левитов, 1969; Р. Лазарус, 1970, и др.);

– клинико-психологическое (Ю.С. Бабахан, 1970; Б.С. Братусь, 1988; В.Н. Мясищев, 1960; В.А. Пономаренко, 1986; А.С. Спиваковская, 1988; Е.О. Федотова, 1985, и др.);

– философское (С. Кьеркегор, 1993; Ж.-П. Сартр, 1993; П. Тиллих, 1994; В. Франкл, 1990, и др.);

– психологическое (В.А. Бакеев, 1974; Л.В. Бороздина, Е.А. Залучёнова, 1993; Н.В. Имедадзе, 1966; Е.А. Калинин, 1975; В.Р. Кисловская, 1972; А.М. Прихожан, 1984; Ч.Д. Спилбергер, 1972; Ж. Тейлор, 1956; Ю.Л. Ханин, 1991; К. Хорни, 1993, и др.).

В большинстве существующих теорий основной причиной состояния тревоги, признается когнитивная неопределенность.

Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ханин Ю.Л., Cattell R. W., Scheier I.N., Sarason I.G.). В русском языке это обычно фиксируется соответственно в терминах «тревога» и «тревожность», причём последний используется и для обозначения явления в целом. Обычно тревога называется исследователями

центральным компонентом тревожности [72, с. 9]. Тревогу специалисты определяют как:

- ощущение неопределенной угрозы, характер и время возникновения которой не поддаются предсказанию (Ф.Б. Березин, 1988);
- чувство диффузного опасения и тревожного ожидания (Poldinger, 1970);
- неопределенное беспокойство (А. Кемпински, 1975);
- психическое состояние, выражающееся в переживаниях опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными и вероятными неприятностями или задержкой приятного и желательного (Н.Д. Левитов, 1969);
- эмоциональную реакцию предвосхищения вредных воздействий (С. Шехтер, 1959).

Термин «тревога» чаще всего используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния, которое с одной стороны характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, а с другой – физиологическими изменениями в организме: активацией нервной системы и типичными вегетативными признаками (учащением пульса и дыхания, повышением артериального давления, усилением потоотделения и т.д.). Большинство исследователей определяют структурное состояние тревоги как совокупность трех взаимосвязанных компонентов:

1. Когнитивный: прогностическая оценка опасности;
2. Аффективный: эмоциональные переживания, испытываемые субъектом в состоянии тревоги;
3. Операциональный: особенности выражения состояния тревоги в поведении и деятельности.

Считается, что первым и решающим звеном в возникновении состояния тревоги является когнитивный компонент. Начальная когнитивная оценка опасности, которая может быть вызвана любыми раздражителями, интерпретируемыми человеком как угрожающие, активизирует тревогу, а дальнейшая когнитивная переоценка ситуации определяет интенсивность

этого состояния и его устойчивость во времени (И.А. Криволапчук, Р. Лазарус, Ч.Д. Спилбергер). При любом нарушении сбалансированности системы «человек – среда» недостаточность психических или физических ресурсов индивидуума для удовлетворения актуальных потребностей, опасения, связанные с вероятной неспособностью реализовать значимые устремления в будущем являются источником тревоги. Тревога, обозначаемая как ощущение неопределенной угрозы, характер и время возникновения которой не поддаются предсказыванию, как чувство диффузного опасения и тревожного ожидания, как неопределенное беспокойство, представляет собой результат возникновения или ожидания фрустрации и когнитивный механизм психического стресса [46, с. 30].

Операциональный компонент состояния тревоги связывают с усилением поведенческой активности, изменением характера поведения или включением механизмов психической адаптации, причем уменьшение интенсивности тревоги воспринимается как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения, как восстановление ранее нарушенной адаптации. Тревога, по интенсивности и длительности неадекватная ситуации, препятствует формированию адаптивного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции, к возникновению вторичных (осознанных или неосознаваемых) проявлений, которые в случае развития могут вести к клинически выраженным нарушениям психической адаптации [46, с. 31].

С позиции многих зарубежных исследователей понятие «тревога» является достаточно объемным и многогранным, а тревожность выступает в качестве одного из ее видов. С позиций отечественной науки взаимосвязь понятий «тревога» и «тревожность» представляется более линейной, а проблемы формирования и развития высокой личностной тревожности вызывают значительный интерес у исследователей разных областей научного знания [46, с. 33].

Синонимы слова тревога – беспокойство, волнение, забота, суматоха, кутерьма, смятение, переполох, потрясение, смута, предчувствие дурного, страх, трепет, опасение, нервозность, паника, переполох, внутреннее напряжение, встревоженность, смущение, растерянность, дрожь, мучение – отражают различные оттенки этого состояния, сходные с теми, на которые указывают и рассмотренные выше anxiety, anguish, anger, angoisse. Семантико-этимологический анализ слов с общим смыслом «тревога» позволяет выделить общее и различие в понимании тревоги в разных культурах. Индоевропейский и производные от него языки указывают на близость тревоги и гнева и на связь тревоги с болезненной односторонностью, неполнотой, свертыванием, сжатием. В русском слове «тревога» подчеркиваются растерянность и смятение, присущие состоянию тревоги, обуславливающие затрудненность принятия решения. Современное состояние проблемы тревоги представляет собой, как отмечает Мартин Роф, запутанную комбинацию новых концептуальных подходов к тревоге и старых классических подходов. Большинство исследований тревоги фокусируются на поведенческих, когнитивных или нейробиологических ее аспектах (Roth, 1988). Роф выделяет четыре основных типа теорий:

1. Психоаналитические теории, подчеркивающие адаптивную функцию тревоги и рассматривающие болезненную тревогу как следствие неразрешенных детских конфликтов.

2. Теории, рассматривающие тревожные нарушения как генетически детерминированные, обусловленные биохимическими нарушениями центральной нервной системы и качественно отличающиеся от нормальных состояний тревоги. Огромное число нейробиологических исследований тревоги, подтверждающих ее связь с метаболическими дисфункциями, исследование генетических корней тревоги служат подтверждением этой гипотезы. Однако в данных теориях, как отмечает М. Роф, не обращается должного внимания на развитие истоков тревожных нарушений, на связь

между неврозом и личностной жизнью и на наличие связи между нормальной и болезненной тревогой [33, с. 247].

3. Теории, в которых признается общее происхождение нормальной и болезненной тревоги, а уровень тревожности определяется количеством личностных нарушений. Авторы отмечают адаптивную функцию тревоги. Тревожный невроз видится как малоадаптивное и пролонгированное выражение нормальных ответов на стресс. Преимущество этих теорий – в обеспечении единого подхода к тревоге как к компоненту нормальной душевной жизни, как к черте тревожной личности и как к основному симптому при различных формах душевных расстройств. Вследствие фокусировки на симптомах недостаточно внимания уделяется глубинным личностным причинам тревоги, что приводит к некоторой поверхностности.

4. Теории, на которых базируются бихевиоральная терапия и комбинированные когнитивно-бихевиоральные методы, рассматривающие тревогу в терминах обучения и обусловливания искаженными когнитивными схемами, оценками. М. Роф отмечает, что вопрос о возможности достижения результата с помощью психологических форм лечения при отсутствии знания о базовых личностных установках и факторах, их сформировавших, остается открытым (Roth, 1988, p. 38–40). Ни одним из этих направлений не рассматривается вопрос о глубинных причинах тревоги [33].

Тема тревоги является ключевой для экзистенциально-гуманистической психологии и для экзистенциализма в целом, в которых рассматривается вопрос и о глубинных причинах тревоги. Связывая тревогу с двойственностью природы человека, С. Кьеркегор одним из первых предположил, что она коренится в страхе небытия или бессмысленности. Тревога является реакцией на угрозу небытия. Небытие – это не просто физическая смерть, это угроза пустоты, ничто. «Тревога может быть страхом неизвестного, но это недостаточное объяснение тревоги. Существует бесчисленное множество областей неизвестного, различных для каждого субъекта и встречаемых без всякой тревоги. Значит, это неизвестное –

особенное. Это неизвестное, которое по самой своей природе не может быть узнано, это небытие» (Tillich, 1952, p. 37). Многие авторы указывают на наличие скрытой, вытесненной тревоги, на стремление тревоги скрыться за псевдообъектами. Однако, по замечанию П. Тиллиха, она всегда является тревогой небытия. «Непосредственно видно, что тревога – болезненное чувство неспособности справиться с угрозой в отдельной ситуации... Это тревога неспособности сохранить собственное бытие, которая лежит под каждым страхом...» (Tillich, 1952, p. 37). Все относительные угрозы – угрозы только потому, что в их основании лежит абсолютная тревога небытия. Р. Мэй считает, что «любая тревога порождается конфликтом, корни которого тянутся к изначальному конфликту между бытием и небытием» (May, 1983, p. 287).

В гуманистической психологии личность мыслится как имеющая некую сущность, внутреннее, аутентичное, безусловно положительное Я. Развитие личности, личностный рост, личностное становление понимается как выявление этого внутреннего подлинного Я, как обнаружение и воплощение собственных смыслов. Тревога мыслится как страх самоосуществления, она связана с отказом от осуществления новых возможностей, с отказом от утверждения себя. По словам Р. Мэя, тревога – это такое состояние индивидуальности, когда она сопротивляется осуществлению своих потенциалов. «Переживание тревоги показывает, что существует некая новая возможность бытия; некоторая потенциальность может реализоваться, но ей угрожает небытие» (May, 1983, p. 112). Поэтому, по мысли автора, не нужно бороться с тревогой, нужно принять ее как неотъемлемую часть существования и идти вперед, «сквозь нее». Такое поведение является проявлением «мужества быть». Тревога неизбежно сопровождает личностное развитие, самореализацию. Нужно, не обращая внимания на боль тревоги, идти вперед к обнаружению и воплощению собственных смыслов [33, с. 248].

В литературе выделяют следующие формы тревожности:

1. По содержанию аффективных компонентов.

К. Изард предполагает, что тревожность состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом. Э. Гельгорн подтверждает теорию дифференциальных эмоций и выделяет формы или «паттерны тревоги» в зависимости от особенностей функционирования нервной системы. Во-первых, это возбудимая форма, характеризующаяся беспокойством, гиперактивностью, представляющая собой комбинацию страха-гнева. Во-вторых, тормозная форма, характеризующаяся сниженной активностью, в основе которой сочетание страха-страдания [72, с. 12].

2. По степени интенсивности.

Ф.Б. Березин выделил ряд тревожных состояний по степени интенсивности:

- ощущение внутренней напряженности;
- гиперестезические реакции;
- собственно тревожность;
- страх;
- ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы;
- тревожно-боязливое возбуждение;
- ощущение ужаса, паники, поиски помощи [10].

В наиболее легкой форме тревожность выполняет ряд важных функций: сигнализирует об опасности, стимулирует поисковую активность. Нарастание интенсивности поиска, усиленное тревогой, приводит к снижению его эффективности. Возникшее несоответствие между уровнем мотивационного напряжения и эффективностью поведения достигает максимума при крайних формах тревожного ряда: неотвратимости катастрофы и панике. Подобные формы тревожности Фрейд определял как травматические [72, с. 13].

Е.П. Ильин, А.Р. Лурия, П.В. Симонов считают, что тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда, в любом виде деятельности. Тревожность следует рассматривать как конечный продукт взаимодействия систем, включающих ядра ствола головного мозга, лимбическую систему, кору больших полушарий и мозжечок. И В.И. Долгова считает, что психические проявления тревоги развиваются под действием стрессогенных факторов (с определенными физиологическими изменениями), а состояния тревожности связаны с переживанием эмоциональных дискомфортных ощущений, связанных с ожиданиями неблагоприятных последствий и стрессогенных ситуаций [23, с. 54].

В настоящее время определенный интерес исследователей вызывает вопрос соотношения разных видов тревожности, прежде всего общей личностной тревожности и ее отдельных частных видов (ситуативные тревожности) (Л.М. Костина, Р. Мэй, Е.Е. Ромицина, Б.Н. Филлипс). Тревожность, определяемая только по ситуационному показателю, может являться формой собственно ситуативной либо представлять собой форму проявления общей тревожности [46, с. 43].

Характеризуется ситуативная тревожность субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Ситуативная тревожность по Ч.Д. Спилбергеру больше отражает эмоциональные реакции [71, с. 94]. По Ю.Л. Ханину ситуативная тревожность возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, опасение потерять что-то очень значимое — любимого человека, работу, материальные или нематериальные ценности) [71]. Реакция может быть разной по интенсивности и динамичности во времени.

Н.Г. Макарова считает особенностями ситуативной тревожности:

- состояние;
- субъективное переживание;
- реакция на стресс;

- нервозность;
- беспокойство;
- динамическая характеристика;
- поддается изменению и регулированию;
- исчезает по мере устранения источника воображаемой или реальной угрозы;
- наблюдаются физиологические изменения организма: учащенное сердцебиение, дыхание, повышенное артериальное давление, снижение порогов чувствительности [41].

В.И. Долгова отмечает в своих исследованиях, что ситуативная тревожность проявляется в конкретной ситуации, связанной с оценкой сложности и значимости деятельности, а также характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, нервозностью [21, с. 100].

Итак, при любом нарушении сбалансированного взаимодействия человека и среды недостаточность психических или физических ресурсов для удовлетворения актуальных потребностей в данной конкретной ситуации является источником ситуативной тревоги. Регулярность испытываемых физиологических изменений при приступах тревоги и повторяемость ситуации формирует чувство ситуативной тревожности, даже на стимулы косвенно имеющие отношение к похожей ситуации.

1.2 Особенности и факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Для того, чтобы определить особенности и факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста, определим кого относят к таким детям. Дети-сироты - это лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Дети, оставшиеся без попечения родителей, - это лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного родителя или обоих родителей в связи с лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), объявлением их умершими, установлением судом факта утраты лицом попечения родителей, отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из образовательных организаций, медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны, в иных случаях признания детей оставшимися без попечения родителей в установленном законом порядке [69].

Воспитание этих детей осуществляется в рамках государственных учреждений для детей-сирот. Важнейшей задачей государства является обеспечение детям в сиротских учреждениях благоприятных условий для жизни и полноценного развития.

Е.И. Лебедева и А.В. Найденова указывают, что специфика российских исследований роли депривации в психическом развитии детей выражается в том, что в этих исследованиях участвуют дети, растущие в детских домах, а не усыновленные, как это происходит на Западе [56]. Согласно взглядам

отечественной школы психологии, в младенческом возрасте материнская депривация приводит к задержке развития самосознания, отсутствию эмоционально-положительного самоощущения у детей, воспитывающихся в домах ребенка. М.И. Лисина отмечала у детей-отказников, воспитывающихся в детских учреждениях, более позднее появление активной речи, ее редкое использование в качестве средства общения [40]. А это соответственно влияет и на дальнейшее психическое развитие в дошкольном возрасте.

Отечественные исследователи психологии сиротства обращают внимание на недоразвитие эмоциональной сферы, нарушения самоконтроля, межличностных отношений у детей, воспитывающихся в детских домах. Контакты со взрослыми и сверстниками у детей из детских домов дошкольного возраста выражены гораздо слабее, чем у детей из семьи, они однообразны, мало эмоциональны и сводятся к простым обращениям и просьбам. Так как ребенок в детском доме с раннего возраста сталкивается с большим количеством людей, у него не формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях [56, с. 553].

Среди наиболее общих психологических условий возникновения тревожности у детей дошкольного возраста можно перечислить:

- внутриличностные конфликты, в основном связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова и др.);
- нарушения внутрисемейного или внутренне организационного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская и др.);
- соматические нарушения (Ю.В. Щербатых, П.И. Ивлева и др.).

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок в детском доме находится в ситуации конфликта, вызванного:

- негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;

- неадекватными или завышенными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку воспитателями, сверстниками [43, с. 23-24].

Существенным фактором, искажающим становление личности ребенка-сироты, является дефицит отношений с окружающими его взрослыми. Содержание и форма общения со взрослыми определяются режимными моментами и условиями групповой жизни детей.

В целом общение со взрослыми смещено из сферы деятельности в дисциплинарную. Это условно создает ценность детской личности (позитивное отношение взрослого не дано изначально, его надо заслужить), способствует формированию повышенной эмоциональной зависимости ребенка от оценок взрослого, что, в свою очередь, блокирует развитие автономности, инициативности [31].

Эмоциональная бедность контактов со взрослыми определяет особую напряженность потребности во внимании и доброжелательности. Это затрудняет освоение детьми-сиротами социально-ролевых позиций друга, партнера, конкурента. В условиях детского дома ребенок постоянно находится в узкой закрытой группе сверстников, не имея возможности предпочесть ей другую.

Дети, воспитывающиеся без родителей, имеют скудный опыт общения со взрослыми, опыт познавательного общения отсутствует вообще. Происходит это в связи с тем, что воспитатель не может уделить внимания на каждого ребенка, выслушать вопросы индивидуально каждого. Поэтому особенностью эмоциональной сферы и ее неустойчивости у дошкольников, воспитывающихся в детских домах, является низкий порог эмоциональных реакций: любое мелкое замечание может вызвать у такого ребенка сильные, но незаметные для других эмоции.

У детей из детского дома отличаются показатели когнитивного, эмоционального и личностного развития, от детей, воспитывающихся в семьях. В дошкольном возрасте у детей из детских домов отмечаются

пониженная любознательность, задержка в овладении предметными действиями, запаздывание в развитии тонкой моторики и понимании графического знака, недостаточность самостоятельности, отставание в развитии эмоционального общения, нечувствительность к оценкам взрослого [52]. У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в развитии ведущей деятельности происходят искажения. Поведение этих детей характеризуется повышенной импульсивностью, невозможностью управлять своими действиями; самосознание – ситуативностью желаний, отсутствием временного плана собственных действий; познавательная сфера – неспособностью решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия.

Раскрытию особенностей поведения воспитанников детского дома было посвящено исследование А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [55]. Своеобразная картина общения детей характерная для дошкольников–сирот. Это проявляется во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Особенно ярко она показывает себя в различных конфликтных ситуациях. В данных случаях наблюдаются проявления агрессивности, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. На фоне агрессивности проявляется высокая потребность в общении, что говорит о некоторой противоречивости и парадоксальности: дети тянутся к взрослым, хотят показать себя с лучшей стороны, стараются быть дисциплинированными.

Т.В. Авакян указывает на то, что дети-сироты из интернатных учреждений обнаруживают дефицит развития представлений об эмоциях других людей и понимания ситуаций, в которых эти эмоции могут проявиться, что приводит к слабому развитию способности понимания эмоциональной сферы других, приводит к трудностям в понимании их социального окружения. То есть дети-сироты хуже понимают сверстников, хуже понимают эмоциональное состояние другого, плохо понимают причины своего и чужого эмоционального состояния. Исследования указывают на то,

что дети с разной степенью депривации и нарушениями привязанности, характерными для детей-сирот, могут демонстрировать антисоциальную направленность в поведении, испытывать трудности в общении с другими [1, с. 121]. Это может быть связано с тем, что в процессе общения взрослые и дети могут занимать по отношению друг к другу разные позиции. Д.Р. Булгакова считает, что это могут быть позиции «сверху», «снизу», «рядом», «в стороне» и т.д. Обычное представление о взаимных позициях взрослого и ребенка сводится к тому, что ребенок должен быть послушен взрослому, должен у него учиться, то есть находиться в позиции «снизу». Это влечет за собой особенность коммуникативного речевого воздействия через фразы приказного, утвердительного, соглашательного, призывного тона и другой дружелюбной интонации и смысла [11, с. 1685].

С.В. Великова утверждает в своих трудах, что непереработанный травматический опыт, условия проживания в традиционно организованных интернатных учреждениях могут выступать факторами, влияющими на развитие у сирот симптомов тревожных и депрессивных расстройств. Последние могут носить маскированный характер. Можно предполагать, что условия закрытого учебно-воспитательного учреждения (интерната, детского дома), дефицит контактов со сверстниками из других социальных групп, специфическое отношение со взрослыми (воспитателями и др.), родительская депривация, хронифицированные психологические травмы, дефицит социальных навыков могут повышать уровень социальной тревоги воспитанников сиротских учреждений. Высокий уровень социальной тревоги может, в свою очередь, препятствовать социальной адаптации ребенка-сироты [12, с. 67].

Начиная с раннего возраста, ребенок, лишенный родительского попечительства, сталкивается со следующими условиями, которые являются предпосылками трудностей социализации:

- отсутствие эмоционально-положительного опыта общения с родителями;

- формирование специфической ролевой позиции. Позиция сироты не имеет поддержки и одобрения в обществе;
- в условиях материнской депривации формируется утрата базового доверия к миру, что проявляется в подозрительности, агрессивности, неспособности к автономной жизни;
- затруднение процесса саморегуляции, реализуемого в постепенной замене внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль. Это связано со спецификой условий жизни ребенка, созданных в домах ребенка, где функции контроля полностью удерживаются воспитателями.

Помимо этого, одно из главных стремлений ребенка в этом возрасте - стремление к овладению телом, психическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими. Депривация общения ведет к задержкам умственного и физического развития, к заболеваниям, к девиантному поведению и другим видам асоциального поведения. Каждый ребенок несет в себе опыт общения с окружающими. Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова считают, что все, чем овладевает ребенок обязательно проходит стадию неотделимой от общения деятельности, и после этого может быть присвоено им индивидуально [36].

М.А. Анисимова, Т.В. Шамовская отмечают, что в современной системе воспитания в домах ребенка акцент сделан на удовлетворении физиологических потребностей, психическому развитию уделяется недостаточное внимание из-за того, что:

1. Количество детей в группе часто превышает тот уровень, при котором взрослый может уделять необходимое внимание каждому ребенку. При большем числе детей персонал имеет возможность осуществить только физиологический уход, а на психическое развитие времени практически не остается.

2. Сотрудники дома ребенка, подбираются без учета личностных качеств и умения общаться с детьми. При отсутствии необходимой

личностной позиции педагога, его должной профессиональной подготовки и ориентации на уход в ущерб организации психологического комфорта уменьшение числа детей в группе может быть малоэффективным.

