



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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 у
дошкольников 6-7 лет с ЗПР**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
80 % авторского текста
Работа Ирина Николаевна к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » июня 2020 г.
зав. кафедрой ТиПП
С.А. Кондратьева О.А.

Выполнил:
Студент группы ОФ-410/098-4-1
Дойчев Максим Дмитриевич
Научный руководитель:
к. пед. н., доцент кафедры ТиПП
Барышникова Елена Викторовна

Челябинск
2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1 Понятие «тревожность» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Особенности проявления ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР	13
1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.....	18
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	24
2.2 Характеристика выборки и результаты констатирующего исследования.....	29
ГЛАВА 3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.....	35
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	40
3.3 Практические рекомендации педагогам по коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики диагностики ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты констатирующего исследования ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты опытно-экспериментального исследования.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Число детей, которые отличаются повышенным беспокойством и эмоциональной неустойчивостью не перестает расти, в результате чего проблема эмоциональных нарушений и своевременная коррекция, становится все более актуальной. Одним из основных факторов эмоциональной неустойчивости детей, являющимся объектом для исследования различных ученых – это тревожность [6; 17; 23; 38; 43; 68].

Поступление ребенка в детский сад и будущая отправка в школу порождает специфические эмоциональные переживания. Новая социальная ситуация, повышает психическую напряженность. Это отражается на здоровье старших дошкольников, на их поведении и на уровне их тревожности.

Тревожность А.М. Прихожан классифицирует, как устойчивое личностное образование, сохраняющегося на протяжении достаточного длительного периода времени [цит. по: 28, с. 60]. Ситуативная тревожность проявляется только в определенных ситуациях, которые являются стрессовыми для индивида. В остальное время, он может чувствовать себя совершенно нормально, и не испытывать дискомфорта [48, с. 304].

Исходя из этого факта, можно отметить, что высокий уровень ситуативной тревожности оказывает негативное влияние на результаты деятельности у дошкольников. Например, вне занятий, эти дети могут быть общительными и непосредственными, а в процессе оказаться зажатыми и напряженными.

Проблема тревожности в дошкольном возрасте еще более усугубляется, когда речь идет о детях с патологией, поскольку их развитие и социализация отягощены не только возрастными особенностями и необходимостью перехода из дошкольной образовательной организации в школу, но и степенью выраженности дефекта [63, с. 10].

Изучение особенностей уровня тревожности у дошкольников с ЗПР обусловлена и тем, что уже в дошкольном возрасте она может закрепляться в качестве устойчивого образования. Выявление особенностей тревожности у дошкольников с патологией развития позволяет увидеть, насколько тревожность становится у них устойчивой личностной чертой, затрудняющей развитие личности, навыков общения, социального взаимодействия, что может приводить к асоциальному поведению [4; 37; 47; 67].

Учитывая все вышесказанное, важнейшей задачей, связанной с тревожностью старших дошкольников с ЗПР, по нашему мнению, является – психолого-педагогическая коррекция.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Объект исследования: ситуативная тревожность дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Гипотеза: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности дошкольников 6-7 лет с ЗПР возможна на основе разработанной программы, направленной на развитие у дошкольников 6-7 лет с ЗПР эмоциональной сферы и на повышение их уверенности в себе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие «тревожность» в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

8. Составить рекомендации по коррекции ситуативной тревожности дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам: тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера), проективная методика «Кактус» (М.А Панфилова), проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен).

3. Математико-статистический: критерий Т-Вилкоксона.

База исследования: МДОУ «ДС № 46 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 11 испытуемых в возрасте шести и семи лет.

ГЛАВА 1 ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Понятие «тревожность» в психолого-педагогической литературе

Многозначность психического явления тревожности заключается в вариативности используемых различными учеными значений термина «Тревожность».

О.А. Черникова [цит. по: 46, с. 225] определяет тревожность как «страх ожидания». М.А. Панфилова [48, с. 60], понимает тревожность как страх перед испытанием. По мнению Л.В. Артюшина [цит. по: 55, с. 321], тревожность – это субъективное эмоциональное состояние, характеризующееся чувством страха или ожиданиям опасности. А.В. Микляева понимает тревожность как индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [45, с. 32].

По нашему мнению, оптимальное определение понятия тревожности сформировано Е.П. Ильиным, который рассматривает тревожность как – «результат активности воображения, фантазии насчет будущего» и понимает ее как «эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессмысленного беспокойства, связанного в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или ожиданием чего-то важного, значимого для человека в условиях неопределенности» [31, с. 17].

Рассмотрение типологического разнообразия изучаемого феномена, по нашему мнению, следует начать с исследования Ф.Б. Березина, который доказал факт существования тревожного ряда. Последний включает в себя несколько аффективных феноменов, которые последовательно сменяют друг друга [8, с. 45-47]:

1. Ощущение внутренней напряженности. Соответствует наименьшей интенсивности тревоги, не содержит оттенка угрозы, а является сигналом приближения более сложных тревожных явлений.

2. Гиперестезические реакции. При нарастании тревоги они меняют или подкрепляют ее. Ранее нейтральные символы получают значительную эмоциональную окраску, которая очень напоминает раздражение. Суть этих явлений заключается в нарушении дифференцировки значимых и незначительных символов, что приводит к неадекватным реакциям.

3. Тревога. Является ведущим элементом этого ряда; заключается в ощущении неопределенной угрозы, размытой угрозы. Характерная особенность – невозможность выделить характер угрозы и предсказать время ее появления.

4. Страх. Отсутствие опредмеченности ощущения тревоги приводит к смещению ее в сторону определенных объектов. Вследствие этого неопределенная угроза конкретизируется и превращается в страх. Для его формирования необходимо ощущение связи угроз с конкретной ситуацией.

5. Ощущение неотвратимости катастрофы. Субъект приходит к пониманию невозможности избежания угрозы, даже если она связана с конкретным объектом. Так, например, страх соматического заболевания при появлении необратимости катастрофы сменяется ужасом перед смертью.

6. Тревожно-трусливое возбуждение. Вызванная тревогой дезорганизация поведения достигает максимума и возможность целенаправленной деятельности исчезает. Наименее стабильное состояние явлений тревожного ряда.

Исследование Ф.Б Березина получило продолжение и сопоставление с исследованиями Р. Лазаруса, В. Польдингера, Ч. Спилбергера, Г. Салливана [цит. по: 66, с. 60].

Тревожность рассматривается всеми исследователями как последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций,

актуализированных вследствие воздействия на индивида различных стрессовых факторов. Отметим, что этот процесс может быть вызван внешними стрессовыми раздражителями или отдельным внутренним источником, поэтому и воспринимается индивидом как опасный или угрожающий. Отсюда следует, что концепция тревожности как процесса включает следующие последовательные временные компоненты: стресс – восприятие угрозы – состояние тревожности [5, с. 22].

Другой подход рассматривает тревожность как состояние, возникающее под влиянием стрессовых факторов (Х. Дельгадо, Р. Лазарус, Р. Мэй, И.В. Пацявичус, А.М. Прихожан, Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Общим в исследованиях является то, что, по мнению ученых, состояние тревожности возникает именно в результате действия стрессовых факторов. Кроме того, большинство из них сходятся в мысли о том, что в активации тревожности решающую роль играют когнитивные факторы, то есть когнитивное оценивание угрозы является первым звеном в возникновении состояния тревожности, а когнитивная переоценка определяет интенсивность этого состояния и его временную перманентность. Так, Ч. Спилбергер [цит. по: 38, с. 41] определяет тревожность как «эмоциональную реакцию», которая характеризуется плохими предчувствиями, субъективным ощущением напряжения, нервозности, беспокойства и сопровождается активацией вегетативной нервной системы. По данным, полученным Л.В. Куликовым, М.Ю. Долиной и М.С. Дмитриевой [34, с. 284] тревожность напрямую связана с личностной характеристикой индивида. Так, индивиды с высоким уровнем личностной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в широком диапазоне ситуаций и реагировать высоко выраженным состоянием тревожности.

Анализ теоретической литературы позволил выделить две основные тенденции толкования феномена тревожности [12; 29]. Во-первых, тревожность рассматривается как относительно устойчивая

индивидуальная психологическая особенность или свойство темперамента. Во-вторых, тревожность рассматривается как негативное по психологическим окраскам состояние индивида в определенной эмоциогенной ситуации.

Проявления тревожности различаются на двух уровнях: физиологическом и психологическом. К физиологическим проявлениям тревожности относятся:

1) психофизические состояния (тахикардия, ускорение и затруднение дыхания, чувство напряжения в мышцах, спазмы в горле, покраснение или бледность кожи, тремор и потливость рук и т.п.) [52, с. 60];

2) психосоматические нарушения (боли в желудке и его расстройство, тошнота, головные боли и т.д.) [50, с. 17];

3) невротические комплексы (плаксивость, гиперактивность, плохой или чрезмерный аппетит, заикание, тики и т.д.) [65, с. 52].

К психологическим проявлениям тревожности относятся:

1) эмоциональный компонент, охватывающий комбинацию тревожных переживаний (напряжение, волнение, беспокойство, страх, беспомощность, растерянность, раздражительность и т.п.);

2) поведенческий компонент, связанный с реакциями подавления (трудность сосредоточения, пассивность, несамостоятельность, мечтательность, бессилие перед трудностями и т.п.) и возбуждения нервных импульсов (агрессивность, неспособность переносить ситуацию ожидания, внезапная бурная деятельность, резкая манера поведения и т.д.);

3) когнитивный компонент (охватывает такие составляющие, как мотивационная сфера – нарушение процессов целеполагания, самоорганизации и саморегуляции, уровень притязаний – чрезмерно высокий или чрезмерно занижен, самооценка – заниженная или завышена, самосознание – формирование иррациональных компонентов в восприятии «образа Я», вербальные проявления – нарушение темпоритма речи, формирование специфических словесных установок и т.д.) [19, с. 60].

Индивидуальные различия в проявлениях тревожности позволили выделить критерии, на основе которых Ч. Спилбергер разработал шкалу измерения тревожности. Выделяя тревожность как состояние и тревожность как свойство личности, он разработал шкалу реактивной и личностной тревожности (ШРЛТ). Реактивная тревожность в данном случае является синонимом личностной тревожности. Р. Кеттел соглашаясь с критерием разделения тревожности на реактивную и личностную, разрабатывает собственную шкалу тревоги.