3. Частая смена персонала, перевод детей из одной группы в другую и из одного учреждения в другое затрудняют адаптацию, не позволяют устанавливать адекватные отношения ребенка с взрослыми.

4. Деятельность детей и персонала жестко регламентированы, акцент во взаимодействии сделан на дисциплинарные моменты, эмоционально насыщенные события являются редкостью. В результате у детей деформируется отношение к себе и окружающим, они получают крайне узкие представления о жизни, что затрудняет их социальную адаптацию, усвоение нравственных норм, приобщение к культурным ценностям.

5. Возможны многократные процедуры знакомства, и даже усыновления приемными родителями, что усиливает психологическую травму ребенка. На практике бывает что усыновленного ребенка возвращают обратно - это вызывает негативные эмоциональные последствия. Ребенок находится в растерянности от происходящего, искренне не понимает и не принимает сложившейся ситуации «возврата», чувствует социальное отвержение, что повергает ребенка в стресс [7, с. 101-102]. Вследствие вышеуказанных причин депривированный ребенок накапливает опыт безучастного отношения к себе, результатом которого является безразличие, агрессивное [73] или негативное отношение к окружающим [15].

Одним из факторов, способствующих формированию ситуативной тревожности у дошкольников из детского дома является то, что в общении есть отношения, в которых выделяются привилегированные и отвергнутые сверстники. Также общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения, так как приходится учиться и развивать навыки самоконтроля, речевые навыки, рефлексия, применять знания морали и нормы поведения, а также получать оценки и самому оценивать вербальные и невербальные знаки коммуникации. Поэтому у детей дошкольного

возраста, особенно младшего и среднего, самой распространенной формой общения является подражание. Если в младшем дошкольном возрасте ребенок подражает поведению взрослых и сверстников, в среднем - ребенок не слепо подражает, а сознательно приобретает образцы поведенческих норм. В период дошкольного возраста общение детей показывает их пристрастного участия в социальных ролях мужчин и женщин. Эмоции находят свое языковое выражение в междометиях и интонации речи. В общении с окружающими дошкольники постоянно оценивают. Например, при взаимодействии со взрослым треть детей приговоров имеют оценочный характер, в общении со сверстниками доля оценочных речевых актов в общем количестве высказываний увеличивается до двух третей [4, с. 35-36].

Исходя из этого Е.А. Ефимкина видит возможные последствия отсутствия развития коммуникативных навыков:

1. Невозможность устанавливать социальные контакты может привести к тому, что ребенок закрывается от дальнейшего общения. Находясь в стороне от группы, приводит к утрате социальных коммуникативных навыков.

2. Проявление сложностей в общении, например, с незнакомыми людьми, может являться причиной сложностей в обучении.

3. Отсутствие коммуникативных навыков может привести к тому, что в будущем данный ребенок не сможет создать семью.

4. Неадекватная самооценка также может являться последствием сложностей коммуникации. Чаще всего дети, не умеющие устанавливать контакты в обществе, имеют заниженную самооценку.

5. Неумение устанавливать коммуникативные связи при желании стать частью социальной группы, становится причиной неадекватного поведения, ухода в субкультуры в дальнейшем [59].

Итак, к основным личностным факторам способствующим ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста можно отнести осознание своей депривированности, низкий уровень коммуникативных

компетентностей, эмоционального интеллекта и психофизиологические особенности. А к средовым факторам можно отнести замкнутость круга общения со сверстниками, наличие идентичных личностных проблем у сверстников, строгое регламентированное общение со взрослыми, что приводит к конфликтным ситуациям.

1.3 Теоретическое обоснование программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Перед началом осуществления психолого-педагогических мероприятий, психолог должен проверить возможности реализации всех этапов программы, наличие необходимых материалов, соответствие возможностей, предъявляемых к участникам данной программы, так как свободную программу психолог составляет самостоятельно, определяя цели и задачи этапов формирования, продумывая ход встреч, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам [24, с. 29].

Целенаправленное воздействие на клиента осуществляется на основе модели, состоящей из нескольких взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Модель коррекции включает в себя пять основных блоков, которые представлены на рисунке 1.

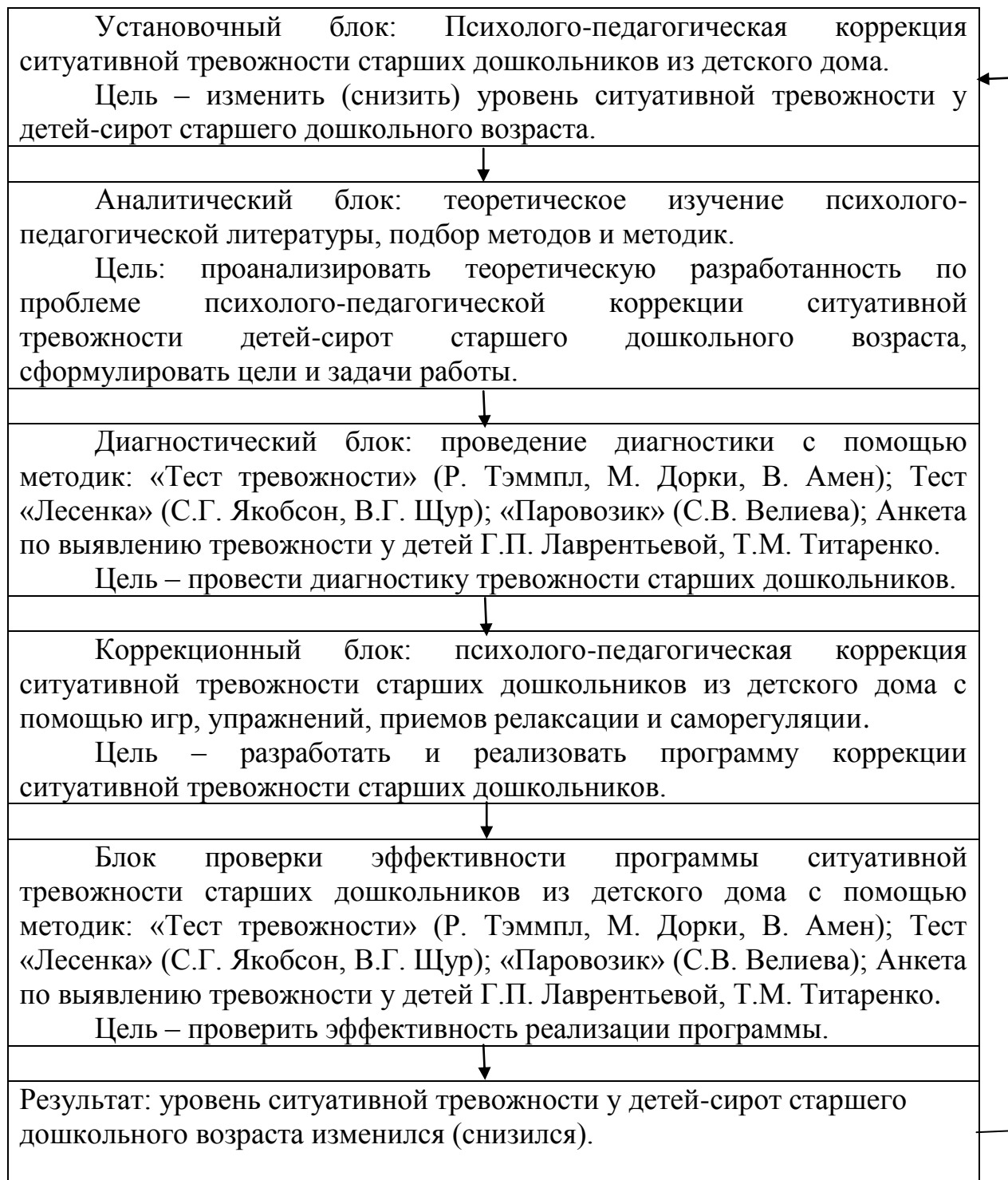


Рисунок 1 - Схема модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Процессуальная модель включает в себя построение дерева целей.

Дерево целей - это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей экономической системы, программы, плана, в которой выделены генеральная

цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева») [24, с. 15].

Во введении к диссертационному исследованию нами были сформулированы цель и задачи работы. Для того чтобы более наглядно представить логику исследования и осуществлять его на более высоком методологическом уровне, мы сочли необходимым применить системный подход к процессу целеполагания, разработанный доктором психологических наук В.И. Долговой [24], и использовать метод «дерево целей». Данный метод целеполагания основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направления движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории (Рис. 2).

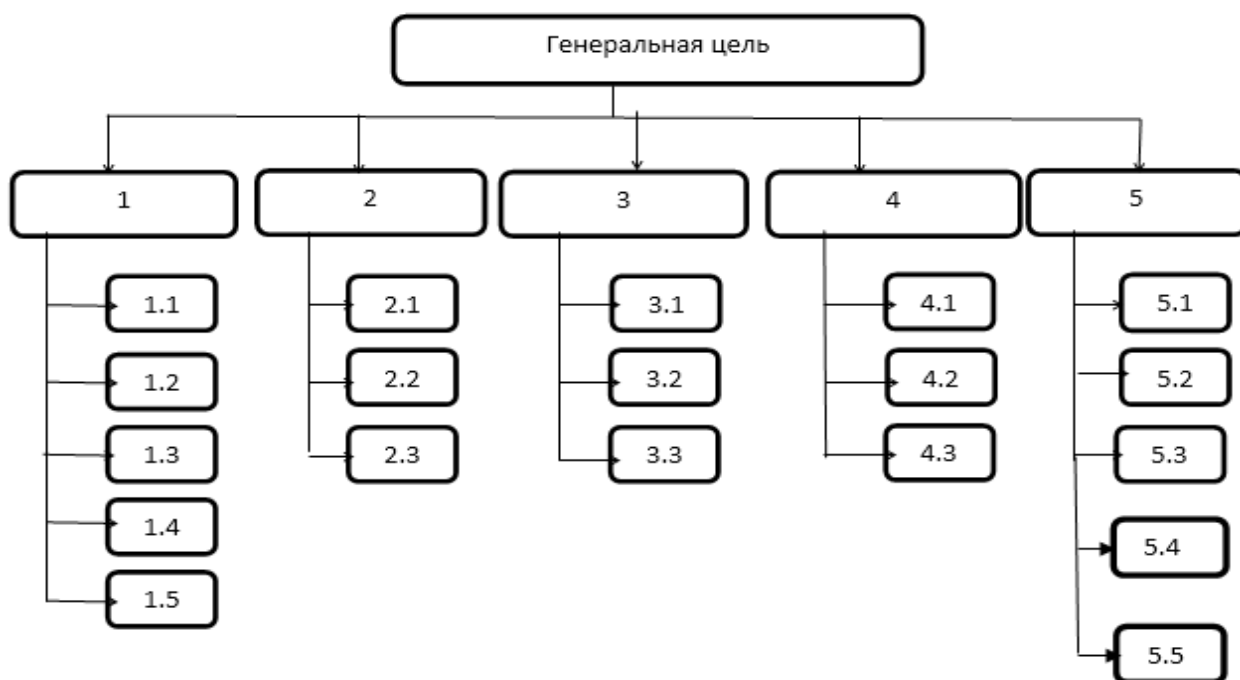


Рисунок 2 - «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

По рисунку 2 видно, что генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить проблему психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

1. Раскрыть сущность понятия ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.

1.1. Раскрыть сущность понятия «тревога».

1.2. Рассмотреть структурные компоненты тревоги.

1.3. Раскрыть сущность понятия «тревожность».

1.4. Рассмотреть формы тревожности.

1.5. Рассмотреть особенности ситуативной тревожности.

2. Теоретически обосновать факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

2.1. Уточнить понятие «дети-сироты».

2.2. Раскрыть психологические особенности детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях депривации.

2.3. Рассмотреть факторы, способствующие ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

3. Теоретически обосновать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

3.1. Рассмотреть личностные характеристики детей старшего дошкольного возраста, приводящие к формированию ситуативной тревожности.

3.2. Определить содержание когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов программы коррекции и профилактики ситуативной тревожности старших дошкольников из детского дома.

3.3. Выделить основной метод и приемы профилактики и коррекции ситуативной тревожности у дошкольников-сирот.

4. Разработать методы опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности детей-сирот дошкольного возраста.

4.1. Определить методы исследования ситуативной тревожности детей-сирот дошкольного возраста.

4.2. Разработать критерии, показатели и уровни ситуативной тревожности детей-сирот дошкольного возраста.

4.3. Подобрать диагностические процедуры для исследования уровня тревожности старших дошкольников.

5. Экспериментально определить имеющийся уровень тревожности дошкольников из детского дома.

5.1. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления уровня тревожности, самооценки, эмоционального состояния детей-сирот дошкольного возраста.

5.2. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

5.3. Проанализировать результаты формирующего эксперимента с целью выявления влияния условий программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

5.4. Разработать рекомендации для педагогов и работников по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

5.5. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Итак, для теоретического обоснования программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста мы рассмотрим важные составляющие личностных характеристик, приводящие к формированию ситуативной тревожности.

Внутренне равновесие, готовность прикладывать усилия, отношение к проблемам и новым ситуациям в целом зависят от того, как человек воспринимает и оценивает себя самого. Дети, склонные к негативному взгляду на мир, чаще пугаются неизвестных ситуаций и новых задач, опасаются своей несостоятельности и быстрее сдаются. Они болезненно

воспринимают критику и неудачи, плохо переносят стрессовые ситуации. Дети с более позитивным видением мира, напротив, преодолевают робость и энергично приступают к решению новых задач. Поэтому именно общение как со сверстниками, так и со взрослыми, позволяет дошкольнику и приобрести новые навыки, которые формируют представления о своих возможностях через сравнение себя с другими детьми, что способствует снижению тревожности, как личностной, так и ситуативной. Особенно сильно это проявляется в игре. Поэтому основным приемом коррекции ситуативной тревожности для дошкольников из детского дома можно считать игру.

По мнению А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина игра облегчает ребенку осознание собственных качеств и потенциальных возможностей. Познание мира общественных отношений через игру позволяет ребенку объединить собственные представления с реально существующими системами действий и отношений [2]. А это особенно актуально для детей, находящихся в депривации, так как:

- через игру ребенок открывает для себя мир других людей, учится учитывать внутреннюю сторону явлений, позиций, переживаний других людей. За счет этого начинает понимать социальные отношения;
- через игру дети знакомятся с поведением и взаимоотношением взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней ребенок приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками;
- игра способствует развитию чувств, пониманию эмоций других людей и волевой регуляции поведения [45].

Дошкольный возраст является определяющим в становлении личности ребенка, так как в этот период жизни складываются основные его свойства и личностные качества, что во многом определяет всё его последующее развитие. Отрицательный эмоциональный опыт в жизненных ситуациях, неблагоприятные обстоятельства могут привести к формированию у детей

высокой тревожности. Тревожные дети обычно очень не уверены в себе, у них неустойчивая самооценка. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они почти никогда не проявляют инициативу. Будучи послушными детьми, они предпочитают не обращать на себя внимания окружающих.

Для формирования адекватной самооценки важно сформировать умение правильно, оценивать свой успех или неудачу. Сложность решения этой задачи в том, что традиционные педагогические методы (объяснение, демонстрация положительных примеров, а тем более поощрение и наказание) в случае с дошкольниками, не работают. Такая задача может решаться не в лабораторных условиях и не через интерпретацию художественных произведений или проективных ситуаций, а в реальной практике детских отношений и в конкретной группе.

Страх, что тебя недооценивают, отвергают, порождает либо стремление утвердиться любым способом через агрессивную демонстрацию своей силы, либо уход в себя и полное игнорирование окружающих. Подчеркнутое внимание и доброжелательность сверстников может снять этот страх. С этой целью следует проводить игры, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать в другом только хорошее, стараться сделать что-нибудь приятное для товарищей.

Ю.А. Лаптева и И.С. Морозова считают, что об уровне эмоционального развития ребёнка-дошкольника можно судить по способности ребёнка различать наличие интереса к эмоциям другого – с 3-х лет, с 4-х лет – восприятие экспрессивных признаков, распознавание и вербальное кодирование эмоциональных состояний, освоение способов выражения своих эмоций, способности отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, переключиться на восприятие эмоций других людей. Значимыми показателями эмоционального развития в период дошкольного детства выступает появление социальных эмоций, связанных с усложнением

и расширением предметного содержания эмоций: общий эмоциональный настрой, тревожность, эмоциональная возбудимость, наличие ключевых новообразований в эмоциональной сфере детей [38, с. 19]. Поэтому в начале дошкольного периода причиной волнения и переживания является игрушка, то в конце является либо значимость отношений, либо превосходство одного ребенка над другим, поведение ребенка со взрослыми или старшими детьми. Это часто выражается в создании небольших групп внутри большой группы, дружба с определенными детьми по признаку популярности. Это способствует тому, что тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-то не так, развивается ближе к 7 годам при наличии страхов раннего возраста.

Проявление тревожности в дошкольном возрасте отражается на все сферы развития личности дошкольника, проявляясь либо в негативных коммуникативных тенденциях общения, либо отрицательно влияющих на психическое развитие личности самого ребенка. В норме она подталкивает ребенка к развитию саморегуляции. Тревожные дети дошкольного возраста либо проявляют физическую и вербальную агрессию, либо наоборот становятся замкнутыми, кто-то, спасаясь от этого состояния, уходит в своих мыслях в страхи и фантазии. У таких детей часто меняется настроение, без внешней видимости проявлений наступает плач, смех или непонимание происходящего, так как эмоции не контролируются.

Помимо агрессивных проявлений тревоги, такие дети находят психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях дошкольник из детского дома разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности. Для нормальных фантазий характерна их постоянная связь с реальностью, но у тревожных детей этого нет. На основании этого можно заключить, что очень важны в программе коррекции ситуативной тревожности упражнения на психическую саморегуляцию физического проявления напряжения, обучение

дошкольников методам релаксации и приводящие к взаимодействию с со сверстниками.

Не смотря на то, что особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста завязаны в основной период этого возраста от отношения к нему и со взрослым. Но не всегда удается взрослым в детском доме в силу своего нежелания, невозможности доставлять только положительные эмоции ребенку, и как следствие идет негативное эмоциональное нарушение развития и формирования социально-адекватной личности. Такие эмоции К.М. Миланич выделяет три группы, указывая, что нарушения могут сочетаться и взаимообуславливать друг друга:

- острые эмоциональные реакции, окрашивающие конкретные конфликтные для ребенка ситуации: агрессивные, истерические, протестные реакции, а также реакции страха и чрезмерной обиды;

- напряженные эмоциональные состояния — более стабильные во времени надситуативные негативные переживания: мрачность, тревожность, подавленное настроение, боязливость, робость;

- нарушения динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабильность [30, с. 430].

Итак, одной из причин повышенного уровня тревожности у детей дошкольного возраста являются отношения со взрослыми, поэтому в детском доме важно наличие приятных и добрых отношений с ребенком, желание общаться с ним, осознавая, что это влияет на благополучное развитие и формирование черт характера дошкольника, а не желание обращать внимание на просьбы ребенка, постоянная занятость. Проявление агрессии любого вида, на ребенка в том числе, вызывает развитие высокой тревожности, закрепление её как черты характера и перехода в другие формы неблагоприятного эмоционального воздействия на психическое и социальное развитие ребенка, такие как страх, невроз, болезнь, асоциальное поведение. Именно это послужило основой для разработки рекомендаций для работников детского дома.

Вторым значимым фактором, влияющим на повышение уровня ситуативной тревожности у дошкольников является общение со сверстниками, но основой этого состояния являются отношения со взрослыми. Они либо задают планку самооценки и регуляции поведения, либо сами являются примером отношений со сверстниками. Отличия в этих отношениях у каждого ребенка дошкольного возраста со сверстниками и влияет на разное восприятие другого человека, просьбы, задания, правил игры. Именно в игре у детей этого возраста происходит социальное и личностное развитие, которое неизбежно сопровождается чувством тревоги и переживаний. Поэтому основным методом коррекции в дошкольном возрасте является игра и игровые формы упражнений.

Выводы по главе 1

Итак, при любом нарушении сбалансированного взаимодействия человека и среды недостаточность психических или физических ресурсов для удовлетворения актуальных потребностей в данной конкретной ситуации является источником ситуативной тревоги. Регулярность испытания физиологических изменений при приступах тревоги и повторяемость ситуации формирует чувство ситуативной тревожности, даже на стимулы косвенно имеющие отношение к похожей ситуации.

Ситуативная тревожность это психическое состояние беспокойства, волнения, повышенной эмоциональной возбудимости в определённой ситуации.

К основным личностным факторам способствующим ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста можно отнести осознание своей депривированности, низкий уровень коммуникативных компетентностей, эмоционального интеллекта и психофизиологические особенности. Внешними факторами повышенного уровня ситуативной тревожности у детей дошкольного возраста являются отношения со взрослыми и общение со сверстниками, но пусковым механизмом этого

состояния у детей-сирот являются отношения со взрослыми в детском доме. Поэтому в условиях детского дома важно наличие приятных и добрых отношений с ребенком, желание общаться с ним, осознавая, что это влияет на благополучное развитие и формирование черт характера дошкольника. А нежелание обращать внимание на просьбы ребенка, постоянная занятость, проявление агрессии любого вида, на ребенка в том числе, вызывает развитие высокой тревожности, закрепление её как черты характера и перехода в другие формы неблагоприятного эмоционального воздействия на психическое и социальное развитие ребенка, такие как страх, невроз, болезнь, асоциальное поведение.

Вторым значимым фактором, влияющим на повышение уровня ситуативной тревожности у дошкольников является общение со сверстниками, но основой и примером этого общения являются так же взрослые. Они либо задают планку самооценки и регуляции поведения, либо сами являются примером отношений со сверстниками. Отличия в этих отношениях у каждого ребенка дошкольного возраста со сверстниками и влияет на разное восприятие другого человека, просьбы, задания, правил игры. Именно в игре у детей этого возраста происходит социальное и личностное развитие. Поэтому основным методом коррекции в дошкольном возрасте является игра и игровые формы упражнений.

Нами была разработана модель коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста, включающая в себя пять основных блоков: установочный, аналитический, диагностический, коррекционный, блок проверки эффективности программы. Также нами была построена схема целеполагания процессов коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома. Проводимые занятия должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Основным методом, используемые в коррекционной работе выбраны игра и упражнения согласно возрастным особенностям.

Глава 2. Исследование ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Выявленная теоретическим путем проблема исследования состоит в наличии противоречия между требованиями, которые общество предъявляет к эмоциональным характеристикам дошкольников как поведенческим проявлениям личности и к условиям, которые предоставляются для их развития в социальной среде детского дома. Для решения исследовательских задач на основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме нами было организовано эмпирическое изучение ситуативной тревожности у детей-сирот дошкольного возраста с целью разработать и апробировать программу коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование предполагает последовательную проверку выдвинутых положений гипотезы, конечной целью которого является подтверждение или опровержение основной исследовательской гипотезы о том, что программа профилактики и психолого-педагогической коррекции позволит изменить (снизить) ситуативную тревожность у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Исследование ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста проходило в четыре этапа:

1. Поисково-подготовительный этап.

Проводилось исследование теоретической, методической и практической литературы, разрабатывался понятийный аппарат, формулировалась гипотеза, подобраны методики и определен объем выборки.

Методы этапа: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация материала.

2. Констатирующий этап.

Проведена исследовательская работа по выявлению уровня тревожности у дошкольников, воспитывающихся в детском доме. Была проведена психодиагностика испытуемых по четырем методикам. Обработка результатов.

Методы на этом этапе исследования: наблюдение, тестирование, опрос, беседа, обработка и анализ полученных данных.

3. Формирующий этап.

На основе результатов констатирующего эксперимента была составлена коррекционная программа направленная на изменение (снижение) уровня ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста. Программа реализована. Затем проведена повторная диагностика детей-сирот (формирующий эксперимент) для определения влияния условий, предусмотренных программой (осуществлялась проверка гипотезы исследования). Полученные данные проанализированы с помощью методов математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

Методы этапа: анализ (количественный, качественный), тестирование, опрос, беседа, методы математической статистики.

4. Контрольно-обобщающий этап.

На этом этапе анализировались полученные данные, подводились итоги, делались выводы, формулировались методические рекомендации, оформлялась диссертационная работа.

Методы на данном этапе были: анализ экспериментальных данных, систематизация и обобщение материала.

В данном исследовании применялся принцип объективности, который выражается во всестороннем учете факторов и условий порождения и развития явлений и феноменов, учет разносторонних исследовательских подходов, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов.

Помимо этого исследование основывается на принципе соответствия, согласно ему смена одной естественнонаучной теории другой обнаруживает не только различие, но и связь, преемственность между ними, которая может быть выражена с математической точностью.

Также считались в эмпирическом исследовании с принципом единства сознания и деятельности, т.е. сознание деятельно, а деятельность сознательна. Этот принцип подразделяется на принцип единства личности и деятельности и принцип единства сознания и личности.

Отталкивались также в своем исследовании от системно-структурного принципа. Раскрытие структуры любого целого осуществляется на основе системно-структурного анализа. Системный подход предполагает также выявление функции системы, системообразующего и системоразрушающего факторов, изучение эволюции системы, ее соотношения с окружающей средой. Для объяснения происхождения психического мало желания связывать его с деятельностью нервной системы. Необходимо также познавать законы становления психического целого.

Также мы руководствовались в своем исследовании очень важным принципом – принципом единства физиологического и психического, т.е. физическое и психологическое содержание понятия человека и его деятельности целостно и зависимо друг от друга.

Эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы требует подбора соответствующих методов и методик исследования исходя из специфики решения исследовательских задач. Наряду с традиционными теоретическими методами анализа научной литературы, использовались такие эмпирические методы исследования, как анкетирование, тестирование и статистические методы обработки эмпирических результатов.

Метод наблюдения трактуется в качестве прямого восприятия исследователем исследуемых процессов и явлений. Наряду с прямым отслеживанием наблюдаемых процессов на практике встречается и опосредованное, когда сам процесс не виден, а его настоящая картина может

наблюдаться по каким-либо показателям [6, с. 59]. Он дает возможность выявлять только внешние проявления психолого-педагогических фактов. Внутренние же процессы являются для наблюдений недостижимыми.

Опросные методы легкие по своему формированию и универсальны в качестве средства для приобретения сведений широкого тематического спектра. В психологии и педагогике употребляются три широко известных варианта опросных методов: беседа, анкетирование, интервьюирование.

Анкетирование в качестве письменного опроса более действенно, документально по возможностям приобретения и обработки полученных сведений.

Эксперимент причисляют к главным методам исследований в психолого-педагогической науке. Понимается он в общем смысле в качестве опытной проверки гипотезы (предположения).

Сформировались отдельные правила составления и формирования экспериментов. К ним имеют отношение такие, как непозволительность появления риска для здоровья и развития исследуемых объектов, гарантии от причинения вреда для их самочувствия, от урона для их жизни на сегодняшний день и в будущем. Встречаются две главные разновидности эксперимента - естественный и лабораторный.

Естественный эксперимент составляется и осуществляется в обыкновенных жизненных условиях, где экспериментатор почти не участвует в процессе происходящих событий. Лабораторный эксперимент подразумевает формирование некоторой искусственной ситуации, в которой исследуемое свойство можно наилучшим образом изучить.

Тестирование – это специализированные методы психодиагностического исследования, употребляя которые можно приобрести достоверную качественную и количественную информацию исследуемого явления. От иных методов исследования тесты выделяются тем, что подразумевают отчетливый процесс сбора и обработки первичной

информации, а также оригинальность их дальнейшей интерпретации. Виды тестов - тест-опросник, тест-задание, проективный тест [28, с. 90].

Также для обработки результатов мы применили метод математической статистики – Т-критерий Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность [61].

Качественная обработка данных представляет собой описание выявленных закономерностей, их интерпретацию и объяснение. Именно качественный анализ выступает в качестве основы для третьей главы исследования.

Количественная обработка данных подразумевает обработку регистрационных листов и получение «сырых» значений по шкалам методик, перевод этих значений, если необходимо, в стандартные баллы, проценты и т.д. Затем полученные данные подвергаются статистическому анализу. Для этого могут быть использованы такие статистические показатели как средние величины, стандартные отклонения, средние ошибки, проценты и т.д.

Диагностическая процедура проведения методик была индивидуальной, но остальные дети находились в соседней комнате, что немного удлиняло процесс.

Методики исследования, стимульный материал и описание которых представлены в Приложении 1:

1) «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Стимульный материал: 14 рисунков размером (8,5x11 см). Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни дошкольника ситуацию.

Проведение исследования:

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, психолог дает инструкцию. Во избежание perseverативных выборов у

ребенка в инструкции чередуются определения лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются. Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе.

Анализ результатов:

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

$$\text{ИТ} = (\text{число эмоциональных негативных выборов} / 14) * 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы – высокий, средний, низкий.

2) Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур).

Цель - изучение самооценки и уровня притязаний детей.

Стимульный материал: картинка с изображением лестницы, состоящей из 7 ступенек; вырезанные из бумаги фигурки мальчика и девочки.

Процедура проведения:

Методика проводится индивидуально. Ребёнку предъявляется рисунок лесенки и зачитывается инструкция. После того, как психолог убедился, что ребёнок правильно понял и запомнил инструкцию, он последовательно задаёт ребёнку следующие вопросы про выбор ступеньки.

Ответы детей фиксируются в протоколах. Обработка и интерпретация результатов по ключу.

3) «Паровозик» (С.В. Велиева).

Цель - определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

Процедура проведения: применяется индивидуально с детьми с 2,5 лет.

Обработка результатов:

Если в результате суммирования полученных баллов оказывается менее четырех, то психическое состояние оценивается как позитивное, при 4-6 баллах - как негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс); при 7 - 9 баллах - как НПС средней степени; больше 9 баллов - НПС высокой степени.

4) Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Цель - выявление уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от самого исследователя и воспитателей.

Процедура проведения: воспитатель заполняет анкету на каждого воспитанника.

Обработка результатов:

Положительный ответ на каждое из 20 предложенных утверждений оценивается в 1 балл. Суммируется количество баллов, чтобы получить общий балл тревожности.

Подбор указанных методик удовлетворяет поставленным целям и задачам исследования и позволяет осуществить проверку выдвинутой гипотезы. Практически все перечисленные методики широко используются в исследованиях, зарекомендовали себя как достаточно надежные и валидные диагностические инструменты.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники Детского Дома № 59 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (г. Москва) в возрасте 5-7 лет. Взята группа детей старшего дошкольного возраста – 12 детей (7 мальчиков и 5 девочек).

Детский дом открыт в 1996 году как приют, а в 2001 г. обрел сегодняшний статус. В детском доме дети-сироты в возрасте от 3 месяцев до 18 лет, 90% из них социальные сироты, т. е. дети при живых родителях, 10% — дети отказные, от которых мамы отказались в родильном доме.

Дети живут в 5 группах, одна из них — третья, смешанная для ребят в возрасте от 3 до 9 лет. Ребята ходят в детский сад, школы № 200, 790, 862.

У 50% детей детского дома родители лишены родительских прав. Успехи в обучении есть, о чем говорят воспитатели детского сада, отмечая стремление получать новые знания у 60% дошкольников из нашей выборки, особенно у девочек.

Среди воспитанников в нашей выборке испытуемых:

- детей-сирот – 4 человека.
- социальных сирот – 8 человек.

Причины сиротства:

- оба родителя лишены родительских прав – 4 человек.
- мать лишена родительских прав, отец юридически отсутствует – 2 человек.
- мать лишена родительских прав, отец умер – 1 человек.
- мать лишена родительских прав, отец осужден – 1 человек.
- мать отказалась от ребенка в роддоме, отец юридически отсутствует – 2 человека.
- мать умерла, отец умер – 2 человека.

В Детском доме № 59 на протяжении последних 3 лет функционирует уполномоченная патронатная служба и главная задача детского дома: передача детей-сирот на воспитание в семьи и не только под опеку, усыновление, международное усыновление но приоритетная задача — возврат детей-сирот в окружение кровной семьи: восстановление в родительских правах, родственная опека и попечительство.

Работников в детском доме 26 человек. Они отличаются ответственностью, они безотказны и легки на подъем. Важной задачей для

воспитателей детского дома является укрепление и расширение сети социальных контактов детей-сирот, помощь в восстановлении утраченных связей со значимыми для детей людьми. Специалисты на постоянной основе совершенствуют свои знания в области организации и функционирования замещающих семей, их социальной значимости, специфики воспитания детей-сирот в таких семьях. Одной из основных функций воспитателя детского дома является помощь личностному развитию детей-сирот в соответствии с их склонностями, особенностями характера, способностями.

Теперь проанализируем результаты констатирующего этапа исследования (Приложение 2).

Первыми посмотрим результаты диагностики, полученные по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) (Рис. 3).

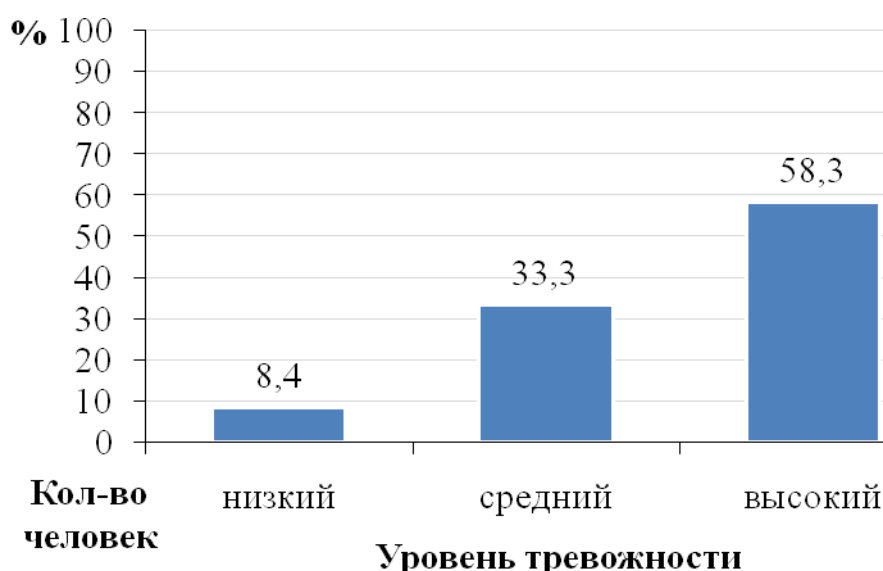


Рисунок 3 - Результаты диагностики старших дошкольников из детского дома, полученные по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

По рисунку 3 можно видеть, что дошкольников с высоким уровнем тревожности 58,3% (7 человек), со средним - 33,3 (4 человека), с низким 8,4% (1 человек). Получается среди детей-сирот преобладают дошкольники с повышенным уровнем волнений, переживаний, тревоги, которые стали для них ведущим эмоциональным состоянием.

Проанализируем результаты диагностики, полученные по Тесту «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) (Рис. 4).

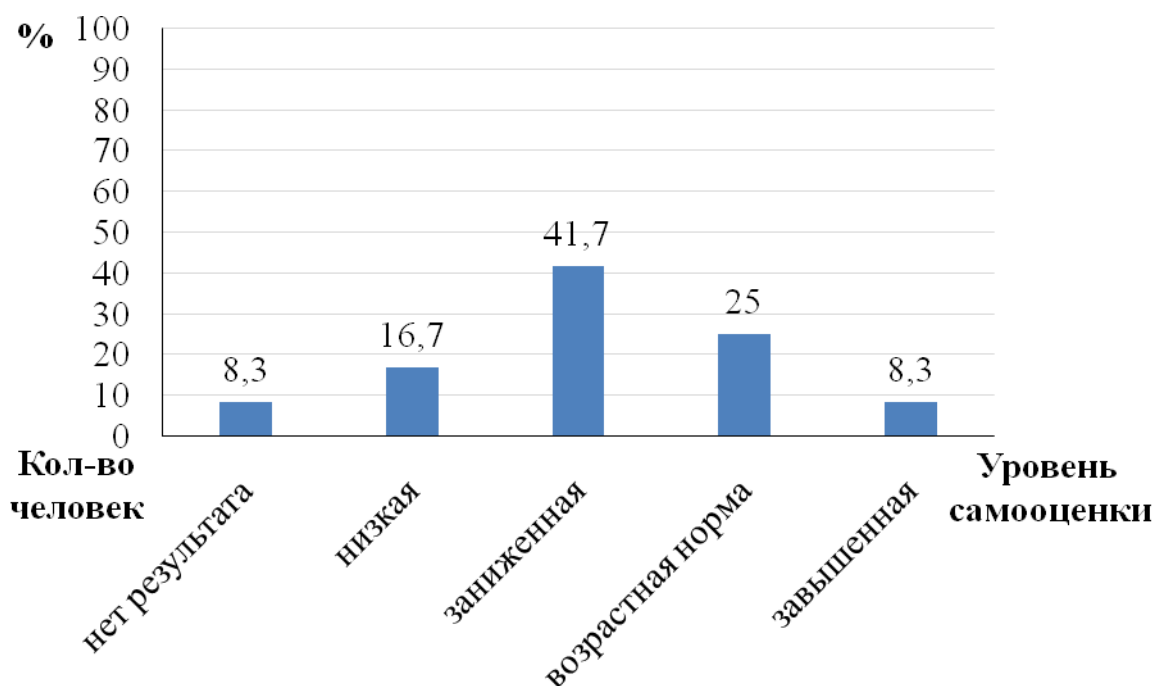


Рисунок 4 - Результаты диагностики дошкольников, полученные по методике Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

По рисунку 4 видно, что 8,3% (1 человек) детей не показали результата, потому что не смогли сосредоточиться и спокойно ответить на вопросы. Низкая самооценка выявлена у 16,7% (2 человека) детей-сирот старшего дошкольного возраста и заниженная у 41,7% (5 человек). Возрастная норма у 25% (3 человека) детей. Завышенная самооценка только у 8,3% (1 человек) детей. Получается дети из детского дома старшего дошкольного возраста преимущественно себя недооценивают.

Проанализируем результаты диагностики старших дошкольников, полученные по методике «Паровозик» (С.В. Велиева) (Рис. 5).

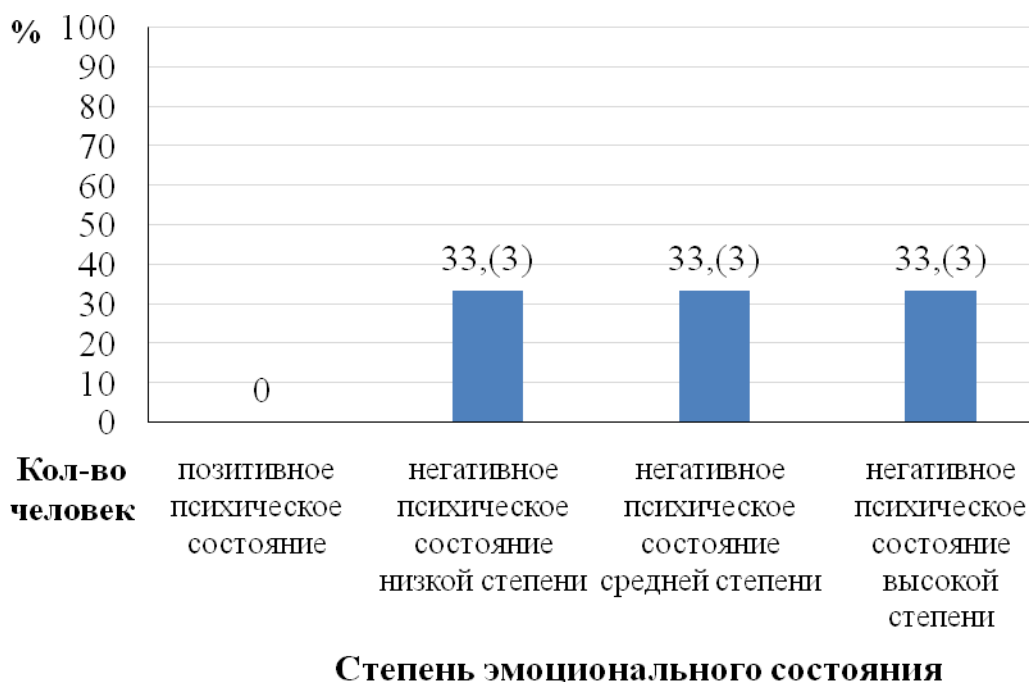


Рисунок 5 - Результаты диагностики старших дошкольников из детского дома, полученные по методике «Паровозик» (С.В. Велиева)

По рисунку 5 видно, что у старших дошкольников из детского дома негативное психическое состояние низкой, средней и высокой степени в одинаковом количестве – 33,(3)% детей (по 4 человека). Эти дети на первые места поставили вагончики темных цветов.

Старшие дошкольники с высокими показателями тревожности в процессе исследования проявляли беспокойство, неуверенность в себе, в правильности своих ответов. Дети во время тестирования проявляли беспокойство, нервозность. Их интересовало, что и как отвечали другие дети, проявляли вредные привычки невротического характера – кусали ногти, качали ногой, покусывали нижнюю губу. У некоторых из этой категории детей можно было наблюдать физиологические признаки повышенной тревожности – учащалось дыхание, потели ладони рук, проявлялась гиперемия в области лица и шеи.

В ходе диагностики высоко-тревожные дети нередко отвечая на вопрос «Почему?», они чаще всего говорили: «Потому что его ругают», «Потому что

ее наказали», «Потому что его все бросили и он один», «Потому что он плохой».

Проанализируем результаты анкетирования воспитателя детского дома дошкольной группы, полученные по Анкете по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко (Рис. 6).

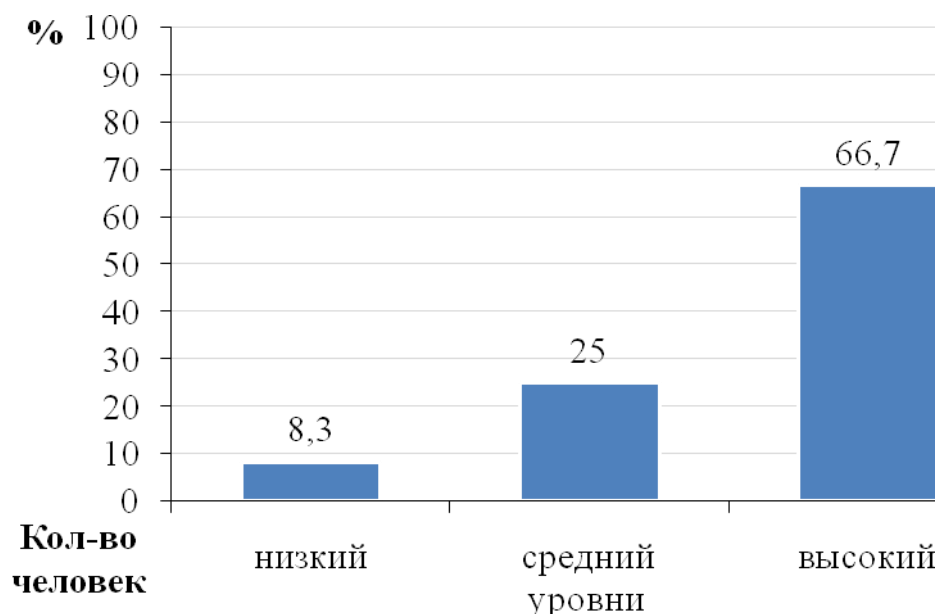


Рисунок 6 - Результаты анкетирования воспитателя, полученные по Анкете по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

По рисунку 6 видно, что воспитатель дошкольной группы указал, что у 66,7% (8 человек) дошкольников высокий уровень тревожности, средний уровень тревожности у 25 % (3 человека) детей, а у 8,3% (1 человек) тревожность на низком уровне.

Итак, полученные данные констатирующего этапа исследования, говорят о том, что дети-сироты старшего дошкольного возраста нуждаются в коррекции тревожности, что было заметно при выполнении заданий.

Выводы по главе 2

Таким образом, опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности старших дошкольников из детского дома состояло из 4 этапов:

поисково-подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольно-обобщающий.