В психологической литературе мы встречаем разделение тревожности на объективную и невротическую. З. Фрейд в понятие «объективной» тревожности включает реальную ситуацию опасности во внешнем мире [65, с. 33] Определенная ситуация будет восприниматься индивидом как угрожающая, а эмоциональная реакция на эту ситуацию будет адекватной. Невротическая тревожность отличается от объективной тем, что ее источник находится во внутреннем мире индивида. Фрейд характеризует эти источники как скрытые сексуальные и агрессивные влечения, которые на определенном этапе онтогенеза были вытеснены [27, с. 60]. Переход от объективной тревоги в невротической, включает такую последовательность психических проявлений: объективная тревога – вытеснение – частичная ломка от вытеснения – производные внутренних импульсов – восприятие угрозы – невротическая тревога. Кроме этого, исследователь выделял так называемую «сигнальную тревогу», как ожидание надвигающейся опасности. Несмотря на это, Фрейд сознательно сужает круг проявлений этого феномена до психопатологических, таких, как опасность вновь пережить эмоции и переживания, которые до этого были вытеснены [цит. по: 17, с. 11-12].

С.К. Изард, перефразируя представление Фрейда о сигнальной, объективной и невротической тревожности, указывает на наличие в ней других аффектов и когнитивных процессов. В это понятие он включает страх, враждебность, страдание, стыд, вину, возбуждение. В соответствии

с этим утверждением, тревожность приобретает новые формы через взаимодействие страха с одной или несколькими фундаментальными эмоциями. Такими формами С.К. Изард считает: страх – страдание, страх – гнев, страх – стыд, страх – вину, и тому подобное. Доминирующей эмоцией в синдроме тревожности автор считает страх [60, с. 115].

В 70-х гг. XX в. делаются попытки установить связь тревожности с другими динамическими особенностями человеческой психики. Так, Н.М. Гордцова проанализировала данные Р. Кеттела, Г. Айзенка, о зависимости между тревожностью, с одной стороны, и эмоциональностью, интроверсией, нейротизмом и ригидностью – с другой. На их основе она толкует тревожность как индивидуальную особенность или свойство характера, вводя понятие психодинамической тревожности. Н.М. Гордцова подчеркивает данные о существовании нового типа тревожности – тревожности ожидания. Она заключается в ожидании угрозы в какой-либо нейтральной ситуации общения, которая не содержит реальной угрозы. Разница между ними, по мнению автора, заключается в выборочном характере тревоги за отношение к ситуации общения и в степени ее обобщенности [5, с. 71].

Известный психоаналитик Ч. Рикрофт в работе «Тревога и нейротизм» наряду с анализом взаимосвязи тревожности и страха вводит классификацию форм тревожных состояний [цит. по: 35, с. 49].

1. Тревожность – волнение. Подобна чувству страха, но отличается от него тем, что касается не личных интересов, а интересов тех лиц, о которых заботится субъект. Характеризуется неопределенностью, которая возникает при оценке важности реальных событий [49, с. 99].

2. Тревожность – предчувствие. Объект – неизвестный и нераскрытый. Характеризуется присутствием иррациональных факторов. Ориентируется на личные интересы.

3. Тревога – настороженность. Есть выражением бдительности и предусмотрительности. Дает возможность осознавать и преодолевать препятствия, которые у него на пути.

4. Тревога отделения. Характеризуется чувством тревоги перед невозможностью иметь нормальные социальные связи.

5. Интернальная тревога. Возникает вследствие присутствия мыслей, которые подсознательно снижают авторитет тех людей, с которыми интернализируется субъект [70, с. 30].

Новые психологические разработки свидетельствуют о существовании таких видов тревожности как мобилизующая и демобилизующая тревожность. Мобилизующий вид тревожности проявляется в повышенной активности, вплоть до агрессивности; в повышенном аппетите. Демобилизующий вид тревожности – в оцепенении, одеревенении, внезапной потере интереса, апатии и тому подобное. Особенно ярко проявляется при наличии устойчивой тревожности [33, с. 60].

Теоретический анализ типологической наполненности феномена тревожности позволил выделить критерии для их классификации: по продолжительности проявления; по наличию источника угрозы; по связи с другими аффектами и когнитивными процессами; по адекватности проявления; по направленности на активность индивида; по степени осознания.

Как видим, всесторонний анализ тревожности дает основания утверждать о значительной типологической вариабельности этого феномена. Начиная с психологических постулатов Г. Айзенка, К. Изарда, Р. Кеттела, Ч. Спилбергера, С. Серазона и др. о существовании невротической, объективной, ситуативной и личностной тревожности мы постепенно подходили к более современным взглядам Ф.Б. Березина и А.М. Прихожан, на существование новых субформ тревожности и явлений тревожного ряда.

1.2 Особенности проявления ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности [9, с. 7].

У детей понятие ЗПР психолого-педагогическое. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [10, с. 10].

На основе научно-теоретических и экспериментальных исследований в 70-х годах XX века ученые Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский пришли к выводу, что дети с ЗПР требуют специально организованных условий обучения и воспитания, разработки и совершенствования методов, приемов коррекции познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Группа детей дошкольного возраста с ЗПР неоднородна. Существует крупная численность классификаций задержек психического развития [18, с. 16]. В современной коррекционной педагогике за основу дифференциации задержки психического развития принята классическая модель, которая была предложена К.С. Лебединской. По этой классификации выделяется четыре формы задержки психического развития: гармоничный инфантилизм (ЗПР конституционного

происхождения), ЗПР соматогенной, психогенной и церебрально-органической формы происхождения [цит. по: 13].