Были использованы следующие методы и методики:

Методы исследования: анализ, обобщение, структурирование, тестирование, опрос, эксперимент (констатирующий и формирующий), наблюдение, метод психологического моделирования, метод математической статистики (Т – критерий Вилкоксона).

Методики исследования:

- 1) «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
- 2) Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур);
- 3) «Паровозик» (С.В. Велиева);
- 4) Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Базу исследования составили 12 воспитанников (7 мальчиков и 5 девочек) Детского Дома № 59 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (г. Москва) в возрасте 5-7 лет. Так же в нем принял участие их воспитатель.

Результаты диагностики показали, что у большинства детей (58,3% детей (7 человек) по данным результатов анализа методики «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) и 66,7% детей (8 человек) по данным диагностики воспитателя полученные по Анкете по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) высокий уровень тревожности. Также у большинства заниженная самооценка и негативное психическое состояние у всех детей (результаты полученные по методикам Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) и «Паровозик» (С.В. Велиева)).

На этом основании принято решение разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Цель программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста:

- гармонизация эмоциональной сферы дошкольников;
- снижение уровня ситуативной тревожности;
- обучение конструктивному диалогу;
- повышение самооценки и уважения партнера по общению.

Задачи программы:

- способствовать осознанию своих эмоций и формировать умение понимать эмоции других людей;
- развивать способность выражать эмоции вербально и невербально;
- развивать произвольную регуляцию своего эмоционального состояния;
- формировать умение выражать свои негативные эмоции без агрессии;
- способствовать снижению тревожности.

Принципы построения программы:

1. Принцип ведущей деятельности, которая выступает основным механизмом формирования психологических новообразований (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

2. Принцип управления психическим развитием предполагает организацию совместно распределенной деятельности взрослого и ребенка, в которой первый выступает, прежде всего, в качестве носителя образца действия.

3. Принцип смены психологической позиции связан с изменениями отношения ребенка к себе, с развитием у него позиции субъекта деятельности.

Перед разработкой коррекционной программы, нами был проведен анализ имеющихся психолого-педагогических программ коррекции тревожности у старших дошкольников. Одной из них можно назвать программу коррекции тревожности с помощью песочной терапии, разработанную Е.Л. Емельяновой, Е.Ю. Давтян, Ю.В. Спириной, Ю.А. Васюковой. Также рассмотрена программа Л.В. Мамедовой, В.А. Ивановой, А.В. Розе основанная на арттерапии. Рассмотрена программа коррекции В.Л. Шарохиной, Л.И. Катаевой для дошкольников, разработанная для проведения по месяцам. У В.И. Долговой коррекционная программа ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста состоит из 10 групповых занятий, которые включают следующие методы и техники: релаксация, концентрация, игро-терапия, телесная терапия, арт-терапия, функциональная музыка [21].

На основании результатов констатирующего этапа исследования и анализа различных коррекционных программ, нами было принято решение применять на занятиях с детьми-сиротами старшего дошкольного возраста различные методы, приемы и техники из источников, прошедших многолетнюю апробацию.

Программа включает в себя 10 занятий, продолжительностью 30 минут по два занятия в неделю (Приложение 3).

Каждое занятие включает в себя:

1. ритуал приветствия;
2. игры-перевоплощения или игры-беседы, создание проблемной ситуации по теме занятия посредством использования игрового момента с обсуждением и анализом ситуации;

3. упражнения с учетом индивидуальных познавательных возможностей детей и динамики развития группы и могут при необходимости быть изменены;

4. упражнения, направленные на снятие психоэмоционального напряжения, расслабление;

5. рисование по теме с диагностической, профилактической или коррекционной целью;

6. ритуал прощания.

Ритуал приветствия и прощания вырабатывается на первом занятии, в дальнейшем аналогичен на каждом занятии.

Форма проведения: Занятия проводятся в форме мини-тренингов, 2 раза в неделю в помещении группы, кабинете педагога-психолога или спортивном зале (в зависимости от цели занятия).

Материально-техническое обеспечение программы:

1. Наличие кабинета – студии с зонами: рабочей, отдыха, свободного пространства для игр;
2. Столы со стульями;
3. Мольберты или каждому ребенку, как индивидуальное место творчества;
4. Отдельный стол – стеллаж для хранения работ и материалов для занятий;
5. Материалы для изобразительной деятельности: гуашевые краски, восковые мелки, фломастеры, тушь, карандаши (простые и цветные) разной мягкости, пластилин, кисти разного размера и жесткости, разные типы клеев, ватные палочки, картон, бумага разного цвета, размера, формы, текстуры и другой раздаточный материал (бисер, пуговицы, кусочки тканей и т.п.), баночки-непроливашки, вырезанные по контуру картинки с изображением разных предметов, в т.ч. мебели, предметов обихода;
6. Иллюстративный материал, сюжетные картинки, журналы;

7. Стихотворный и художественный материал;
8. Игрушки;
9. Настольно-печатные игры (парные картинки, разрезные картинки);
10. Ноутбук или музыкальный центр;
11. Песочные часы с разным временным интервалами: 1 мин., 3 мин.;
12. Зеркала (большое и маленькие для индивидуальной работы).

Прогнозируемые результаты:

- получение детьми знаний об эмоциях;
- сформированность умения понимать эмоции других;
- снижение ситуативной тревожности;
- сформированность умения выражать негативные эмоции без агрессии.

Рассмотрим цель и содержание занятий.

Занятие 1.

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с принципами и правилами работы, освоение активного стиля общения и способов передачи и приема обратной связи.

Приветствие. «Здравствуйте, я рад познакомиться!».

1. Упражнение «Правила нашей группы»
2. Упражнение «Как жить без эмоций?»
3. Игра «Слушай хлопки»
4. Упражнение «Солнечный зайчик»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 2.

Цель: сплоченность группы, закрепление правил.

Приветствие.

1. Упражнение «Перечисли правила»
2. Игра «Рука»
3. Игра «Дотронься до...»

4. Упражнение «Этюд «Встреча с другом»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 3.

Цель: формирование адекватной самооценки, развитие умения самоконтроля.

Приветствие.

1. Игра «Добрые волшебники»

2. Упражнение «Насос и мяч»

3. Рисунок «Мои жизненные трудности»

4. Игра «Доброе животное»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 4.

Цель: формирование адекватной самооценки, снижение тревожности.

Приветствие.

1. Игра «Школа Кенгуру»

2. Игра «Волшебные очки»

3. Упражнение «Комплименты»

4. Упражнение «Азбука настроения»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 5.

Цель: развитие навыков самопознания и самораскрытия.

Приветствие.

1. Игра «Царевна-Несмеяна»

2. Игра «Подарки»

3. Игра «Светофор».

4. Упражнение «Возьми себя в руки»

5. Упражнение «Заряд бодрости»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 6.

Цель: развитие навыков самопознания и самораскрытия.

Приветствие.

1. Игра «Зайки и слоники»
2. Упражнение «Добрый – злой, веселый – грустный».
3. Упражнение «Веселый страх»
4. Упражнение «Я сильный – я слабый».
5. Упражнение «Портрет смелого человека».

Рефлексия

Прощание.

Занятие 7.

Цель – формирование адекватной самооценки дошкольников.

Приветствие.

1. Упражнение «Я люблю себя»
2. Упражнение «Я за тебя отвечаю»
3. Игра «Комплименты».
4. Упражнение: «Щепки на реке»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 8.

Цель – умение сдерживать себя в трудной ситуации, контролировать своё поведение и эмоции, формировать адекватную самооценку.

Приветствие.

1. Упражнение «Белки и орехи»
2. Упражнение «Закончи предложение»
3. Упражнение «Чучело».
4. Упражнение «Скульптура»

Рефлексия

Прощание.

Занятие 9.

Цель – обучение техникам расслабления мышц для снятия напряжения.

Приветствие.

1. Упражнение «Полет высоко в небо»
2. Упражнение «Театр масок»
3. Упражнение «Водопад света»
4. Упражнение «Погладь товарища»

Рефлексия

Прощание

Занятие 10.

Цель – закрепление полученных навыков.

Приветствие.

1. Упражнение «Коробка переживаний»
2. Упражнение «Избавление от тревог»
3. Игра – «Я очень умен, силен и сообразителен»

Итоговая рефлексия:

- Что нового узнал для себя?
- Над чем задумались? Какие вопросы возникли?
- Что полезного подчеркнул по ходу тренинга?
- Что было важным?
- Какое упражнение вам понравилось больше всего и почему?
- Что почувствовали во время последнего упражнения?
- Что на ваш взгляд было интересным? Почему?

Вот и подошли к концу наши занятия, вы все были активны, и хорошо работали. Все молодцы.

Прощание.

Итак, целью коррекционно-развивающей программы является психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста. Представленные выше занятия были

разработаны с учетом принципов не только коррекции, но и с учетом научных принципов, где мы считаем ведущим принцип единства физиологического и психического.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После реализации психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома, мы провели повторную диагностику, результаты которой представлены в Приложение 4. Эти данные были обработаны с помощью метода математической статистики – Т-критерия Вилкоксона, полученные сводные результаты (констатирующего и формирующего эксперимента) и расчет суммы рангов нетипичных сдвигов ($T_{ЭМП}$) показаны в Таблицах 13, 14, 15, 16 (Приложения 4).

Проанализируем результаты диагностики (до и после коррекционной программы) дошкольников из детского дома, полученные по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) представленные в таблицах 5 (Приложение 2) и 9 (Приложения 4) и на рисунке 7.

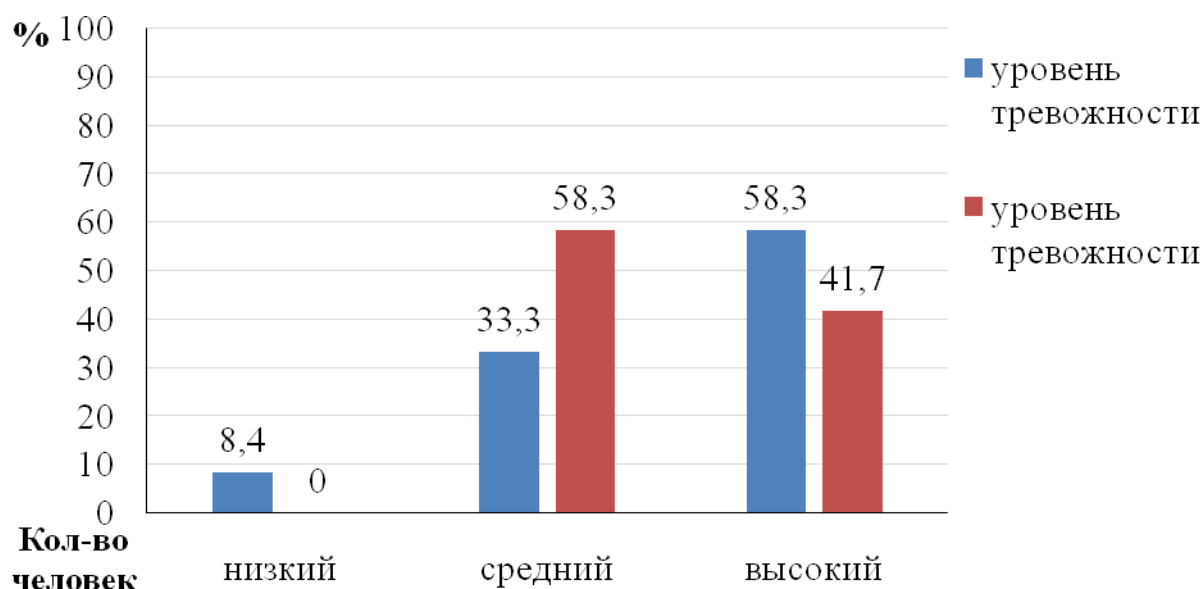


Рисунок 7 - Результаты диагностики уровня тревожности старших дошкольников из детского дома по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) до и после коррекции программы

По рисунку 7 видно, что после программы психолого-педагогической коррекции тревожности среди дошкольников 5-7 лет из детского дома высокий уровень тревожности выявился у 41,7% (5 человек) детей, что меньше чем до реализации программы. При этом стало больше дошкольников со средним уровнем тревожности - 58,3% (7 человек) детей. Детей с низким уровнем тревожности не осталось.

Полученные результаты эмпирического исследования были подвергнуты статистической обработке с помощью T – критерия Вилкоксона с целью проверки результатов формирующего эксперимента.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

За нетипичный сдвиг в диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) было принято «увеличение значения» (Таблица 13, Приложение 4).

В таблице 1 представлено критическое значение T при $n=12$.

Таблица 1

Критические значения T при $n=12$

n	$T_{кр}$	
	0,01	0,05
12	9	17

Сумма рангов нетипичных сдвигов $T_{Эмп} = 8$. Так как получившееся значение $T_{Эмп} < T_{кр(0,01)}$, то полученное эмпирическое значение $T_{Эмп}$ находится в зоне значимости. Это значит, что гипотеза H_1 принимается.

Таким образом, результат метода математической статистики подтверждает гипотезу о том, что показатели уровня тревожности, который был выявлен после реализации программы психолого-педагогической

коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома статистически значимо изменились по сравнению с показателями до программы.

Проанализируем результаты диагностики (до и после) дошкольников из детского дома, полученные по Тесту «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) представленные в таблицах 6 (Приложение 2) и 10 (Приложения 4) и на рисунке 8.

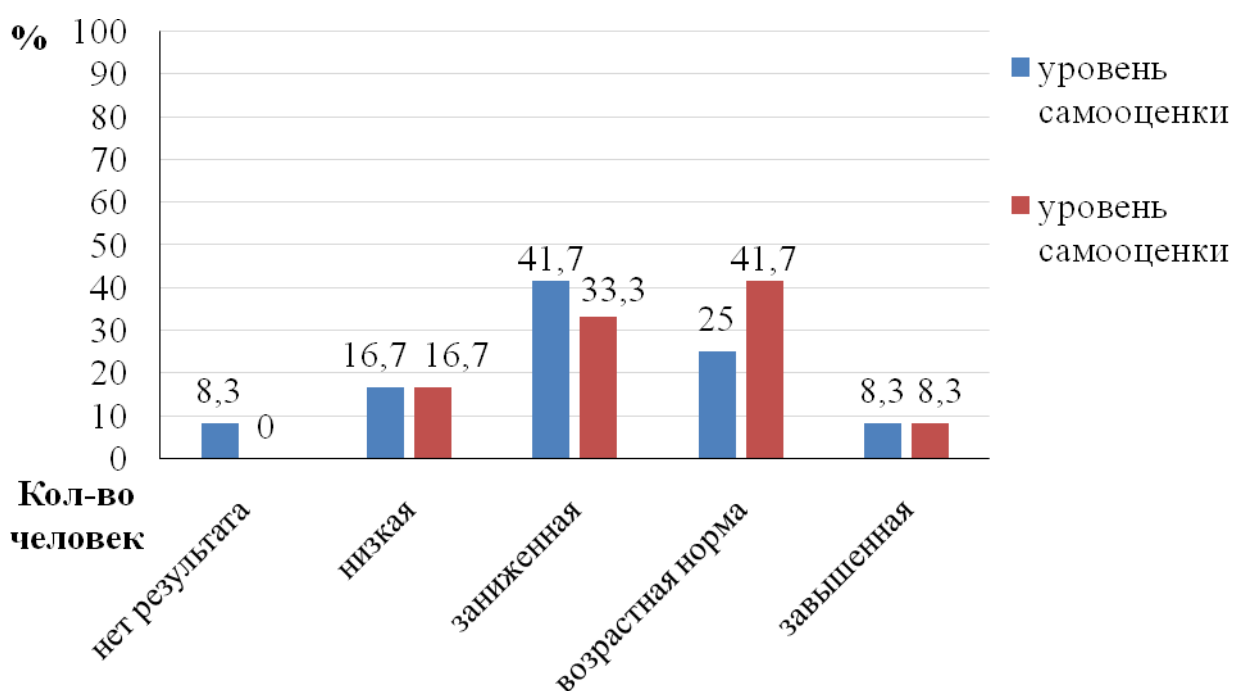


Рисунок 8 - Результаты диагностики уровня самооценки старших дошкольников до и после программы коррекции

По рисунку 8 можно видеть, что дошкольников, которые не справились с заданием не выявлено после реализации программы коррекции. Изменения произошли в количестве дошкольников с заниженным уровнем самооценки – их стало меньше (33,3% детей – 4 человека), и 41,7% (5 человек) детей показало уровень самооценки в пределах возрастной нормы.

Теперь с помощью Т-критерия Вилкоксона проверим значительно ли отличаются показатели уровня самооценки у дошкольников до и после программы.

За нетипичный сдвиг в диагностики по Тесту «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) сдвиг было принято «уменьшение значения» (Таблица 14, Приложение 4).

Исключая сдвиги абсолютное значение которых равно 0. Получаем $n=10$. В таблице 2 представлено критическое значение T при $n=10$.

Таблица 2

Критические значения T при $n=10$

n	$T_{кр}$	
	0,01	0,05
10	5	10

Сумма рангов нетипичных сдвигов $T_{эмп} = 4,5$. Получившееся значение $T_{эмп} < T_{кр(0,01)}$, следовательно полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Это значит, что гипотеза H_1 принимается.

А значит результат метода математической статистики подтверждает гипотезу о том, что показатели уровня самооценки, который был выявлен после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома, статистически значимо изменился по сравнению с показателями до программы.

Проанализируем результаты диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста, полученные до и после программы коррекции по методике «Паровозик» (С.В. Велиева) представленные в таблицах 7 (Приложение 2) и 11 (Приложения 4) и на рисунке 9.

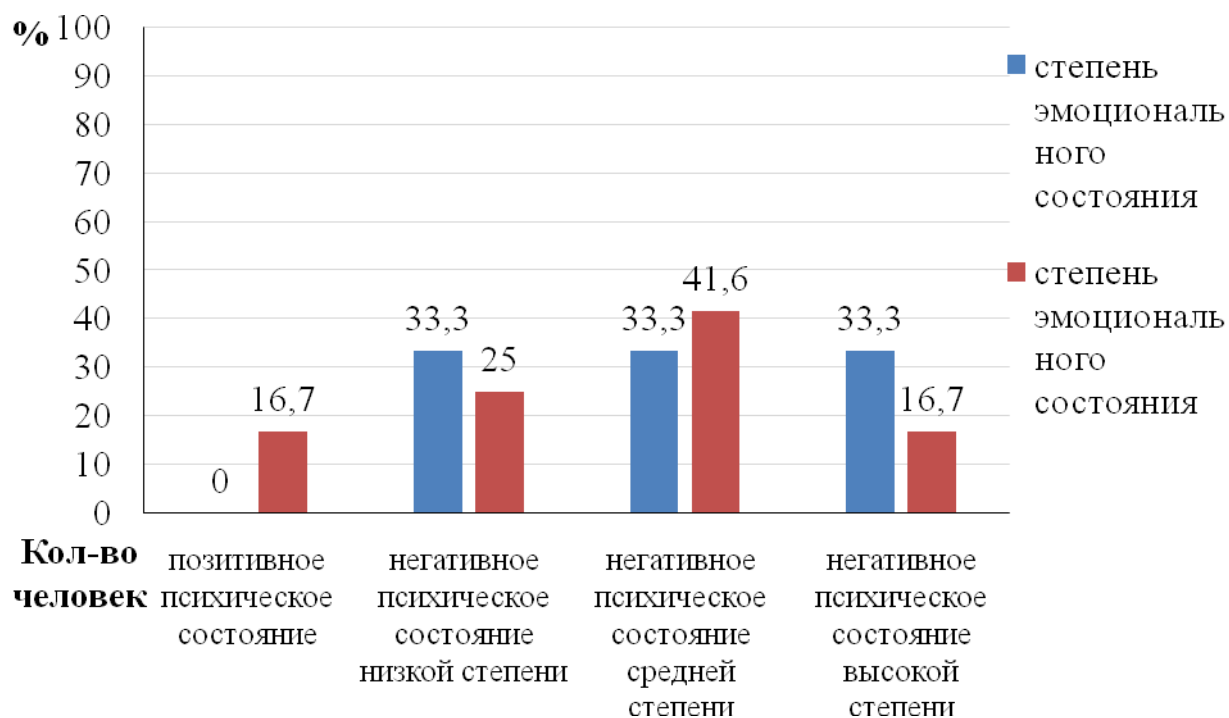


Рисунок 9 - Результаты диагностики старших дошкольников из детского дома до и после программы, полученные по методике «Паровозик» (С.В. Велиева)

По рисунку 9 видно, что позитивное эмоциональное состояние было выявлено только после программы у 16,7% (2 человека) старших дошкольников, негативная степень эмоционального состояния высокой степени у старших дошкольников была выявлена у 16,7% (2 человека) детей, то есть меньше, чем до реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности дошкольников из детского дома. Получается условия программы благотворно повлияли на психическое состояние некоторых дошкольников из детского дома.

Теперь с помощью Т-критерия Вилкоксона проверим значительно ли отличаются показатели степени психического состояния у дошкольников до и после программы.

За нетипичный сдвиг в диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по методике «Паровозик» (С.В. Велиева) было принято «увеличение значения» (Таблица 15, Приложение 4).

В таблице 3 представлено критическое значение Т при n=12.

Критические значения T при n=12

n	T _{кр}	
	0,01	0,05
12	9	17

Сумма рангов нетипичных сдвигов $T_{Эмп} = 8$. Так как получившееся значение $T_{Эмп} < T_{кр(0,01)}$, то полученное эмпирическое значение $T_{Эмп}$ находится в зоне значимости. Это значит, что гипотеза H_1 принимается.

Таким образом, результат метода математической статистики подтверждает гипотезу о том, что показатели степени психического состояния, который был выявлен после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома, статистически значимо изменились по сравнению с показателями до программы.

Проанализируем результаты анкетирования (Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) воспитателя до и после программы коррекции тревожности старших дошкольников из детского дома. Результаты представлены в Таблицах 8 (Приложение 2) и 12 (Приложение 4), а так же на рисунке 10.

По рисунку 10 можно увидеть, что детей с низким уровнем тревожности, по мнению воспитателей, до программы коррекции и после одинаковое количество 8,3% (1 человек). А вот дошкольников с высоким уровнем тревожности стало меньше после реализации программы – 50% (6 человек). При этом увеличилось количество дошкольников со средним уровнем тревожности 41,7 % (5 человек) детей.

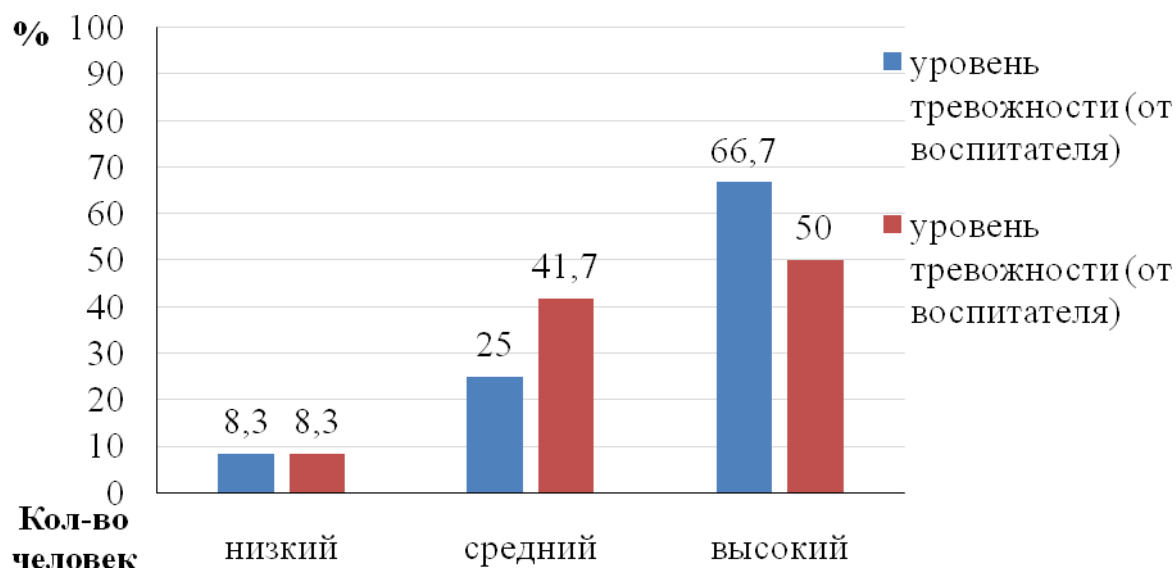


Рисунок 10 - Результаты анкетирования воспитателя, полученные до и после программы коррекции по Анкета по выявлению тревожности у детей

Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

Теперь с помощью Т-критерия Вилкоксона проверим значительно ли отличаются показатели анкетирования от воспитателя по выявлению уровня тревожности у дошкольников из детского дома до и после программы коррекции.

За нетипичный сдвиг в диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по анкетированию воспитателя (Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) было принято «увеличение значения» (Таблица 16, Приложение 4).

Исключая сдвиги абсолютное значение которых равно 0. Получаем $n=11$. В таблице 4 представлено критическое значение Т при $n=11$.

Таблица 4

Критические значения Т при $n=11$

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
11	7	13

Сумма рангов нетипичных сдвигов $T_{Эмп} = 6$. Получившееся значение $T_{Эмп} < T_{Кр(0,01)}$, следовательно полученное эмпирическое значение $T_{Эмп}$ находится в зоне значимости. Это значит, что гипотеза H_1 принимается.

Таким образом, результат метода математической статистики подтверждает гипотезу о том, что показатели уровня тревожности обозначенные воспитателем, который был выявлен после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников из детского дома статистически значимо изменились по сравнению с показателями до программы.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у большинства детей стали заметны улучшения в эмоциональной сфере. Рассматривая рисунки детей-сирот видно было динамику изменения (снижения) тревожности и других отрицательных эмоциональных состояний, особенно при выборе паровозиков и картинок. Если в начале коррекционных занятий дети использовали тревожные манеры поведения, более волнительного характера с насыщенными эмоциональными красками, то в основном на данном этапе тип поведения выбирался детьми положительный, что говорит о том, что они активно освобождались от негативных переживаний. Ну а в завершении коррекционной работы ребята стали больше улыбаться, манера общения с другими детьми поменялась в лучшую сторону – они стали более отзывчивыми и доброжелательными.

Итак, проанализировав и сравнив результаты диагностики старших дошкольников до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции, можно сказать, что произошли значительные изменения в показателях самооценки, эмоционального состояния, тревожность у детей изменилась (снизилась). Обобщая полученные данные можно сделать вывод о наличии влияния коррекционной программы. Поэтому нами решено разработать рекомендации для работников детского дома и педагогов по профилактике и коррекции ситуативной тревожности.

3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику. Рекомендации по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Для закрепления полученных результатов мы разработали технологическую карту внедрения результатов исследования в практику [16].

Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику представлена из 7 этапов (Приложение 5).

1-й этап - Целеполагание внедрения по теме программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Цель - изучить необходимые документы по предмету, составить цели, разработать этапы, разработать программно-целевой комплекс внедрения.

2-й этап - Формирование положительной психологической установки на внедрение.

Цель - выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации детского дома и сформировать положительную реакцию на предмет внедрения у всего педагогического коллектива и детей детского дома.

3-й этап - Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Цель - изучить необходимые документы о предмете и методику внедрения темы.

4-й этап - Опережающее освоение предмета внедрения.

Цель - создать инициативную группу и условия для опережающего внедрения темы; закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе.

5-й этап - Фронтальное освоение предмета внедрения.

Цель - мобилизовать педколлектив на внедрение по проблеме исследования; развить знания и умения на предыдущем этапе; обеспечить

условия для фронтального внедрения; освоить всем коллективом предмет внедрения.

6-й этап - Совершенствование работы над темой программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Цель - совершенствовать знания и умения, сформированные на прошлом этапе: обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения.

7-й этап - Распространение передового опыта освоения предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Цель - изучить и обобщить опыты внедрения по проблеме исследования; осуществить наставничество и пропаганду передового опыта внедрения; сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на предыдущих этапах.

Кроме того, нами были разработаны рекомендации для работников детского дома, так как профилактика ситуативной тревожности у дошкольников занимает длительное время. А главная рекомендация для педагогов – терпение и спокойствие.

Рекомендации для работников детского дома:

- Избегать публичных порицаний и как можно меньше замечаний;
- Избегать сравнения с другими детьми (особенно, если кто-то лучше);
- Хвалить ребенка, гордиться им. Всем рассказывать и показывать его достижения.
- Не замечать ошибки, неудачи, так как и в плохо проделанной работе можно найти что-то достойное похвалы;
- Поощрять во всех начинаниях и хвалить даже за незначительные самостоятельные действия;
- Используйте наказание лишь в крайних случаях;

- Не унижать ребенка, наказывая его;
- Использовать приемы эмоциональной поддержки ("ничего страшного... бывает, что люди ошибаются, я боюсь... Ну да ладно, в следующий раз будет...") - состояние снижения страха, тревоги, напряженности;
- Применять приемы рекламной поддержки – ("ты сможешь, я знаю, я уверен, я верю в тебя....");
- Использовать приемы персональной исключительности ("только ты можешь добиться успеха... и мне очень нравится, как ты это сделал, нарисовал и т. д.");
- Чаще обращайтесь к ребенку по имени;
- Применять приемы повышенной мотивации ("сделай это ради меня, мне будет очень приятно... это для нас....");
- При стимулировании самооценки ребенка, чаще хвалите его, но так, чтобы он знал, что.
- Не спешить! Дать время подумать при выполнении задания, просьбы, поручения и т.п. Если необходимо уточнить и повторить инструкции;
- Избежать конкуренции и каких-либо видов работы, учитывающих скорость исполнения её ребенком;
- Чаще использовать физический контакт при общении с ребенком.

Педагогам, психологам и воспитателям можно порекомендовать следующие условия для профилактики и коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников, которые важно учитывать при взаимодействии:

- Желание ребенка получить помощь;
- Создание благоприятных условий для взаимодействия ребенка с педагогом (атмосфера безопасности, принятия, доброжелательности, взаимопонимания и конфиденциальности);

- Учет реально складывающихся в процессе занятий отношений с ребенком;
- Учет уровня развития ребенка, его личностных и возрастных особенностей при проведении коррекционной, профилактической работы, наличие у ребенка социального опыта;
- Учет изменений, происходящих с ребенком (успешность - неуспешность, ее осознание и принятие);
- Наличие «обратной связи» с ребенком (своевременное получение информации об изменениях состояния ребенка, событиях, произошедших с ребенком, принимаемых другими работниками детского сада решениях);
- Благоприятные внешние условия жизнеобеспечения ребенка: отсутствие конфликтов в группе, стрессовых ситуаций и событий;
- Учет точки риска:
 1. Нарушение системы посещения занятий ребенком (нерегулярное посещение, пропуск занятий ребенком в течение длительного времени, постоянные опоздания на занятия);
 2. Нежелание родителей ребенка идти на контакт;
 3. Нежелание других работников, педагогов, воспитателей детского дома менять систему взаимоотношений с ребенком и меняться самим;
 4. Игнорирование другими работниками детского дома рекомендаций специалиста;
 5. Несвоевременное оказание помощи ребенку сопутствующими специалистами в силу разных обстоятельств;
 6. Возникновение непредвиденной психотравмирующей ситуации.
- Взаимосвязь всех специалистов, задействованных в сопровождении ребенка;
- Наличие материально-технического обеспечения.

Выводы по главе 3

Целью программы является психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели коррекции тревожности у детей мы разработали программу, которая состоит из трех направлений:

1. Повышение самооценки (уверенности в себе). Устранение внутреннего конфликта. Развитие навыков взаимодействия.

2. Развитие коммуникативных навыков. Снижение скованности, боязливости в движениях и речи. Уменьшение суетливости, нервных, ненужных движений и мимики. Развитие умения сотрудничать со взрослыми и детьми; активно слушать, задавать вопросы и выражать свое мнение.

3. Снятие эмоционального и мышечного напряжения. Формирование умения преодолевать опасности, мобилизовать волю, проявлять активность. Стимулирование возможностей детей для преодоления стрессовых ситуаций. Обучение умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих ситуациях.

Программа рассчитана на 10 занятий, каждое из которых длится 30 минут. Проводятся занятия 2 раза в неделю. Структура занятия: приветствие, основная часть, рефлексия, прощание.

Проведя повторное исследование уровня тревожности, самооценки, эмоционального состояния старших дошкольников из детского дома после программы коррекции, можно сделать вывод о том что произошли значительные изменения в показателях самооценки, эмоционального состояния, тревожность дошкольников изменилась (снизилась).

Так же с целью проверки результатов формирующего эксперимента был проведен математический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Полученные результаты подтверждает гипотезу о том, что показатели уровня тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста, после реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной

тревожности, значимо изменились по сравнению с показателями до программы. Задачи исследования решены. Цель исследования достигнута.

На основании результатов исследования нами была разработана технологическая карта внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста, состоящая из 7 этапов. А также составлены рекомендации для работников детского дома и педагогов по профилактике и коррекции ситуативной тревожности.

Заключение

Проведя исследование проблемы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старших дошкольников из детского дома, можно сделать следующее заключение, исходя из задач исследования.

Проблеме ситуативной тревожности посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной психологии. Вместе с тем, проблема ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста изучена ещё не достаточно.

Ситуативная тревожность это психическое состояние беспокойства, волнения, повышенной эмоциональной возбудимости в определённой ситуации.

К основным личностным факторам способствующим ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста можно отнести осознание своей депривированности, низкий уровень коммуникативных компетентностей, эмоционального интеллекта и психофизиологические особенности. А к средовым факторам можно отнести замкнутость круга общения со сверстниками, наличие идентичных личностных проблем у сверстников, строгое регламентированное общение со взрослыми, что приводит к конфликтным ситуациям.

Нами была разработана модель коррекции ситуативной тревожности детей-сирот дошкольного возраста, включающая в себя пять основных блоков: установочный, аналитический, диагностический, коррекционный, блок проверки эффективности программы. Также нами была построена схема целеполагания процесса коррекции. Основным методом коррекции выбраны игра и упражнения согласно возрастным особенностям с благоприятным эмоциональным содержанием.

Опытно-экспериментальное исследование ситуативной тревожности старших дошкольников из детского дома состояло из 4 этапов: поисково-подготовительный, констатирующий, формирующий и контрольно-

обобщающий. В нем приняло участие 12 детей (7 мальчиков и 5 девочек) 5-7 лет из Детского Дома № 59 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (г. Москва) и их воспитатель.

Для диагностики были использованы следующие методы и методики.

Методы исследования: анализ, обобщение, структурирование, тестирование, опрос, эксперимент (констатирующий и формирующий), наблюдение, метод психологического моделирования, метод математической статистики (Т – критерий Вилкоксона).

Методики исследования подобраны следующие: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур), «Паровозик» (С.В. Велиева), Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Результат диагностики констатирующего этапа исследования показали, что у большинства детей высокий уровень тревожности, что показывает и результат анкетирования воспитателя. Также у большинства заниженная самооценка и негативное психическое состояние у всех детей. На этом основании принято решение разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста, цель которой: гармонизация эмоциональной сферы дошкольников; снижение уровня ситуативной тревожности; обучение конструктивному диалогу; повышение самооценки и уважения партнера по общению.

Программа включает в себя 10 занятий, продолжительностью 30 минут. Занятия проводятся в форме мини-тренингов, 2 раза в неделю в помещении группы, кабинете педагога-психолога или спортивном зале.

После реализации программы была проведена повторная диагностика старших дошкольников из детского дома и воспитателя, результаты которой показали, что произошли значительные изменения в показателях самооценки, эмоционального состояния и уровень тревожности детей изменился.

Результаты диагностики (до и после коррекционной программы) дошкольников из детского дома, полученные по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) показывают, что после программы психолого-педагогической коррекции тревожности среди дошкольников 5-7 лет из детского дома высокий уровень тревожности выявился у 41,7% (5 человек) детей, что меньше чем до реализации программы (58,3% детей (7 человек)). При этом стало больше дошкольников со средним уровнем тревожности - 58,3% (7 человек) детей (на констатирующем этапе детей было 33,3% (4 человека)). Детей с низким уровнем тревожности не осталось.

По результатам диагностики (до и после) дошкольников из детского дома, полученные по Тесту «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) мы можем видеть, что дошкольников, которые не справились с заданием, после реализации программы коррекции, не выявлено. Изменения произошли в количестве дошкольников с заниженным уровнем самооценки – их стало меньше (33,3% детей – 4 человека) вместо 41,7% детей (5 человек), так же увеличилось количество детей уровень самооценки которых в пределах возрастной нормы 41,7% (5 человек) дошкольников (на констатирующем этапе детей было 25% (3 человека)).

Проанализировав результаты диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста, полученные до и после программы коррекции по методике «Паровозик» (С.В. Велиева) видим, что позитивное эмоциональное состояние было выявлено только после программы - у 16,7% (2 человека) старших дошкольников, негативная степень эмоционального состояния высокой степени у старших дошкольников была выявлена у 16,7% (2 человека) детей, то есть меньше, чем до реализации программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности дошкольников из детского дома (на констатирующем этапе было 33,3% детей (4 человека)). Следовательно условия программы благотворно повлияли на психическое состояние некоторых дошкольников из детского дома.

Результаты анкетирования (Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) воспитателя до и после программы коррекции тревожности старших дошкольников из детского дома, показывают, что детей с низким уровнем тревожности до программы коррекции и после одинаковое количество 8,3% (1 человек). А вот дошкольников с высоким уровнем тревожности стало меньше после реализации программы – 50% (6 человек), чем на констатирующем этапе – 66,7% (8 человек). При этом увеличилось количество дошкольников со средним уровнем тревожности 41,7 % (5 человек) детей (на констатирующем этапе – 25% (3 человека)).

Данные были подтверждены с помощью обработки результатов Т-критерием Вилкоксона. Следовательно, можно утверждать, что прогнозируемые результаты после реализации программы о том, что изменится (снизится) уровень ситуативной тревожности детей-сирот старшего дошкольного возраста подтвердились. А значит гипотеза исследования экспериментально подтверждена.

На основании полученных результатов нами были разработаны рекомендации для работников детского дома и для педагогов по профилактике и коррекции ситуативной тревожности у старших дошкольников, а также составлена технологическая карта внедрения нашей программы. Карта внедрения включает 7 этапов.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Задачи исследования решены. Цель исследования достигнута.

Список литературы

1. Авакян Т.В. Тип привязанности и особенности социального познания у детей-сирот [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т.7. - № 3. - С. 119–132. Режим доступа: <http://psyedu.ru/>
2. Авдулова Т.П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева. - М.: Прометей, 2013. - 138 с.
3. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход,- М.: Академия, 2009. – 208 с.
4. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психологи. - Саратов.: Научная книга, 2012. - 127 с.
5. Алмосов С.М. Проблема тревожности в современной психологии. - М.: Лаборатория Книги, 2012. - 94 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева. - М.: Педагогика, 2012. - Т1: Проблемы современного человекознания. - 230 с.
7. Анисимова М.А., Шамовская Т.В. психолого-педагогические условия социально-эмоционального развития детей, воспитывающихся в доме ребенка // Актуальные проблемы социальных и психологических наук: теория, методология, практика: материалы симпозиума XII (XLIV) Международной научно-практической конференции «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей»: Вып. 18 – Т. 3. / сост. А.В. Серый и др. - 2017. – 277 с.
8. Баева И.А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/>
9. Базаркина И.Н. Психология личности. - М.: Человек, 2014. - 176 с.

10. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Наука, 1988. – 272 с.
11. Булгакова Д. Р. Проблема развития коммуникативных навыков у детей 5-7 лет с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Бюллетень медицинских интернет-конференций. - 2015. - Т5. - №12. Режим доступа: <http://medconfer.com>
12. Великова С.В. Социальная тревожность у детей-сирот // Специальное образование. Материалы IX Международной научной конференции. Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. – 2013. – С. 66-69.
13. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования / Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. - М.: Академический Проект, 2015. - 383 с.
14. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология. - М.: Академический Проект, 2011. - 668 с.
15. Выродова И. А. Обучение воспитателей личностно-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: Диссерт. на соиск. к. пед. н. – Москва, 2009. – 235 с.
16. Гарусев А.В. Основные методы сбора данных в психологии. - М.: Аспект Пресс, 2012. - 158 с.
17. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / сост. Велиева С.В. - СПб: Речь, 2005. – 240 с.
18. Дмитриева С.А. Психологическая коррекция эмоциональной сферы воспитанников детского дома. - Тюмень: ТОГИРРО, 2012 – 165 с.
19. Долгова В.И. Индивидуально-типологические особенности в структуре эмоциональной устойчивости личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/75758>.
20. Долгова В.И. Особенности школьной тревожности современных старшеклассников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/>

21. Долгова В.И. Коррекция тревожности у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2016. - №8. – С. 100-105.
22. Долгова В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками / В. И. Долгова, Е. В. Попова: монография. – М.: Перо, 2015. - 208 с.: ил., табл.
23. Долгова В.И. Исследование самооценок эмоциональных состояний студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта в период экзаменационной сессии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. - №3(30). – С. 54-59.
24. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.
25. Духновский С.В. Психология личности и деятельности педагога. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 300 с.
26. Емельянова Е.Л. Коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста (песочная терапия) [Электронный ресурс] / Е.Л. Емельяновой, Е.Ю. Давтян, Ю.В. Спириной, Ю.А. Васюковой // Ученые записки СПГИПиСР. – 2015. – Т24. - № 2. – С. 30-38. Режим доступа: <https://rucont.ru/>
27. Ефимова Н.С. Основы психологической безопасности. – М.: Форму, Инфра-М, 2014. – 195 с.
28. Загвязинский В.И., Атаханов Р.Г. Методология и методы психолого- педагогического исследования. – М.: Наука, 2013 – 320 с.
29. Иванов А.В. Социальная педагогика / А.В. Иванов и др.; под общ. ред. проф. А.В. Иванова. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. - 424 с.
30. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2011. – 782 с.
31. Исаков А.О. Влияние депривации на качество общения ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и со старшими в процессе игры [Электронный ресурс] / А.О. Исаков, Н.Х. Хакунов, К.Д. Чермит //

Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. - №1. – С. 56-62.

Режим доступа: <http://bmsi.ru/>

32. Коломинский Я.Л. Психологическая культура детства. – Минск.: Вышэйшая школа, 2013. - 111 с.

33. Колпакова Н.Ю. Онтологический статус тревоги / Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова; Российская академия наук и др. - М.: Институт психологии РАН, 2016. - 448 с.: ил. – С. 245-258.

34. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Хрестоматия. / Автор и составитель О.Г. Ридецкая. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 646 с.

35. Косенок А. Статистика детских домов и сирот в России // газета «Коммерсант». – 2017. - №172. – С. 4.

36. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 264 с.

37. Кулганов В.А. Психологическая диагностика и коррекция в работе детского практического психолога / В.а. Кулганов, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. - СПб.: ЭЛМОР, 2012. - 131 с.

38. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. К проблеме изучения особенностей эмоционального развития современных дошкольников [Электронный ресурс] // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития, Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск, 2015. Режим доступа: <http://elibrary.ru/>

39. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка: Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

40. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста [Вопросы психологии] // Вопросы психологии. - 1961. - № 3. - С. 117-124. Режим доступа: <http://psychlib.ru/>

41. Макарова Н.Г. Особенности ситуативной и личностной тревожности современной личности // Наука 21 века. – 2013. - №2. – С. 88-91.
42. Мамедова Л.В. Возможности использования методов арттерапии в профилактике тревожности детей старшего дошкольного возраста (психолого-педагогическая программа «Я-хочу, могу, делаю» [Электронный ресурс] / Л.В. Мамедова, В.А. Иванова, А.В. Розе. Режим доступа: <http://015аба4а47а50b3.ru.s.siteapi.org/>
43. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2007. – 249 с.
44. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Институт психологии РАН, 2013. - 214 с.
45. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития детства. – М.: академия, 2012. – 656 с.
46. Нехорошкова А.Н. Очерки психофизиологии деятельности тревожных детей: монография / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, И.С. Депутат; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Институт медико-биологических исследований. – Архангельск.: ИД САФУ, 2014. - 142 с.: табл., схем., ил.
47. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2014. – 325 с.
48. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
49. Пахалкова А.А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды // Психолог. – 2015. - №1. – С. 44-65.
50. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. – Саратов.: Издательство «Вузовское образование», 2015. – 235 с.