ЗПР конституционального генеза обусловлена замедлением созревания ЦНС. Характеризуется гармоническим психическим и психофизическим инфантилизмом. При психическом инфантилизме ребенок ведет себя, как более младший по возрасту; при психофизическом инфантилизме страдает эмоционально-волевая сфера и физическое развитие. Обладают эмоциональной лабильностью, непосредственностью, имеют недостаточный объемом памяти и внимания. Уже в школьном возрасте, у них все еще преобладают игровые интересы [48, с. 60].

ЗПР соматогенного генеза обусловлена тяжелыми и длительными соматическими заболеваниями ребенка в раннем возрасте, неизбежно задерживающими созревание и развитие ЦНС. Анамнез детей имеющих соматогенную задержку, нередко содержит такие заболевания, как: дисперсия, сердечно-сосудистая и почечная недостаточность, пневмония и прочее. Характерно, для таких детей долгое лечение в больнице, что становится причиной сенсорной депривацией. ЗПР соматогенного генеза проявляется астеническим синдромом, низкой работоспособностью ребенка, меньшим объемом памяти, поверхностным вниманием, плохой сформированностью навыков деятельности, гиперактивностью или заторможенностью при переутомлении [13, с. 30].

ЗПР психогенного генеза обусловлена неблагоприятными социальными условиями, в которых пребывает ребенок (безнадзорностью, гиперопекой, жестоким обращением). Свойственно формирование психической неустойчивости, импульсивности, неуспеваемость в интеллектуальном развитии. Повышенная забота, так же может обернуться безынициативностью, эгоцентризмом, безволием и отсутствие целеустремленности [30, с. 31].

ЗПР церебрально-органического генеза встречается наиболее часто. Причиной служит органическое повреждение головного мозга. Нарушение

может распространяться на отдельные области психики, а могут хаотично проявляться в разных психических сферах. Церебрально-органическую форму ЗПР можно охарактеризовать отсутствием сформированности эмоционально-волевых и познавательных сфер [62, с. 32].

У детей дошкольного возраста с ЗПР наблюдается общая незрелость эмоционально-волевой сферы, которая придает всему их поведению чрезмерную инфантильность: неумение сдерживаться, заставлять себя соблюдать правила или выполнять задачи, которые не вызывают непосредственного интереса, но необходимы. Здесь проявляется и чрезмерная утомляемость, и отсутствие интереса к определенным занятиям [1; 7; 32].

Аффективные нарушения, в то же время, проявляются в немотивированных колебаниях настроения: дисфорическом нахождении – пониженном настроении с злобностью, недоверчивостью, склонностью к агрессивным разрядкам; эйфорическом пребывании – повышенном настроении с элементами назойливости, бесцельной суетливости [15, с. 52].

Кроме того, на почве чрезмерной истощаемости, заторможенности нервных процессов у отдельных детей проявляются такие черты, как вялость, робость, неумение защитить свои интересы, плаксивость, склонность жаловаться на товарищей, постоянно обращаться к взрослым в решении всевозможных мелочных вопросов, отказ от всякой деятельности, которая требует усилий [25; 26].

У дошкольников с ЗПР можно наблюдать слабую эмоциональную устойчивость, свойственность к лабильности, контраст проявляемых, отсутствие деятельного контроля, агрессия и провокации, проблемы во взаимодействии с детским коллективом во время игр, циклоидность настроений, проявление фамильярности к взрослым.

Обратившись к конкретным, непосредственно связанным с проблемой тревожности у дошкольников с ЗПР исследованиям в

специальной психологии, можно отметить работу И.Ю. Левченко. Он обращает внимание на то, что тревожность у старших дошкольников с ЗПР является в значимой степени ситуативной и не обладает уже сформированным, выраженным «личностным ядром» [35, с. 77].

По мнению М.А. Панфиловой, «социализация детей, у которых присутствует легкая форма отклонения, характерна некоторыми отличиями, формирование которых принадлежит механизму генерализации первично-органической интеллектуальной недостаточности, и все это под влиянием негативных микросоциальных факторов». Следствием повышенной эмоциональности и неустойчивости является – пониженный порог к страхам. Научно доказано, что число страхов на дошкольника с ЗПР превосходит в полтора раза число страхов, имеющихся у дошкольника с нормой развития. Исходя из выше указанных данных, количество страхов ребенок с нормой может достигать от шести до восьми, а при наличии задержки психического развития, эта отметка может достигать порядка десяти-двенадцати страхов [49].

По данным Я.Л. Коломинского, рассматривающего эмоциональные реакции старших дошкольников с ЗПР ситуативная тревожность, в сопровождении пониженной эффективности выполняемой деятельности, более ярко выражена у девочек. У детей с ЗПР конституционального генеза имеется следующее сочетание: преобладают реакции эмоционального в поведении, ведущий образ действия все еще игра, приподнятое настроение, непосредственность, выраженная инфантильность, отсутствие самостоятельности, поверхностность, нестойкость переживаний, внушаемость. Таким образом, дети с ЗПР в данной категории не отличаются проявлением тревоги [20, с. 112-114].

Длительная астения может быть причиной соматической задержки. Она может возникнуть вследствие хронических заболеваний или пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и у детей появляется целый ряд невротических наслоений: неуверенность в своих

силах, робость, капризность, боязливость. Из-за постоянно испытываемого чувства страха перед неизвестным приводит к тому, что они почти не бывают инициативными. Все эти личностные особенности могут способствовать повышенной тревожности у детей.