51. Першина Л.А. Возрастная психология. - М.: Академический Проект: Альма Матер, 2015. - 256 с.
52. Полина А.В. Депривация доверия в детском возрасте: монография. – Волгоград.: Волг. науч. изд-во, 2008. - 188 с.
53. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008. – 704 с.
54. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – М: Питер, 2012. – 112 с.
55. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.: ил.
56. Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 575 с.
57. Психология социальной работы / И. Н. Галасюк, О. В. Краснова, Т. В. Шинина; под ред. докт. психол. наук О. В. Красновой. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2016. - 304 с.
58. Психология состояний / под ред. А.О. Прохорова. - М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. - 624 с.
59. Розова И.Р. Эмоциональное развитие детей 5-7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации [Электронный ресурс]. Автореф. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Калуга. ЧГУ, 2015. Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/>
60. Самохвалова А.Г. Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома.: Изд-во КГУ, 2013. – 418 с.
61. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2009. – 350 с.: ил.
62. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. - 2013. - № 3-2. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>

63. Сиротюк А.Л. Закономерности психического развития детей от рождения до 9 лет / А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк. - М.: Директ-Медиа, 2014. - 222 с.
64. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 192 с.
65. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность: хрестоматия / Сост. В.М. Астапов. – СПб.: Пер Сэ, 2008. – С. 85–99.
66. Тулякова О.В. Состояние здоровья, физическое и психическое развитие детей в зависимости от различных факторов. Монография. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 333 с.
67. Турковская Н.В. О психологических методах исследования // Современные научные исследования. Сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 185-187.
68. Уманская Е.Г. Развитие личности в условиях депривации. - М.: Прометей, 2013. - 148 с.
69. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ (ред. от 01.05.2017) "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей", статья 1.
70. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка. - М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2009. - 319 с.
71. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. — 1978, -№ 6. — С. 94–106.
72. Шабанова Т.Л. Тревожность педагога и способы её регуляции: монография. — Саратов.: Вузовское образование, 2014. — 177 с.
73. Шамовская Т.В. Особенности взаимоотношения в семье как причина развития детской агрессивности / Т.В. Шамовская, Т.Ю. Микрюкова // Социально-психологическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями / под ред. И.С. Морозовой, К.Н. Белогай; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2015. – 160 с.

74. Шарохина В.Л., Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия: старшая, подготовительная группы. — М.: ООО «Национальный книжный центр», 2015. — 128 с.

75. Шипицина Л.М. Психология детей-сирот. — СПб: Издательство СПУ, 2013. — 167 с.

76. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности. Монография. Под ред. Н. А. Лызь. — Таганрог.: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. — 244 с.

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

Приложение

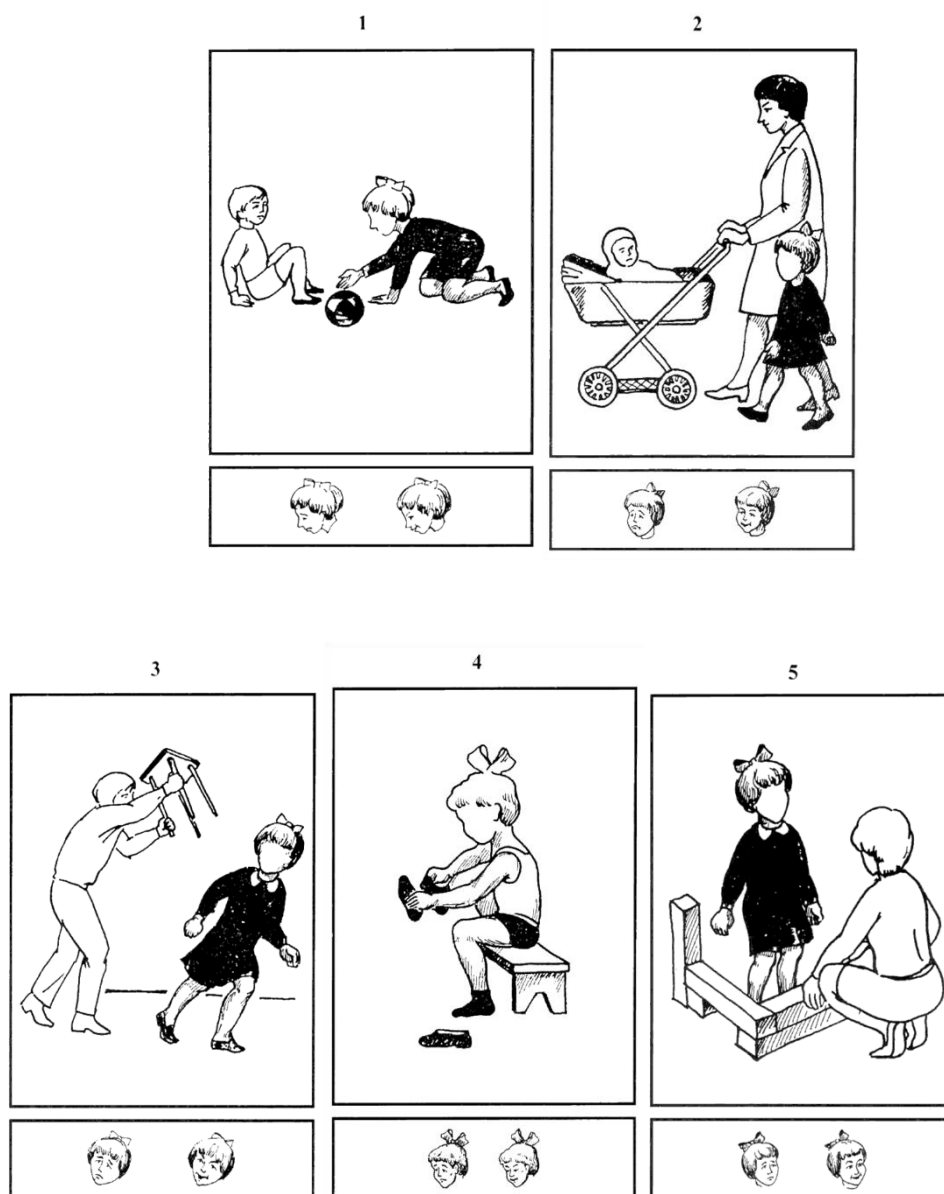
Приложение 1

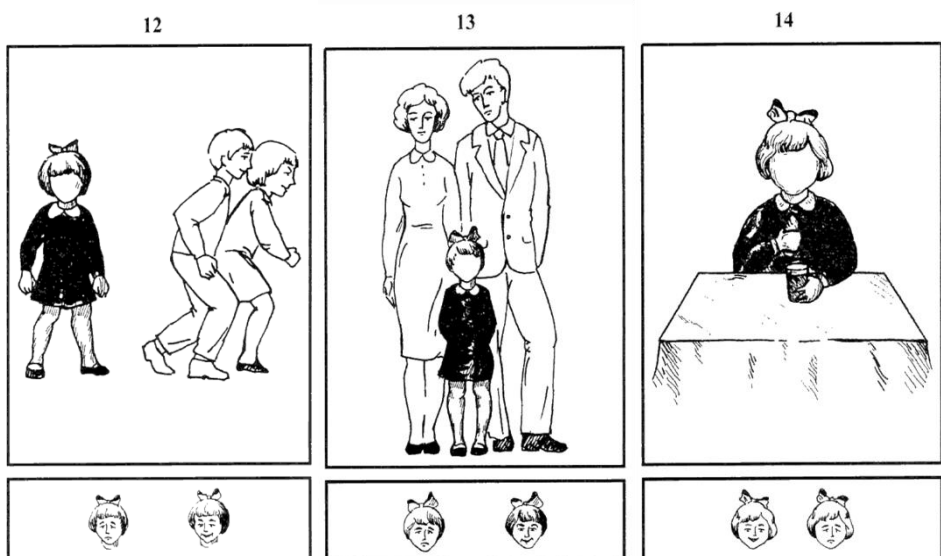
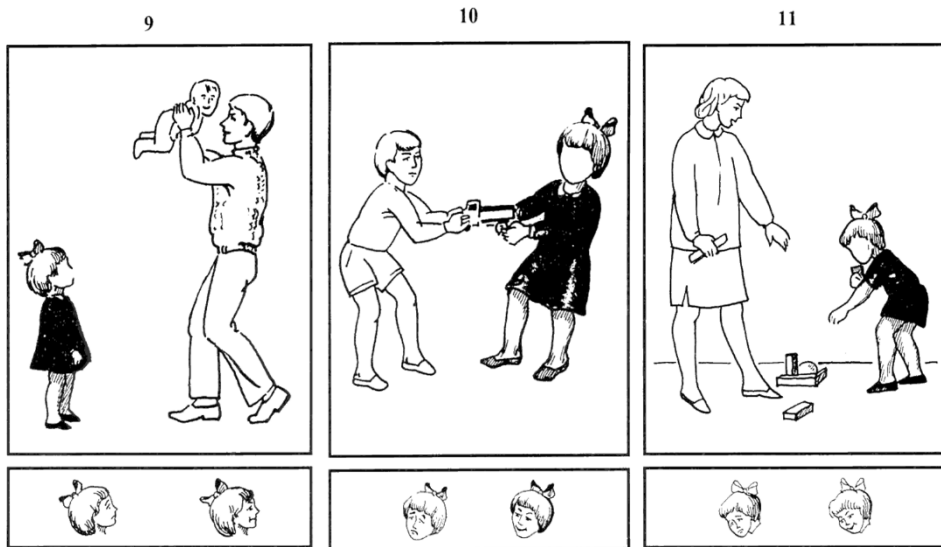
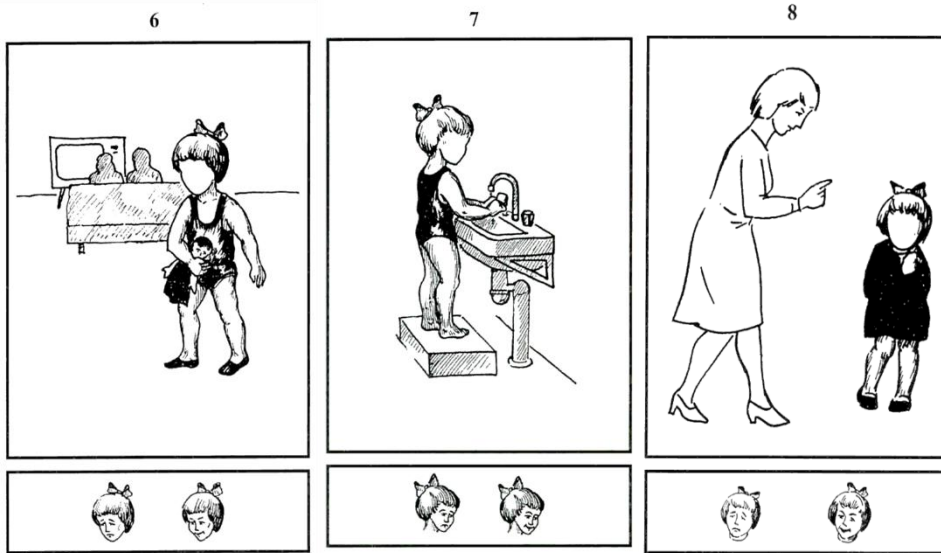
Стимульный материал к методикам

«Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Ниже представленные карточки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Предъявив ребенку рисунок, психолог дает инструкцию. Ребенку задаются ниже приведенные вопросы. Выбор ребенком соответствующего лица фиксируется в протоколе.

Стимульный материал для девочек

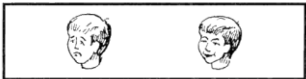




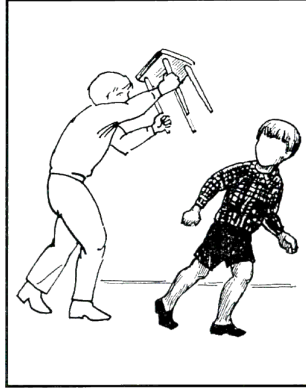
1



2



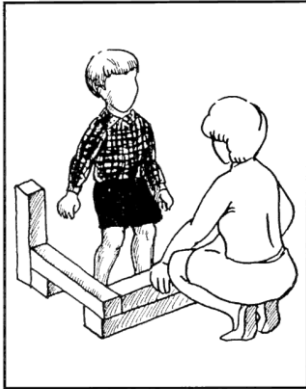
3



4



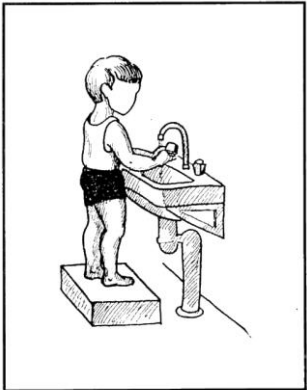
5



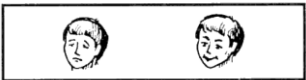
6



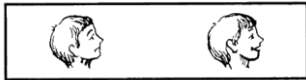
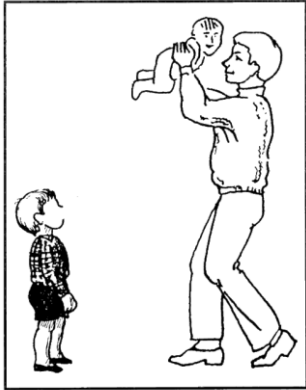
7



8



9





Вопросы к методике:

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

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

Рис.3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

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

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

Рис.6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) идет спать».

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

Рис.8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Рис.11. Собираение игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Рис.12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

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

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

Анализ результатов:

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

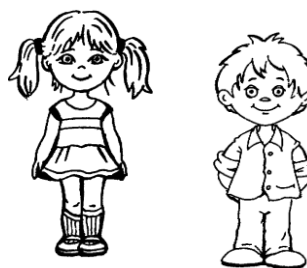
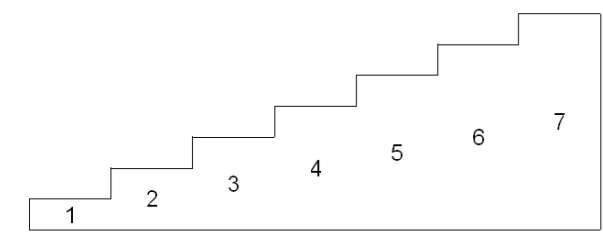
$$\text{ИТ} = (\text{число эмоциональных негативных выборов} / 14) * 100\%.$$

В зависимости от уровня индекса тревожности (ИТ) дети подразделяются на 3 группы: а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%); б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%); в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

Цель: изучение самооценки и уровня притязаний детей.

Диагностическое оборудование: картинка с изображением лестницы, состоящей из 7 ступенек; вырезанные из бумаги фигурки мальчика и девочки.



Процедура проведения: Методика проводится индивидуально. Ребёнку предъявляется рисунок лесенки и зачитывается инструкция.

«Это волшебная лесенка. Давай представим с тобой, что на ней располагаются все ребята: на верхней ступеньке – самые лучшие дети, на следующей – тоже хорошие, но всё-таки чуть-чуть похуже. Чем ниже по лесенке – тем хуже дети (показывает рукой). Посередине – так себе ребяташки, не хорошие и не плохие. На последней, самой низкой ступеньке – самые плохие дети. Запомнил? Сможешь повторить?»

После того, как психолог убедился, что ребёнок правильно понял и запомнил инструкцию, он последовательно задаёт ребёнку следующие вопросы:

1. На какую ступеньку ты себя поставишь?

2. Почему?

1. Как ты думаешь, на какую ступеньку тебя поставит воспитательница? (Воспитательницу следует назвать по имени-отчеству. Если в группе две воспитательницы, то вопросы желательно задать о каждой).

2. Почему?

Ответы детей фиксируются в протоколах. Если ребёнок затрудняется в ответах на вопросы «Почему?», то не следует настаивать. Однако необходимо повторять этот вопрос во всех требуемых случаях.

Обработка и интерпретация результатов:

Количественный анализ.

Завышенная самооценка – ступенька № 7.

Возрастная норма (оптимально высокая самооценка) – ступеньки № 4, 5, 6.

Заниженная самооценка – ступеньки № 2, 3.

Низкая самооценка – ступенька № 1.

Качественный анализ.

1. Благоприятный вариант – если дети считают, что взрослые поставят их на одну из верхних ступенек лестницы, а сами себя ставят на одну ступеньку ниже. Такой результат свидетельствует о том, что дети, чувствуя поддержку и принятие со стороны взрослых, умеют уже достаточно реалистично посмотреть на себя.

2. Неблагоприятный вариант - дети ставят себя на ступеньках выше, чем, по их мнению, поставили бы взрослые. Такой выбор свидетельствует об осознании ребёнком неприятия со стороны взрослого и негативном противопоставлении оценке взрослого собственной оценки. Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит воспитательница?» - помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной самооценки, особенно в том случае, если ребёнок действительно плохо себя ведёт и часто получает замечания от воспитателя.

3. Положение на любой из нижних ступенек говорит не об адекватной самооценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.

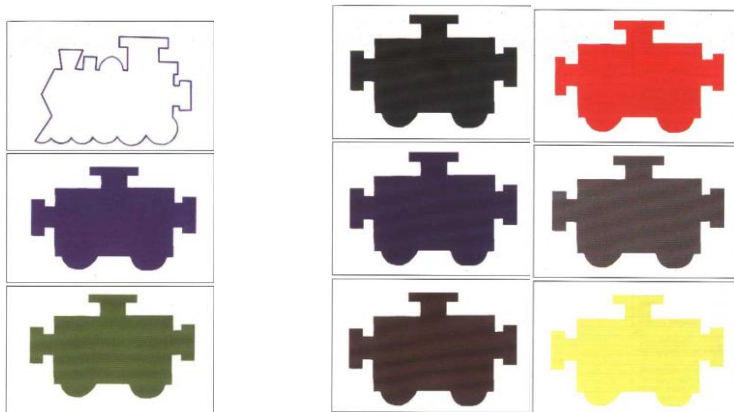
4. Если дети ставят себя на ту же ступеньку, на которую, по их мнению, могут поставить их взрослые, то это свидетельствует:

а) об инфантилизме (все ответы – «на верхнюю ступеньку», не может ответить на вопрос «почему?»);

б) о «компенсирующей самооценке» (желаемое выдается за действительное).

«Паровозик» (С.В. Велиева)

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.



Инструкция: "Рассмотри все вагончики. Давай построим необычный поезд. Первым поставь вагончик, который тебе кажется самым красивым. Теперь выбери из оставшихся самый красивый, и т.д."

Необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Чем младше ребенок, тем чаще повторяется инструкция, одновременно обводятся рукой оставшиеся вагончики. Фиксируются: позиция цвета вагончиков; высказывания ребенка.

Обработка данных:

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

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

3 балла присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на первую позицию; синий - на седьмую; красный, желтый, зеленый - на восьмую позицию.

Если в результате суммирования полученных данных, баллов оказывается менее четырех, то психическое состояние оценивается как позитивное, при 4-6 баллах - как негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс); при 7 - 9 баллах - как НПС средней степени; больше 9 баллов - НПС высокой степени.

Анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

Процедура проведения: наблюдение в группе детьми во время непосредственной образовательной, совместной и самостоятельной деятельности, во время игр и прогулок.

Способ фиксации: заполняется бланк протокола, при наличии соответствующего признака ставиться «+».

Признаки тревожности:

Тревожный ребенок...

1. Не может долго работать, не уставая.
2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.
3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.
4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.
5. Смущается чаще других.
6. Часто говорит о напряженных ситуациях.
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.
8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.
9. Руки у него обычно холодные и влажные.
10. У него нередко бывает расстройство стула.
11. Сильно потеет, когда волнуется.
12. Не обладает хорошим аппетитом.
13. Спит беспокойно, засыпает с трудом.
14. Пуглив, многое вызывает у него страх.
15. Обычно беспокоен, легко расстраивается.
16. Часто не может сдержать слезы.
17. Плохо переносит ожидание.
18. Не любит браться за новое дело.
19. Не уверен в себе, в своих силах.
20. Боится сталкиваться с трудностями.

Положительный ответ на каждое из предложенных утверждений оценивается в 1 балл. Затем суммируется количество баллов, чтобы получить общий балл тревожности.

Высокая тревожность: 15 - 20 баллов.

Средняя тревожность: 7 - 14 баллов.

Низкая тревожность: 1 - 6 баллов.

Результаты констатирующего этапа исследования

Таблица 5

Результаты диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста
по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

№	Ф.И. ребенка	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности		
			низкий	средний	высокий
1	А.А	14	+		
2	А.Р	50		+	
3	Б.А	50		+	
4	В.Д	71			+
5	Г.Т	36		+	
6	Д.А	93			+
7	З.Н	43		+	
8	И.С	79			+
9	И.К	86			+
10	К.Е	71			+
11	М.К	93			+
12	Щ.Д	64			+

Итого:

Низкий уровень тревожности – 1

Средний уровень тревожности – 4

Высокий уровень тревожности – 7

Результаты диагностики дошкольников, полученные по методике Тест «Лесенка»

(С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

№	Ф.И ребенка	баллы	уровень самооценки
1	А.А	7	завышенная
2	А.Р	2	заниженная
3	Б.А	4	возрастная норма
4	В.Д	2	заниженная
5	Г.Т	6	возрастная норма
6	Д.А	0	нет результата
7	З.Н	2	заниженная
8	И.С	1	низкая
9	И.К	3	заниженная
10	К.Е	2	заниженная
11	М.К	4	возрастная норма
12	Щ.Д	1	низкая

Итого:

Нет результата - 1

Низкая самооценка - 2

Заниженная самооценка - 5

Возрастная норма - 3

Завышенная самооценка - 1

Результаты диагностики, полученные по методике «Паровозик» (С.В. Велieва)

№	Ф.И ребенка	баллы	Эмоциональное состояние
1	А.А	4	негативное психическое состояние низкой степени
2	А.Р	8	негативное психическое состояние средней степени
3	Б.А	5	негативное психическое состояние низкой степени
4	В.Д	9	негативное психическое состояние высокой степени
5	Г.Т	5	негативное психическое состояние низкой степени
6	Д.А	10	негативное психическое состояние высокой степени
7	З.Н	4	негативное психическое состояние низкой степени
8	И.С	12	негативное психическое состояние высокой степени
9	И.К	7	негативное психическое состояние средней степени
10	К.Е	7	негативное психическое состояние средней степени
11	М.К	9	негативное психическое состояние средней степени
12	Щ.Д	10	негативное психическое состояние высокой степени

Итого:

Негативное психическое состояние низкой степени - 4

Негативное психическое состояние средней степени - 4

Негативное психическое состояние высокой степени - 4

Позитивное психическое состояние - 0

Результаты диагностики воспитателей по Анкете по выявлению тревожности у детей

Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

№	Ф.И ребенка	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности		
			низкий	средний	высокий
1	А.А	6	+		
2	А.Р	17			+
3	Б.А	17			+
4	В.Д	18			+
5	Г.Т	8		+	
6	Д.А	19			+
7	З.Н	12		+	
8	И.С	17			+
9	И.К	19			+
10	К.Е	16			+
11	М.К	19			+
12	Щ.Д	14		+	

Итого:

Низкий уровень тревожности – 1

Средний уровень тревожности – 3

Высокий уровень тревожности – 8

**Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у
детей-сирот старшего дошкольного возраста**

Занятие 1.

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с принципами и правилами работы, освоение активного стиля общения и способов передачи и приема обратной связи.

Приветствие: «Здравствуйте, я рада познакомиться!».

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе.

Психолог:

- Давайте познакомимся и сделаем это таким образом. Каждый по очереди будет называть свое имя. Но тот, кто будет представляться вторым, прежде чем скажет своё имя, повторит имя первого. Начиная с третьего все будут повторять имена двух предыдущих ребят. Итак начнем.

1. Упражнение «Правила нашей группы».

Цель: ознакомление с правилами работы в группе.

Психолог:

- После того как мы познакомились, приступим к изучению основных правил поведения на наших занятиях. Сейчас мы обсудим основные из них. Поэтому внимательно слушайте предлагаемые правила:

1. Доверяйте друг другу.
2. Обращаться только по имени.
3. Не обманывать и не лгать в общении.
4. Не оценивайте плохо своих друзей.
5. Не сидите без дела на занятиях.
6. Уважайте меня как вашего друга.

2. Упражнение «Как жить без эмоций?»

Материал: магнитофон, аудио-кассета Сен-Санс «Бал животных», карточки с изображением разных эмоциональных состояний.

Ход занятия: детям рассказывают о том, что такое эмоции и зачем они нужны.

Педагог: «Вы можете представить человека, который никогда не смеется, не плачет, не сердится, не боится? Радость, печаль, грусть, страх, удивление – все это разнообразие эмоций. С их помощью мы показываем свое отношение к тому, что с нами происходит, и наше лицо выражает либо скуку, либо удивление, либо страх. Значит,

эмоции отражаются на наших лицах. При удивлении мы приподнимаем брови, когда испытываем радость, уголки наших губ приподнимаются и растягиваются в стороны и т.д.

Давайте подумаем, как еще люди выражают эмоции?

Представьте, что вы смотрите цирковое представление, где фокусник демонстрирует разные чудеса. Вспомните, что вы испытывали, когда видели это впервые. Наверное, у вас было много разных эмоций: удивление, восхищение и, может быть, было немного страшно, а потом очень весело» (звучит музыка «Бал животных»).

3. Игра «Слушай хлопки».

Играющие идут по кругу. Когда ведущий хлопает в ладоши 1 раз, дети должны остановиться и принять позу аиста (стоять на одной ноге, руки в сторону). Если ведущий хлопает 2 раза, играющие принимают позу лягушки (присесть, пятки вместе, носки и колени в сторону, руки между ногами на полу). На 3 хлопка играющие возобновляют ходьбу.

Дети рассаживаются свободно. Звучит фрагмент песни.

4. Упражнение «Солнечный зайчик».

Цель: снятие напряжения мышц лица.

Педагог: «Солнечный зайчик заглянул тебе в глаза. Закрой их. Он побежал по лицу, нежно погладь его ладошкой на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживай аккуратно голову, шею, руки, ноги. Он забрался на живот – погладь животик. Солнечный зайчик не озорник, он любит и ласкает тебя, подружись с ним. Хорошо! Мы подружились с Солнечным зайчиком. Теперь глубоко вздохнем и улыбнемся друг другу».

Прощание:

Участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

Занятие 2.

Цель: сплоченность группы, закрепление правил.

Приветствие.

1. Упражнение «Перечисли правила»

Цель: закрепление правил и принятия детьми ответственности за их соблюдение.

Каждый участник получает лист бумаги. Задача в рисунке изобразить правила работы группы, принятые на прошлом занятии. По завершении каждый представляет результаты свои работы. Правила комментируются детьми по принципу объяснения их целесообразности. Если ребенок плохо рисует, то с помощью кукол и игрушек это сделать.

2. Игра «Рука»

Цель: развитие сплоченности группы, формирования мотивации групповой работы, развития эмпатии.

Все сидят в кругу. По команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. Играет только правая рука. Задача в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев.

В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не работает синхронно, а участники не пытаются понять и почувствовать друг друга.

3. Игра «Дотронься до...»

Цель: развитие сплоченности через физический контакт, для внимания к окружающим.

Водящий (все участники по очереди) называет какой -то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друге.

4. Упражнение «Этюд «Встреча с другом».

Педагог: «У мальчика был друг. Настало лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями отдыхать. Скучно в городе одному. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке из автобуса выходит его друг. Как же они обрадовались друг другу».

Дети отрабатывают выразительные движения – плечи опущены, выражение печали на лице (грусть); объятия, улыбка, смех (радость). Далее детям дают фотографии (цель: рефлексия чувств).

Педагог: «Посмотрите на эти фотографии и выберите веселых, улыбающихся людей. Какое чувство они испытывают? Как вы догадались? Поговорим о том, что такое радость для вас. Подумайте хорошенько и закончите предложение «Я радуюсь, когда...». А сейчас представьте себе, что мы художники и нам надо нарисовать картину на тему «Радость». Возьмите листочки и карандаши или краски, и пусть каждый нарисует радость так, как ему хочется».

Звучит аудиозапись, дети рисуют. В конце садятся в круг и рассказывают о том, что они нарисовали.

Прощание.

Занятие 3.

Цель: формирование адекватной самооценки, развитие умения самоконтроля.

Приветствие.

1. Игра «Добрые волшебники»

Цель: формирование адекватной самооценки.

Игра начинается с того, что дети садятся в круг, а взрослый рассказывает им сказку: «В одной стране жил злой волшебник-грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, назвав его нехорошим словом. И все, кого он называл грубыми словами, переставали смеяться и не могли быть добрыми. Расколдовать такого несчастного ребенка можно было только добрыми, ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть у нас такие заколдованные дети?»

Многие дошкольники охотно берут на себя роли «заколдованных». Взрослый выбирает из них детей и просит других помочь им: «А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, называя ласковым именем?».

2. Упражнение «Насос и мяч»

Цель: снятие напряжения.

В парах один из участников «насос», другой – «мяч». Мяч «сдут». По мере «надувания», которое партнер сопровождает звуком «СС», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается со звуком «СС». Затем участники меняются ролями.

3. Рисунок «Мои жизненные трудности»

Цель: сплоченность группы, развитие умения принимать решения.

Ведущий предлагает детям собрать «копилку трудностей»: Что может быть трудным на занятиях? Что может расстроить в детском доме? И т.д. Затем каждый получает лист бумаги, разделенный на четыре части. Необходимо представить себя художником и нарисовать иллюстрации к четырем выбранным трудностям. Если ребенок не умеет рисовать, что дать возможность сделать это с помощью игрушек и кукол на отдельном столе.

Законченные работы комментируются. Группа помогает каждому выступающему – дают советы, как поступить в данной ситуации.

4. Игра «Доброе животное»

Педагог: «Возьмемся за руки и представим, что мы одно животное. Давайте прислушаемся к его дыханию. Все вместе сделаем вдох-выдох, вдох-выдох. Очень хорошо. Послушаем, как бьется его сердце, тук-шаг вперед, тук-шаг назад».

Прощание.

Занятие 4.

Цель: формирование адекватной самооценки, снижение тревожности.

Приветствие.

1. Игра «Школа Кенгуру»

Цель: для создания рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения, формирование адекватной самооценки.

На время игры все превращаются в кенгуру. Водящий – кенгуру-воспитатель, остальные – воспитанники-кенгурята. Учитель говорит на «кенгуринном» языке, вызывает кого-то к себе, ругает или хвалит. Задача – догадаться, что он имеет в виду, и выполнить его требования. В роли водящего должны побывать все дети.

2. Игра «Волшебные очки»

Цель: формирование позитивных мыслей.

Взрослый приносит в группу коробочку с сюрпризом и торжественно объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, увидит только хорошее в других, и даже то хорошее, что человек иногда прячет от всех. Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то умеет строить из кубиков, у кого-то красивое платье и пр.). «А теперь мне хочется, чтобы каждый из вас примерил эти очки и хорошенько рассмотрел своего соседа. Может они помогут рассмотреть то, что вы раньше не замечали». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто-то затрудняется, можно помочь и подсказать. Повторения одних и тех же достоинств здесь не страшны, хотя желательно расширять круг хороших качеств».

3. Упражнение «Комплименты»

Цель: снижение ситуативной тревожности.

Дети становятся в круг. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить, пообещать или пожелать что-то хорошее. Упражнение проводится по кругу.

4. Упражнение «Азбука настроения»

Педагог предлагает детям рассмотреть иллюстрации художника А.М. Альянского, на которых изображены сердитые «Умывальник» и «крокодил» по произведению К.И. Чуковского.

Детям предлагается рассказать, как художник передал гнев героев.

1. Рассказы детей о ситуациях, когда они сердились, гневались, злились. А затем предлагает детям цветным пятном изобразить свой гнев.

2. Рисование гнева. После работы рассмотреть с детьми рисунки, обратить внимание на цветовую передачу гнева.

5. Педагог: «А теперь посмотрите, что я вам принесла (детям показывают коробочку, закрытую крышкой. Надо потрясти коробочку, а дети угадывают на слух, что в ней находится.) Как вы думаете, что это может быть? На самом деле это – конфетки, но они не простые. Как только вы их съедите, вы превратитесь в волшебников и сможете

пожелать всем людям что-то такое, чтобы они никогда не сердились. Давайте подумаем, что можно пожелать всем людям, которые живут на Земле (Дети отвечают. Песня Г. Фрадкина «Дружат дети всей земли»).

Прощание.

Занятие 5.

Цель: развитие навыков самопознания и самораскрытия.

Приветствие.

1. Игра «Царевна-Несмеяна»

Взрослый рассказывает сказку про Царевну-Несмеяну и предлагает детям поиграть в такую же игру. Кто-то из детей будет царевной, которая все время грустит и плачет, а остальные будут по очереди подходить к ней и стараться ее рассмешить. Царевна же изо всех сил старается не засмеяться. Выигрывает тот, кто сумеет все-таки вызвать у нее улыбку или смех.

В качестве Царевны-Несмеяны выбирается отвергаемый, необщительный ребенок (лучше девочка), а остальные стараются ее рассмешить всеми силами.

2. Игра «Подарки»

Перед игрой взрослый готовит различные привлекательные для детей мелочи: маленькие игрушки, ленточки, значки, коробочки, косынки, мишуру и пр., которые детям приятно было бы получить в подарок. Все это заранее раскладывается на специальном столе и закрывается тканью, чтобы дети раньше времени не обнаружили это «богатство».

В группе объявляется праздник, а на праздник всегда дарят подарки. «Давайте сделаем так: пусть каждый выберет из вещей то, что ему понравится, положит в коробку, а потом подарит, кому захочет. Посмотрите, какие красивые подарки приготовлены для вас!» - говорит педагог. Он открывает приготовленные украшения и дает детям полюбоваться ими. Потом дети усаживаются на стульчики, которые стоят спиной к столу с подарками. Взрослый спрашивает одного из них, кому он хочет сделать подарок, дает ему коробку, с которой тот отправляется к столу. «Интересно, что выберет Петя (Саша, Оля и пр.) и кому он подарит свой подарок?» - говорит взрослый, обращаясь к остальным. И тут же объясняет важное правило игры: не подглядывать, что выбирает Петя и не выпрашивать для себе подарки.

Потом ребенок вместе с подарком в коробке подходит к тому, для кого этот подарок выбран. Торжественная передача подарка происходит при активном участии взрослого, который показывает всем детям подарок, если нужно, помогает приладить украшение и подсказывает, что за подарок обязательно следует поблагодарить.

Так по очереди все дети выбирают и дарят подарки друг другу.

3. Игра «Светофор»

Педагог: «Сейчас каждый из вас будет водителем собственного автомобиля. Внимательно следите за сигналами светофора и выполняйте правила дорожного движения».

Педагог, изображая светофор, показывает круги разного цвета. При показе красного круга дети должны остановиться, желтого – «гудеть» и маршировать на месте, зеленого – продолжать движение (за нарушение правил дорожного движения можно сажать ребенка на стульчик).

4. Упражнение «Возьми себя в руки»

Ребенку говорят: «Как только ты почувствуешь, что забеспокоился, хочется кого-то стукнуть, есть очень простой способ доказать себе свою силу: обхвати ладонями локти и сильно прижми руки к груди».

5. Упражнение «Заряд бодрости»

Это упражнение лучше выполнять сидя на полу. Детям дается инструкция: «Сядьте свободно. Вытяните вперед руки и приготовьте два пальчика: большой и указательный. Возьмитесь пальчиками за самые кончики ушей – один сверху, другой снизу уха. Помассируйте ушки, приговаривая: «Ушки, ушки слышали все!» 5 раз в одну сторону и 5 – в другую. А теперь опустите руки, встряхните ладошки. Приготовьте указательный палец, вытяните руку и прислоните пальчик между бровей над носом. Помассируйте эту точку 10 раз круговыми движениями со словами: «Просыпайся третий глаз!» Встряхните ладошки. Соберите пальцы руки в горсточку, найдите внизу шеи ямку, прикоснитесь к ней рукой со словами: «Я дышу, дышу, дышу!» Помассируйте ямку 5 раз в одну стороны и 5 раз в другую. Молодцы».

Прощание.

Занятие 6.

Цель: развитие навыков самопознания и самораскрытия.

Приветствие.

1. Игра «Зайки и слоники»

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать снижению тревожности.

Ход упражнения: Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется "Зайки и слоники". Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т. д. Дети показывают.

Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека? Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят волка?..» Педагог играет с детьми в течение нескольких минут.

А теперь мы с вами будем слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра... Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.

После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему: Какие эмоции вы испытывали, когда играли в эту игру? Что с вами происходило?

2. Упражнение «Добрый – злой, веселый – грустный».

Цель: помогает расслабить мышцы лица.

Ход упражнения: Ребята, для этой игры нам нужно будет вспомнить различных героев любимых сказок. Затем прошу ребенка ответить на следующие вопросы: «Кто из этих героев самый добрый? А кто самый злой? Кто самый веселый? А кто самый грустный? А каких ты еще знаешь героев (удивленных, испуганных и т.д.)?» Теперь все названные персонажи вы должны изобразить на листе бумаги. После того как дети нарисуют. Теперь после того как вы нарисовали своих героев я сейчас попробую загадать какого-либо из этих героев и показать вам, как он выглядит. А вы должны отгадать кто это. Кто отгадает тот следующий кто будет загадывать.

3. Упражнение «Веселый страх»

Цель: коррекция тревожности, страхов.

Ход упражнения: А теперь я хочу рассказать вам интересную сказку, но вы мне в этом немного поможете. Итак: Жил – был Страх. Все его боялись, и никто не хотел с ним играть. Грустно и скучно стало страху одному, и решил он пойти поискать себе друзей, но никого не нашел, потому что все его боялись и прятались от него. Надоело Страху всех пугать, и решил он стать веселым и смешным. Что сделать Страху, чтобы детям стало весело? Дети предлагают свои варианты.

4. Упражнение «Я сильный – я слабый»

Цель: осознание своих телесных ощущений и переживаемых чувств.

Ход упражнения: Я предлагаю вам проверить, как слова и мысли влияют на состояние человека. С этой целью мы выполним следующие упражнения. Саша, вытяни, пожалуйста, вперед руку. Я буду опускать твою руку вниз, нажимая на нее сверху. Ты должен удержать руку, говоря при этом громко и решительно: «Я сильный!» Теперь

делаем то же самое, но ты должен говорить: «Я слабый», произнося это с соответствующей интонацией, то есть тихо, уныло.

Вот видите, как поддерживающие слова помогают нам справиться с трудностями и побеждать. Вы хорошо справлялись с предыдущими заданиями, а теперь вам нужно будет немного пофантазировать, и порисовать.

5. Упражнение «Портрет смелого человека».

Цель: формировать убеждения о способности человека к адаптации в сложных жизненных ситуациях.

Ход упражнения:

Итак, сейчас я вас попрошу представить себе смелого человека.

Вспомогательные вопросы:

Как он выглядит?

Как ходит?

Как общается с другими людьми?

Как поступает в сложных ситуациях?

Дайте имя смелому человеку.

Когда картинка возникнет в фантазии, отразите ее на листе бумаги (я раздам детям листы бумаги и на них они изображают то что у них возникло в фантазии).

Далее мы будем обсуждать полученный рисунок. Дальше я задаю наводящие вопросы, что бы очеловечить придуманного «супер человека»

- Бывают ли у этого, предположим, Никиты тревоги или страхи? (Скорее всего, я получу отрицательный ответ, ведь нарисован очень смелый человек, сродни супергерою-победителю).

Тогда я буду продолжать задавать наводящие вопросы, которые должны привести ребенка к выводу, что не бывает людей, которые ничего не боятся. А смелый человек – это тот, кто может справиться со своей тревогой и страхами. Чтобы дети пришли к такому умозаключению, им стоит ответить на вопросы:

- А у Никиты есть близкие? Разве он не боится, что с ними могут произойти какие-то неприятности?

- Если Никита – живой человек, то наверняка он бывает уставшим или больным. Может ли он в эти минуты быть таким же смелым?

- Не сомневается ли он, что сейчас может не справиться с трудностями?

- А с кем он дружит?

- Что он любит кушать?

- Как он любит проводить время?

Когда я почувствую, что образ стал реальнее, предложу детям неожиданный для них вопрос: «А чем ты схож с этим смелым человеком?» Этот вопрос будет направлен на каждого участника тренинга.

Если ребенок будет затрудняться с ответом я ему буду помогать наводящими вопросами:

- У тебя есть друзья?
- Помогаешь ли ты взрослым?

Прощание.

Занятие 7.

Цель – формирование адекватной самооценки дошкольников.

Приветствие.

1. Упражнение «Я люблю себя»

Цель: возможность осознать, почему можно любить себя.

Ход упражнения: Все сидят в кругу. Один стул свободный.

Начинает тот, у кого свободный стул справа. Он должен пересесть на свободный стул и сказать: «Я люблю себя». Следующий, у кого справа оказался пустой стул, пересаживается и говорит: «Я тоже», третий участник говорит: «А я учусь у ... (называет имя любого участника)». Тот, чье имя назвали, бежит на пустой стул и рассказывает о том, как он проявляет любовь к себе, затем все по аналогии повторяется сначала.

2. Упражнение «Я за тебя отвечаю»

Цель: снижение эмоционально-психического напряжения, тревожности.

Ход упражнения: Вызывается доброволец. Он выбирает из группы того человека, с кем, по его мнению, возникло у него наибольшее взаимопонимание. Они вдвоем садятся рядом и договариваются, кто за кого будет отвечать. Упражнение состоит в том, что на вопросы группы, заданные одному человеку, отвечает другой, стремясь угадать, как бы на его вопросы отвечал его напарник. Вопросы можно задавать любые.

Рефлексия:

- Какие эмоции вызвало у вас это упражнение?
- Какие чувства вы испытывали, когда отвечали за вас?
- Какие чувства вы испытывали, когда отвечали вы?
- Какая роль вам больше понравилась? Почему?

3. Игра «Комплименты»

Цель: акцентировать внимание на положительных сторонах «Я» участников.

Ход упражнения: Вызывается первый желающий, он выходит за дверь комнаты. Я в свои очередь записывает все комплименты, которые высказывают игроки в адрес

основного участника, помечая, кто сказал конкретный комплимент. Ребята комплименты должны быть только искренними, предупреждает о том, что все комплименты должны быть только искренними, т.е. те свойства характера и качества личности которые действительно присущи основному участнику. Основной участник возвращается в комнату, и ведущий зачитывает весь список. Затем ведущий останавливается на каждом комплименте отдельно, а задача игрока угадать, кто из группы сказал комплимент. Игрок может назвать 3-х человек. Если угадал, то ему приплюсовывается балл за проницательность (Игра проводится как конкурс на самого проницательного).

4. Упражнение «Щепки на реке»

Цель: создать спокойную, доверительную атмосферу в общении, раскрыть умение конструктивного общения.

Ход упражнения: Участники встают в два длинных ряда, один напротив другого. Это — берега реки. Расстояние между рядами должно быть больше вытянутой реки. По реке сейчас поплывут "щепки". Один из желающих должен «проплыть» по реке.

Он сам решит, как будет двигаться: быстро или медленно. Участники игры — «берега» — помогают руками, ласковыми прикосновениями, движению щепки, которая сама выбирает путь: она может плыть прямо, может крутиться, может останавливаться и поворачивать назад. Когда "щепка" проплывет весь путь, она становится "краешком берега" и встает рядом с другими. В это время следующая "щепка" начинает свой путь. Упражнение можно проводить как с открытыми, так и с закрытыми глазами (по желанию самих "щепок").

Рефлексия:

- Какие ощущения у вас возникли в во время плавания?
- Что ты чувствовал, когда к тебе прикасались ласковые руки?
- Что помогало тебе обрести спокойствие во время выполнения задания?

Прощание.