Психогенная задержка служит причиной раннему возникновению и длительному воздействию психотравмирующего фактора, результатом являются паталогические нарушения нервно психической сферы.

Из-за безнадзорности возможно формирование неустойчивого типа: отсутствие умения тормозить свои желания, не имение чувства долга и ответственности; авторитарность личности или грубая жестокость, становится причиной невротического формирования личности, которое может проявляется несамостоятельности, выраженной стеснительности, излишней опаски, соответственно, и тревожности. Ребенок со следующими качествами личности нередко инфантилен, легко внушаем. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Однако, внутри им так же подвержены тревожности, растерянности и неуверенности, не имением точки опоры [11, с. 115].

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза механизм недоразвития связан, прежде всего, с поражением нервной системы, дефицитарностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Дети, которым свойственны эйфоричные, приподнятые, настроения, характеризующиеся импульсивностью и психомоторной расторможенностью, которая маскируются под детской жизнерадостностью и беззаботностью. Пониженный фон общего настроения может быть отличительным свойством робких, боязливых детей.

Таким образом, задержка психического развития – является синдромом выраженной «неуспеваемости» психики личности в целом или функций в частности, происходит затормаживание реализации потенциальных способностей индивида. Данный феномен развития может подразумевать различные причины, например, влияние среды, однако не исключено первоначальное органическое повреждение [14; 16].

Резюмируя исследования, посвященные тревожности у дошкольников с ЗПР, можно констатировать то, что различные ученые специальной психологии, изучая проблему тревожности у детей с ЗПР, чаще всего обращают внимание на повышенную тревожность данной категории детей. Так же, доказано, что у детей, обладающих конституциональным генезом ЗПР, отсутствуют обусловленные дефектом предпосылки для закрепления тревожности, как устойчивой акцентуации характера. Пониженный фон общего настроения может быть отличительным свойством робких, боязливых детей.

При следовании ряду рекомендаций, можно существенно изменить уровень тревожности ребенка.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Целеполагание, постановка задач, целей – является исходной точкой любого исследования, в том числе и коррекционно-развивающего.

Мы будем использовать структурированный иерархический перечень целей организации, в котором цели более низкого уровня подчинены и служат для достижения целей более высокого уровня. Данная структура именуется «деревом целей».

На вершине находится основная, важнейшая цель организации. Достижение стратегической цели организации является достаточно сложной задачей, поэтому производится декомпозиция цели – разбор цели на более доступные, упрощенные в достижении цели, достижение которых

приведет к достижению нашей главной цели. Затем, процесс повторяется для каждой менее крупной цели ниже по уровню вплоть до того, пока в результате разбора цель не станет достаточно доступной, реализуемой, выполнимой [21, с. 184].

При построении «Дерева целей» его проектирование идет по методу «от общего к частному». Прекращение декомпозиции цели на более мелкие прекращается в тот момент, когда дальнейший процесс является нецелесообразным в рамках рассмотрения главной цели.

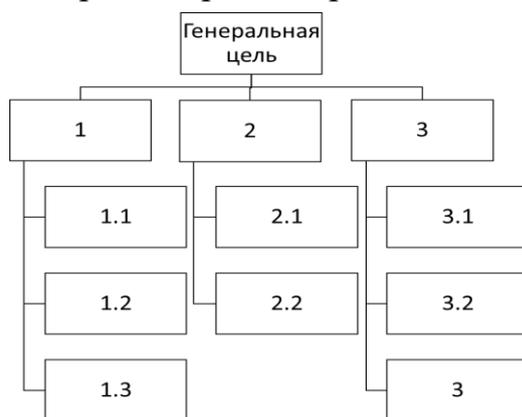


Рисунок 1 – Дерево целей психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

1 Изучить теоретические аспекты психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

1.1 Изучить понятие тревожность в психолого-педагогической литературе.

1.2 Выявить особенности тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

1.3 Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

2 Провести исследование по изучению ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2 Охарактеризовать выборку исследования и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3 Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

3.1 Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

3.2 Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

3.3 Составить рекомендации по коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Опираясь на составленное нами дерево целей, выстроим модель коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР. Модель – это графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса [47, с. 15] (Рисунок 2).

Спроектированная модель коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР представлена следующими структурными компонентами:

- 1) целевой (определение целей и задач коррекции ситуативной тревожности);
- 2) теоретический (изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- 3) диагностический (определение уровня ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР);
- 4) формирующий (психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР);
- 5) аналитический (проверка эффективности коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР);
- 6) результативный (снижение уровня тревожности у дошкольников с ЗПР).

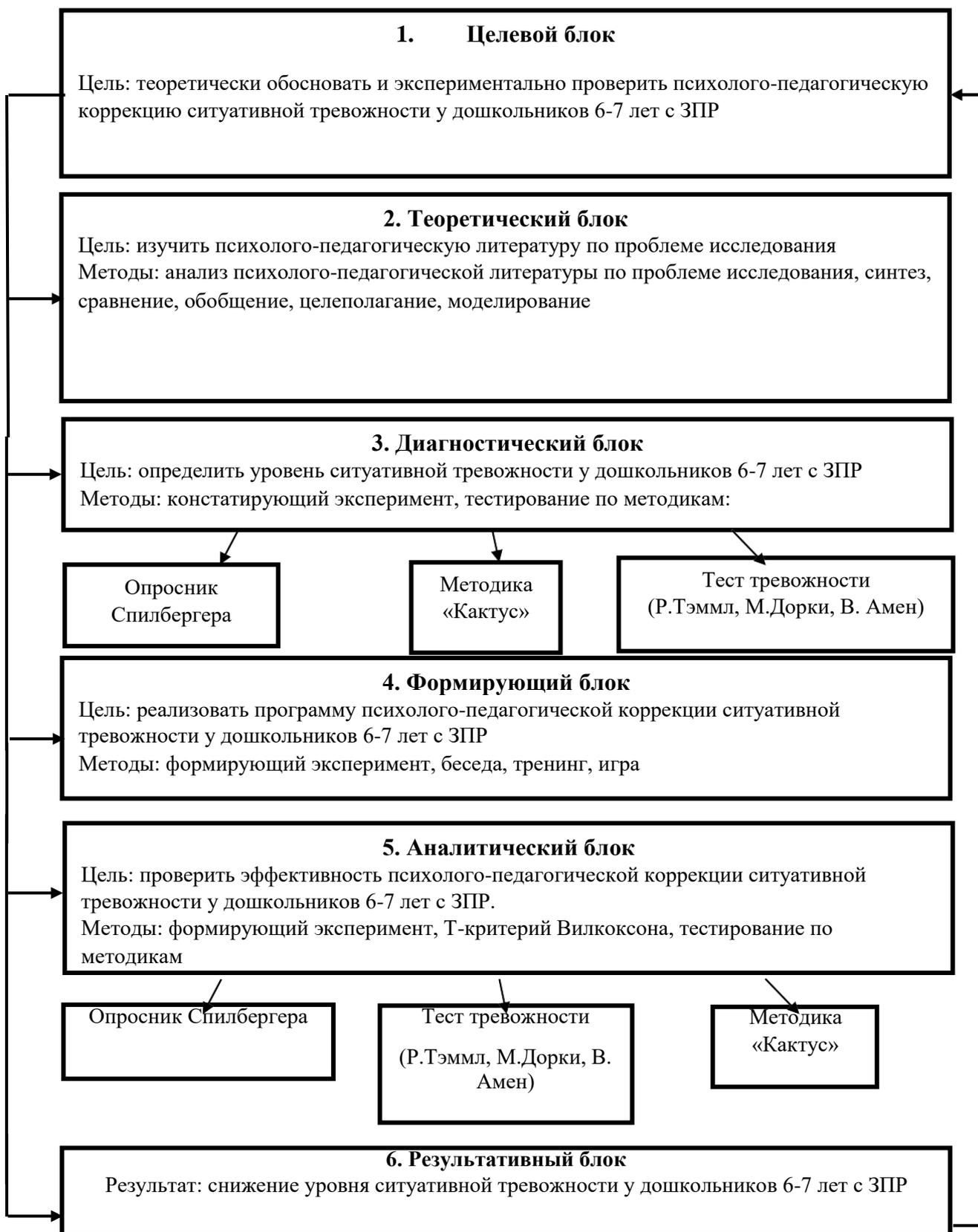


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам разработать дерево целей, с учетом которого была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Выводы по 1 главе

Многозначность психического явления тревожности заключается в вариативности используемых различными учеными значений термина «тревожность». По нашему мнению, оптимальное определение понятия тревожности сформировано Е. Ильиным, который рассматривает тревожность как «результат активности воображения, фантазии насчет будущего» и понимает ее как «эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессмысленного беспокойства, связанного в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или ожиданием чего-то важного, значимого для человека в условиях неопределенности».

Всесторонний анализ тревожности дает основания утверждать о значительной типологической вариативности этого феномена. Начиная с психологических постулатов Фрейда, К. Хорни, Р. Кеттела, Ч. Спилбергера, С. Серазона, К. Изарда, Г. Айзенка о существовании невротической, объективной, ситуативной и личностной тревожности мы постепенно подходили к современным взглядам Ф. Б. Березина, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханина, на существование новых субформы тревожности, явлений тревожного ряда. Завершающим этапом нашего теоритического исследования стало выделение критериев для классификации проявлений тревожности.

Задержка психического развития – является синдромом выраженной «неуспеваемости» психики личности в целом или функций в частности, происходит затормаживание реализации потенциальных способностей индивида. Данный феномен развития может подразумевать различные

причины, например, влияние среды, однако не исключено первоначальное органическое повреждение.

Резюмируя исследования, посвященные тревожности у дошкольников с ЗПР, можно констатировать то, что различные ученые специальной психологии, изучая проблему тревожности у детей с ЗПР, чаще всего обращают внимание на повышенную тревожность данной категории детей. Так же, доказано, что у детей, обладающих конституциональным генезом ЗПР, отсутствуют обусловленные дефектом предпосылки для закрепления тревожности, как устойчивой акцентуации характера. Пониженный фон общего настроения может быть отличительным свойством робких, боязливых детей.

При следовании ряду рекомендаций, можно существенно изменить уровень тревожности ребенка.

Составлено дерево целей, генеральной целью которого является: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

А также, для наглядности и более эффективного целеполагания мы выстроили модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности дошкольников с ЗПР. Она представлена следующими структурными компонентами: целевой (определение целей и задач коррекции ситуативной тревожности), теоретический (изучение феномена в теоретических исследованиях), диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования), формирующий (проведение программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников), аналитический (анализ изменений) и результативный (оценка эффективности программы по снижению ситуативной тревожности у старших дошкольников).