Занятие 8.

Цель — умение сдерживать себя в трудной ситуации, контролировать своё поведение и эмоции, формировать адекватную самооценку.

Приветствие.

1. Упражнение «Белки и орехи»

Цель: формировать убеждения к адаптации в сложных жизненных ситуациях.

Ход упражнения: Я вам сейчас буду читать сказку, которую вы должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без моей помощи.

Итак, начнем: "Жилы – были на краю большого шумного леса белочки с большими пушистыми хвостами, маленькими лапками и смешными мордочками. И так же они были веселые, быстрые. А еще в этом лесу жили маленькие гномы. Однажды белки набрали много орехов, что бы запастись ими на зиму. Белки очень долго работали. Перекидывали орешки друг другу и аккуратно складывали их в дупло. К вечеру белочки очень довольны, что набрали столько орехов. Легли белочки спать. Утром проснулись и первым делом побежали посмотреть, как там их орехи, а орехи пропали...".

Вам предлагается проблемная ситуация. Попробуйте ее решить, ответив на вопросы:

- Куда делись орехи?
- Что было дальше?
- Что сделали белки?
- Чем дело кончилось?

2. Упражнение «Закончи предложение»

Цель: выявление положительных черт личности.

Ход упражнения: Это упражнение называется «закончи предложение», я по очереди вам буду кидать мяч и начинать предложение, а вы должны бросить его обратно назвав окончание, пришедшее на ум. Я могу начинать предложения одинаково, но ваши окончания должны различаться. А теперь кидаю мяч со словами: "Я умею...", "Я могу...", "Я хочу научиться..."

Каждое начало предложения повторяйте несколько раз, чтобы ребенок осознал, как много он всего умеет, над, чем обычно не задумывался.

3. Упражнение «Чучело»

Цель: сформировать уверенность в возможности изменения себя, а также показать учащимся, что каждый их недостаток несет в себе и положительную нагрузку.

Ход упражнения: Предлагаю вам представить, что в центре круга сидит чучело, и все по очереди (по кругу по часовой стрелки) называют любое негативное качество, которое их не устраивает в себе: "Чучело такое-то...". Ведущий все их записывает. Затем каждый по кругу (против часовой стрелки) пытается найти в отрицательных качествах положительный эффект, называя, чем может быть полезно это отрицательное качество. Например, чучело - ленивое. Ленив позволяет человеку сохранять здоровье, так как перегрузка несет значительный урон для человека.

Рефлексия:

- Что было сложнее, говорить о достоинствах или о недостатках?

- В каких случаях, как вам кажется, стоит искать положительный эффект у негативного качества?

4. Упражнение «Скульптура»

Цель: снижение напряжения, дать детям возможность выразить эмоции и снизить состояние тревоги.

Ход упражнения: Вы должны разбиться на пары, кому не достанется пары будет в паре со мной. Один из вас - скульптор, другой - скульптура. Ваша задача скульпторы лепить из «глины»:

- ребенка, который ничего не боится;
- ребенка, который всем доволен;
- ребенка, который выполнил сложное задание;
- ребенка, который гордится собой;
- ребенка, который хорошо справляется с любым заданием;
- самого счастливого ребенка на свете.

Прощание.

Занятие 9.

Цель – обучение техникам расслабления мышц для снятия напряжения.

Приветствие.

1. Упражнение «Полет высоко в небо»

Цель: Снятие эмоционального и мышечного напряжения, снижение уровня тревожности.

Ход упражнения:

Я включаю спокойную расслабляющую музыку и говорю: "Сядьте в удобное положение. Закройте глаза и слушайте мой голос. Дышите медленно и легко. Представьте, что вы находитесь на ароматном летнем лугу. Над вами теплое летнее солнце и высокое голубое небо. Вы чувствуете себя абсолютно спокойными и счастливыми. Высоко в небе вы видите птицу, парящую в воздухе. Это большой орел с гладкими и блестящими перьями. Птица свободно парит в небе, крылья ее распростерты в стороны. Время от времени она медленно взмахивает крыльями. Вы слышите звук крыльев, энергично рассекающих воздух. Теперь пусть каждый из вас вообразит, что он – птица. Представьте, что это вы медленно парите, плывете в воздухе и ваши крылья распростерты в стороны, ваши крылья рассекают воздух. Наслаждайтесь свободой и прекрасными ощущениями парения в воздухе. А теперь, медленно взмахивая крыльями, приближайтесь к земле. Вот вы уже на земле. Откройте глаза. Вы чувствуете себя хорошо отдохнувшими, у вас бодрое настроение и прекрасное ощущение полета, которое сохранится на весь день."

2. Упражнение «Театр масок»

Цель: снятие эмоционального и мышечного напряжения

Ход упражнения: Ребята, сегодня мы с вами посетим «Театр Масок». Вы все будете артистами, а я - фотографом. Я буду просить вас изобразить выражение лица различных героев. Например: "Покажите, как выглядит злая Баба Яга". Дети с помощью мимики и несложных жестов или только с помощью мимики изображают Бабу Ягу. «Хорошо! Здорово! А теперь замрите, фотографирую». Молодцы. Смеяться можно, но только после того, как кадр отснят.

"А теперь изобразите Ворону (из басни "Ворона и Лисица") в тот момент, когда она сжимает в клюве сыр". Дети плотно сжимают челюсти, одновременно вытягивая губы, изображают клюв. "Внимание! Замрите! Снимаю! Спасибо! Молодцы! А теперь покажите, как испугалась бабушка из сказки "Красная шапочка", когда поняла, что разговаривает не с внучкой, а с Серым Волком". Дети могут широко раскрыть глаза, поднять брови, приоткрыть рот. "Замрите! Спасибо!"

"А как хитро улыбалась Лиса, когда хотела понравиться колобку? Замрите! Снимаю! Молодцы! Замечательно! Хорошо потрудились!"

"Все молодцы, хорошо потрудились."

Рефлексия:

- Какие эмоции вызвало это упражнение?
- Какого героя вам больше понравилось показывать? Почему?
- Какого героя не понравилось изображать? Почему?

3. Упражнение «Водопад света»

Цель: снятие эмоционального и мышечного напряжения, снижение уровня тревожности.

Ход упражнения: Итак, ребята сядьте поудобнее, расслабьтесь, несколько раз глубоко вдохните и спокойно выдохните. Дальше ваша задача - максимально ярко представить себе то, о чем я вам буду говорить, старайтесь ощутить это всем телом.

Говорить медленно, с паузами и очень мягкими интонациями: «Представь себе, что ты стоишь у необыкновенного водопада. В нем нет воды, а вместо нее вниз струится мягкий солнечный свет. Подойди ближе к этому водопаду, встань под его струи. Почувствуй, как этот чудесный свет падает на твою голову. От него расслабляются все мышцы. Вот расслабленными стали лоб, рот, шея. Везде, где прошел такой световой луч, тело спокойное, теплое и как будто светится. Теплый свет стекает к плечам, к рукам - они стали очень податливыми, мягкими. Струйки света стекают по спине, и ты чувствуешь, как в ней исчезает напряжение. Водопад смывает напряжение и с твоей груди, с живота.

Тебе приятно чувствовать, что ты спокойно и легко дышишь. Струйки света движутся по твоим рукам, локтям, пальцам. Нигде не остается даже капли зажатости. Свет течет и по ногам, к ступням, к пальцам ног... Теперь все твое тело светится теплым светом. Оно расслабленное и мягкое. Тебе легко дышится. Ты чувствуешь, как твое тело сбросило напряжение и наполняется свежими силами. Побудь под этим водопадом, пока я считаю до десяти, а потом ты откроешь глаза бодрый и отдохнувший".

Рефлексия:

- Что вы чувствовали при выполнении этого упражнения?

- Получилось ли у вас полностью расслабиться?

4. Упражнение «Погладь товарища»

Цель: снижение напряжения, освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия

Ход упражнения: Дети делятся поровну и встают в два круга, попарно, друг за другом, лицом в центр. Дети, стоящие во внутреннем круге, закрывают глаза. Ведущий говорит: "Поглаживание выполняем только очень бережно, ласково, стараемся поделиться с товарищем только хорошим, добрым". Дети, стоящие во внешнем круге, аккуратно, бережно, ласково выполняет поглаживание товарища, который стоит перед ним. По знаку ведущего внешний круг выполняет очень тихо передвижения на одного человека вправо или влево несколько раз. По команде "Стоп! Игра" дети, которые находятся во внутреннем круге, пытаются отгадать того, кто за ним стоит. Потом круги меняются местами.

Прощание.

Занятие 10.

Цель – закрепление полученных навыков.

Приветствие.

1. Упражнение «Коробка переживаний»

Цель: снятие тревоги, беспокойства.

Ход упражнения: У всех есть переживания, но мы не должны держать их в себе, но мы же будем свои переживания выплескивать в агрессию, мы сделаем мудрее. Я принесла сегодня небольшую коробку. Предлагаю отправить ее по кругу, чтобы собрать наши неприятные переживания и заботы. Вы можете сказать об этом шепотом, но обязательно в эту коробку. Потом я ее заклею и унесу, а вместе с ней пусть исчезнут и ваши неприятные переживания.

Рефлексия:

- Какие эмоции вызвало это упражнение?

- Что вы почувствовали, когда поняли, что ваши переживания остались в коробке?

"Наши тревоги уже позади они спрятаны в коробке, давайте теперь немного расслабимся и пофантазируем." Включается фоновая музыка и дети танцуют в свободном танце.

2. Упражнение «Избавление от тревог»

Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации.

Ход упражнения: Расслабьтесь, закройте глазки и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день... Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысяч солнц... Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!

А теперь открывайте глазки, улыбнитесь и посмотрите друг на друга, видите, какие вы все веселые и хорошие, теперь то - уж у нас точно нет тревог, и нам светло и радостно.

3. Игра – «Я очень умен, силен и сообразителен»

Цель – прорекламирровать себя и свои возможности без слов.

Один исполнитель рекламирует себя с помощью мимики и жестов, а остальные являются зрителями. По окончании хлопают и высказывают словесно, что они поняли и что хотели бы пожелать участнику. Но предварительно это показывает психолог.

Материал и оборудование: сцена или место, определяющее положение выступающего ребенка выше, чем зрителей; магнитофон или ноутбук и зеркало для подготовки перед выступлением. Подготовка к выступлению каждого – 1-2 минуты.

Итоговая рефлексия:

- Что нового узнал для себя?
- Над чем задумались? Какие вопросы возникли?
- Что полезного подчеркнул по ходу тренинга?
- Что было важным?
- Какое упражнение вам понравилось больше всего и почему?
- Что почувствовали во время последнего упражнения?
- Что на ваш взгляд было интересным? Почему?

Вот и подошли к концу наши занятия, вы все были активны, и хорошо работали.

Все молодцы.

Прощание.

**Результаты опытно-экспериментального исследования ситуативной тревожности
детей-сирот старшего дошкольного возраста после проведения формирующего
эксперимента**

Таблица 9

Результаты диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста
по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

№	Ф.И. ребенка	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности		
			низкий	средний	высокий
1	А.А	21		+	
2	А.Р	43		+	
3	Б.А	43		+	
4	В.Д	64			+
5	Г.Т	43		+	
6	Д.А	79			+
7	З.Н	36		+	
8	И.С	71			+
9	И.К	71			+
10	К.Е	64			+
11	М.К	50		+	
12	Щ.Д	50		+	

Итого:

Низкий уровень тревожности – 0

Средний уровень тревожности – 7

Высокий уровень тревожности – 5

Результаты диагностики дошкольников из детского дома, полученные по методике

Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

№	Ф.И. ребенка	баллы	уровень самооценки
1	А.А	7	завышенная
2	А.Р	4	возрастная норма
3	Б.А	5	возрастная норма
4	В.Д	3	заниженная
5	Г.Т	5	возрастная норма
6	Д.А	1	низкая
7	З.Н	3	заниженная
8	И.С	1	низкая
9	И.К	5	возрастная норма
10	К.Е	3	заниженная
11	М.К	5	возрастная норма
12	Щ.Д	2	заниженная

Итого:

Нет результата - 0

Низкая самооценка - 2

Заниженная самооценка - 4

Возрастная норма - 5

Завышенная самооценка - 1

Результаты диагностики, полученные по методике «Паровозик» (С.В. Велиева)

№	Ф.И. ребенка	Баллы	Эмоциональное состояние
1	А.А	3	позитивное психическое состояние
2	А.Р	7	негативное психическое состояние средней степени
3	Б.А	4	негативное психическое состояние низкой степени
4	В.Д	7	негативное психическое состояние средней степени
5	Г.Т	3	позитивное психическое состояние
6	Д.А	8	негативное психическое состояние средней степени
7	З.Н	5	негативное психическое состояние низкой степени
8	И.С	9	негативное психическое состояние высокой степени
9	И.К	6	негативное психическое состояние низкой степени
10	К.Е	8	негативное психическое состояние средней степени
11	М.К	7	негативное психическое состояние средней степени
12	Щ.Д	9	негативное психическое состояние высокой степени

Итого:

Негативное психическое состояние низкой степени - 3

Негативное психическое состояние средней степени - 5

Негативное психическое состояние высокой степени - 2

Позитивное психическое состояние - 2

Результаты диагностики воспитателей по Анкете по выявлению тревожности у детей

Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

№	Ф.И. ребенка	Индекс тревожности, %	Уровень тревожности		
			низкий	средний	высокий
1	А.А	5	+		
2	А.Р	14		+	
3	Б.А	14		+	
4	В.Д	16			+
5	Г.Т	9		+	
6	Д.А	16			+
7	З.Н	13		+	
8	И.С	17			+
9	И.К	17			+
10	К.Е	15			+
11	М.К	16			+
12	Щ.Д	13		+	

Итого:

Низкий уровень тревожности – 1

Средний уровень тревожности – 5

Высокий уровень тревожности – 6

Расчет по Т-критерию Вилкоксона результатов диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по «Тесту тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

За нетипичный сдвиг было принято «увеличение значения».

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	14	21	7	7	4
2	50	43	-7	7	4
3	50	43	-7	7	4
4	71	64	-7	7	4
5	36	43	7	7	4
6	93	79	-14	14	9.5
7	43	36	-7	7	4
8	79	71	-8	8	8
9	86	71	-15	15	11
10	71	64	-7	7	4
11	93	50	-43	43	12
12	64	50	-14	14	9.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					8

Расчет по Т-критерию Вилкоксона результатов диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по Тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	7	7	0	0	0
2	2	4	2	2	9.5
3	4	5	1	1	4.5
4	2	3	1	1	4.5
5	6	5	-1	1	4.5
6	0	1	1	1	4.5
7	2	3	1	1	4.5
8	1	1	0	0	0
9	3	5	2	2	9.5
10	2	3	1	1	4.5
11	4	5	1	1	4.5
12	1	2	1	1	4.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					4.5

Расчет по Т-критерию Вилкоксона результатов диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста по методике «Паровозик» (С.В. Велиева)

За нетипичный сдвиг было принято «увеличение значения».

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	3	-1	1	4
2	8	7	-1	1	4
3	5	4	-1	1	4
4	9	7	-2	2	9.5
5	5	3	-2	2	9.5
6	10	8	-2	2	9.5
7	4	5	1	1	4
8	12	9	-3	3	12
9	7	6	-1	1	4
10	7	8	1	1	4
11	9	7	-2	2	9.5
12	10	9	-1	1	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					8

Таблица 16

Расчет по Т-критерию Вилкоксона результатов диагностики детей-сирот старшего дошкольного возраста от воспитателя по Анкете по выявлению тревожности у детей

Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

За нетипичный сдвиг было принято «увеличение значения».

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	6	5	-1	1	3
2	17	14	-3	3	9.5
3	17	14	-3	3	9.5
4	18	16	-2	2	6.5
5	8	9	1	1	3
6	19	16	-3	3	9.5
7	12	13	1	1	3
8	17	17	0	0	0
9	19	17	-2	2	6.5
10	16	15	-1	1	3
11	19	16	-3	3	9.5
12	14	13	-1	1	3
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Технологическая карта внедрения результатов в практику

1-й этап - Целеполагание внедрения по теме программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей-сирот старшего дошкольного возраста

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
1.1. Изучить необходимые документы по предмету внедрения	Изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы	Обсуждение	Самостоятельная работа. Консультация с научным руководителем	1	С февраля 2016 г.	Магистрант, научный руководитель
1.2.Поставить цели внедрения	Обоснование целей и задач внедрения	Обсуждение	Самостоятельная работа. Консультация с научным руководителем	1	Февраль 2016 г.	Магистрант, научный руководитель
1.3.Разработать этапы внедрения	Изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Анализ состояний дел в детском доме, анализ программы внедрения. Обсуждение.	Самостоятельная работа. Консультация с научным руководителем	1	Март 2016 г.	Магистрант, научный руководитель
1.4.Разработать программно-целевой комплекс внедрения	Анализ уровня подготовленности педколлектива, анализ работы в детском доме по теме предмета внедрения	Анализ состояния программы внедрения. Обсуждение по группам	Педсовет. Самостоятельная работа	1	Март-апрель	Магистрант, психолог

2-й этап - Формирование положительной психологической установки на внедрение

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации детского дома и детей детского дома	Формирование готовности внедрить программу. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения. Программа для детей-сирот.	Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения программы.	1	Март	Магистрант, психолог, директор, заведующий, воспитатели
2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения у всего педагогического коллектива детского дома	Пропаганда уже имеющегося передового опыта внедрения по проблеме исследования в других детских домах. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.	Методический, консультации. Консультации для педагогов. Беседы, обсуждение.	Изучение опыта, проработка проблем тревожных детей старшего дошкольного возраста. Индивидуальная и групповая работа с педагогическим коллективом.	Не менее 5	Марта-Апрель	Магистрант, психолог, старший воспитатель, администрация детского дома

3-й этап - Изучение предмета внедрения

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
3.1. Изучить всем коллективом необходимые документы о предмете внедрения	Изучение и анализ каждым воспитателем материалов по проблеме исследования.	Фронтально	Семинары, круглый стол, работа с необходимыми документами по предмету внедрения	1	Апрель-май 2016 г.	Магистрант, директор, старший воспитатель, психолог

3.2. Изучить сущность предмета внедрения	Изучение предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм, методов.	Фронтально и в ходе самообразования.	Семинары, тренинги.	1	Май	Магистрант, старший воспитатель, психолог
3.3. Изучить методику внедрения темы научного исследования	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги	1	Май	Магистрант, старший воспитатель, психолог

4-й этап - Опережающее освоение предмета внедрения

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы научного исследования	Определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение	Дискуссии, тематические мероприятия	Не менее 3	Май	Магистрант, научный руководитель, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучить теории предмета внедрения, методики внедрения.	Самообразование. Научно-исследовательская работа. Обсуждение. Занятия.	Беседы, семинары инициативной группы, консультации	1	Сентябрь 2016 г.	Магистрант, психолог, инициативная группа по внедрению программы
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной программы	Изучить состояние дел в детском доме, обсуждение. Экспертная оценка	Собрание	1	сентябрь	Администрация детского дома, психолог, старший воспитатель

4.4.Проверить методику внедрения	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в детском доме, корректировка методики.	Посещение открытых занятий в старших и подготовительных группах	Не менее 4	1-е полугодие	Магистрант, администрация детского дома, инициативная группа по внедрению программы
----------------------------------	--	--	---	------------	---------------	---

5-й этап - Фронтальное освоение предмета внедрения

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
5.1.Мобилизовать педколлектив на внедрение по проблеме исследования	Анализ работы деятельности педагогов	Сообщение о результатах работы. Занятия	Педсовет. Психологический практикум	1	Октябрь-ноябрь 2016 г.	Магистрант, администрация детского дома, инициативная группа по внедрению программы
5.2.Развить знания и умения на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения, методики внедрения	Обмен опытом, занятия, самообразование	Консультирование, семинар, практикум	1	Декабрь 2016 г.	Магистрант, администрация детского дома, инициативная группа по внедрению программы
5.3.Обеспечить условия для фронтального внедрения	Анализ создания условий для фронтального внедрения программы	Изучение состояния дел в детском доме, обсуждения.	Собрание	1	Январь 2017 г.	Психолог, администрация детского дома

5.4. Освоить всем коллективом предмет внедрения	Фронтальное усвоение предмета внедрения	Наставничество, обмен опытом, анализ, корректировка, технологии.	Заседание методических объединений, консультации, практические занятия	1	Январь 2017 г.	Магистрант, администрация детского дома, инициативная группа по внедрению программы
---	---	--	--	---	----------------	---

6-й этап - Совершенствование работы над темой

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
6.1. Совешенствовать знания и умения, сформированные на прошлых этапах	Совершенствование знаний	Наставничество, обмен опытом, анализ	Конференция, анализ материалов	1	Январь	Магистрант, администрация детского дома, психолог
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения	Анализ состояния дел в детском доме, обсуждение, доклад	Собрание	1	январь	Магистрант, администрация детского дома, психолог
6.3. Совершенствовать методику освоения темы	Формирование единого методического обеспечения освоения темы	Анализ состояния дел в детском доме, обсуждение, методическая работа, доклад	Посещение занятий, собрания	Не менее 3	Каждое полугодие	Магистрант, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель

7-й этап - Распространение передового опыта освоения предмета внедрения

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
7.1. Изучить и обобщить опыты внедрения по проблеме исследования	Изучения и обобщение внутри детдомовского опыта, работать по проблеме исследования.	Посещение, наблюдение, изучение, анализ.	Буклеты, стенды, рекомендации	Не менее 4	Сентябрь-декабрь 2016 г.	Магистрант, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель
7.2. Осуществить наставничество	Обучение воспитателей других детских домов над темой	Наставничество, тренинги, обмен опытом	Выступление на семинарах в других детских домах, консультации	Не менее 5	Апрель-май 2017 г	Магистрант, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению программы	Пропаганда опыта внедрения программы	Выступление, научная и творческая деятельность	Семинары, участие в конференциях, практикум	1	Май 2017 г.	Магистрант, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения	Наблюдение, анализ	Семинар	Не менее 2	Май, Сентябрь 2017 г.	Магистрант, администрация детского дома, психолог, старший воспитатель