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Исследование уровня ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный: проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, уточнены цель, задачи, объект, предмет, методы и гипотеза исследования.

2. Опытно-экспериментальный: диагностические исследования, обработка полученных результатов исследования, разработка программы и ее реализация.

3. Контрольно-обобщающий: произведен анализ, синтез, и структурирование в систему полученных данных, их интерпретирование. Проведение качественного и количественного анализа диагностики.

В исследовании были использованы следующие методы:

1. Теоретические: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование.

Анализ психолого-педагогической литературы – это изучение психолого-педагогической научной и методической литературы, рукописей, архивных материалов, содержащих факты, которые характеризуют историю и современное состояние изучаемого объекта [22, с. 96].

Синтез – это метод, представляющий собой соединение составных сторон, элементов, свойств, связей исследуемого объекта, расчлененных в результате анализа, и изучение этого объекта как единого целого [55, с. 61];

Обобщение – операция, означающая переход на более высокую степень абстракции путем выявления общих признаков (свойств,

отношений, тенденций развития и т.п.) предметов рассматриваемой области [45, с. 21].

Сравнение – установление сходства и различия предметов и явлений действительности.

Целеполагание – практическое осмысление своей деятельности, постановка целей и их достижение [44, с. 60].

Моделирование – это метод исследования объектов познания на их моделях. Модель – это графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса [59, с. 60; 61, с. 37].

2. Эмпирические методы: констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование.

Эксперимент – исследование каких-либо явлений путем активного воздействия.

Констатирующий эксперимент – разновидность естественного эксперимента, отличительная особенность которого состоит в том, что психические явления (составляющие предмет изучения) не только вызываются, но и формируются (создаются) в условиях опыта».

Формирующий эксперимент – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменения психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого.

Эксперимент формирующий – позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса».

Тестирование – стандартизированное испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий [28; 46].

3. Математические методы обработки результатов по критерию Т. Вилкоксона. Этот метод используется для взятых в двух разных условиях

на одной и той же выборке [58].

Данный критерий, дает сведения не только о направленность изменений, но и их выраженность, другими словами с его помощью можно определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Идея метода заключается в том, что сравниваются абсолютные величины выраженности сдвигов в том или ином направлении.

Первым шагом является абсолютное ранжирование всех величин сдвигов, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в ту или иную сторону происходят случайно, то и суммы их рангов окажутся примерно равны.

Если же интенсивность сдвигов в одну сторону больше, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Для достижения поставленной цели исследования были использованы следующие методики:

1. «Выбери нужное лицо» Р. Темпл, М. Дорки и В. Амен [42; 58].

Задача данной методики – в исследовании и оценки тревожности ребенка в бытовых для него жизненных ситуациях, где характерное качество личности проявляется более отчетливо.

Психодиагностический изобразительный материал в этой методике представлен серией рисунков размером 8,5-11 см.

Каждый рисунок сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка-дошкольника ситуацию.

Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для мальчиков (на рисунке изображен мальчик) и для девочек (на рисунке изображена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребенка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы.

Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам, точно соответствующим контуру лица ребенка на рисунке. На одном из дополнительных изображений представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом – печальное.

Предлагаемые рисунки изображают типичные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети-дошкольники и которые могут вызвать у них повышенную тревожность.

В тестировании детям были показаны изображения последовательности: «Игра с младшими детьми», «Ребенок и мать с младенцем», «Объект агрессии», «Одевание», «Игра со старшими детьми», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Выговор», «Игнорирование», «Агрессивное нападение», «Собирание игрушек», «Изоляция», «Ребенок с родителями», «Еда в одиночестве»

Экспериментатор дав взглянуть на рисунок ребенку дает инструкцию, ставится задача в интерпретировании представленной картины: «Подумай, какое выражение лица будет у этого ребенка, он будет улыбаться или грустить?»

На основании результатов тестирования вычисляли индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен выраженному в процентах отношению числа эмоционально – негативных выборов к общему числу рисунков.

$$\text{ИТ} = \frac{\text{количество эмоционально-негативных выборов}}{14} * 100\%$$

Двусмысленные рисунки в методике имеют основную «проективную» нагрузку. То, какой смысл придает ребенок именно этим рисункам указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях.

2. «Кактус» [2].

Цель исследование эмоционально-личностной сферы.

Испытуемому был выдан лист формата А4 и простой карандаш. Была предложена следующая инструкция: «На этом листе чистой бумаги нарисуй кактус – таким, каким тебе захочется». Какие-либо вопросы и дополнительные объяснения не допускались.

Обработка данных:

Обработка результатов подразумевает изучение различных используемых графических методов, таких как:

- 1) размер рисунка;
- 2) пространственное расположение;
- 3) сила нажима на карандаш.
- 4) характеристики линий;

Немало важны, ряд специфических деталей для данной методики:

1. «Образы кактуса» (дикий, домашний, примитивный, женственный, угрожающий и т.д.);
2. Стил ь и манера рисования (прорисованный, небрежно изображенный, схематичный и пр.);
3. Иголки кактуса (их размер, расположение, количество).
4. После того, как ребенок закончил работу, ему был задан ряд подобранных вопросов. Полученные ответы помогли уточнить интерпретацию рисунка.

Вопросы могут быть следующие:

- «Это кактус домашний или дикий?»;
- «Кактус колется?»;
- «Его можно потрогать?»;
- «Кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряю?»;
- «Кактус растет один или с каким-нибудь растением по соседству?»;
- Когда кактус подрастет, то как он изменится (иголки, объем, отростки, другие кактусы и т.д?)

3. Тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера).

Тест-опросник состоит из 40 различных вопросов.

Можно уверенно заявить, что данный тест является валидным источником данных о личной самооценке уровня своей тревожности в данный момент (реактивная/ситуативная тревожность) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека). Разработчиком данного теста является Ч.Д. Спилбергерг, а отечественным адаптором был Ю.Л. Ханин.

Шкала ситуативной тревожности (СТ).

Детям была дана следующая инструкция:

«Ребята, а теперь, внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующем столбце справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент.

Думать над вопросами не нужно, это не контрольная, здесь нет правильных или неправильных ответов».

В приложении 1 представлен протокол проведения, а также используемый бланк и инструкция методики.

Мы определили этапы исследования ситуативной тревожности старших дошкольников с ЗПР, охарактеризовали подобранные методы исследования, а также, обосновали подобранные методики исследования.

2.2 Характеристика выборки и результаты констатирующего исследования

Базой нашего исследования ситуативной тревожности дошкольников с ЗПР явился МБДОУ «ДС № 46 г. Челябинска». В нашем исследовании участвовали 11 дошкольников, обучающиеся в старшей подготовительной группе для детей с ЗПР. Среди испытуемых 8 мальчиков и 3 девочки с диагнозом «задержка психического развития».

Воспитанники проходят обучение по адаптивной образовательной программе, разработанной данным образовательным учреждением в

соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования для детей с ЗПР (VII вид).

При предварительной беседе с психологом, удалось выяснить, что обследуемой группе учеников в разной степени свойственны такие черты, как:

- тревожность;
- сниженная потребность в достижении высоких результатов;
- слабая инициативность;
- пассивность;
- боязливость;
- неуверенность во взаимодействии со сверстниками.

На опытно-экспериментальном этапе был проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Мною были проведены три диагностические методики:

Результаты диагностики детей по методике «Выбери нужное лицо» показаны в Приложении 2 таблица 2.

По Индексу Тревожности (ИТ) дети условно были разделены на три группы:

I группа детей – дети с высоким уровнем тревожности. ИТ по величине 50% и более;

II группа – дети со средним уровнем тревожности. ИТ находится в пределах от 20% до 49%;

III группа – дети с низким уровнем тревожности. ИТ располагается в интервале от 0% до 20%.

Результаты детей по методике «Выбери нужное лицо» на констатирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 3).

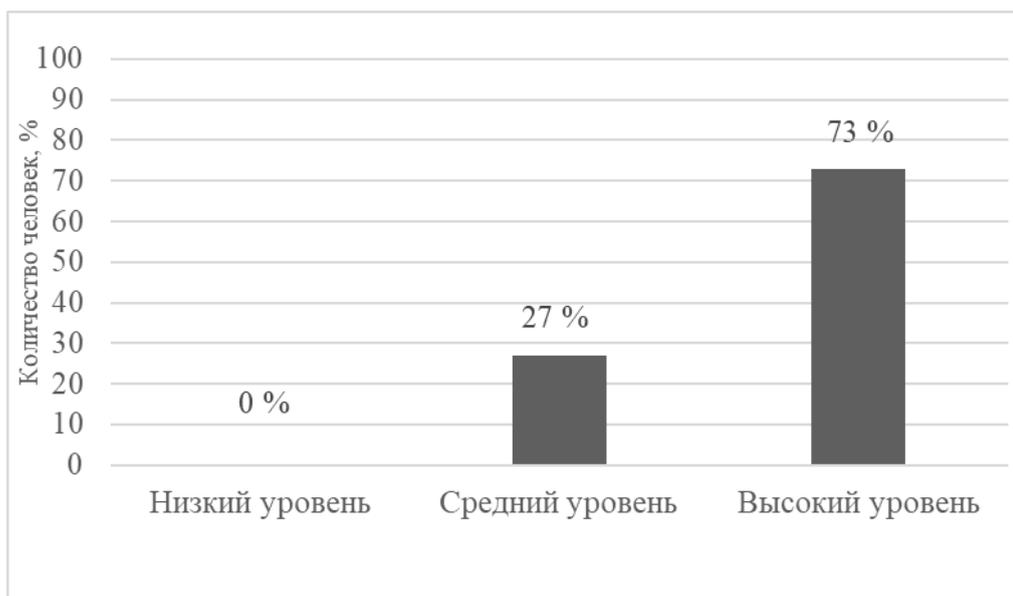


Рисунок 3 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по методике «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Данные диаграммы показывают, что среди детей воспитанников, количество детей со повышенным уровнем тревожности явно преобладает 73%, (8 детей), так же был выявлен средний уровень тревожности у 27% (3 ребенка). Дошкольников с низким уровнем – выявлено не было.

В процессе выполнения задания у детей с высоким уровнем тревожности преобладает отрицательный эмоциональный выбор рисунков, обладающих особыми проективными знаниями («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Ребенок и мать с младенцем», «Умывание», «Игнорирование»). Испытуемые, которые избрали в ходе тестирования отрицательную эмоцию, очевидно, обладают тревожностью в данных социальных ситуациях.

Результаты детей по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности» на констатирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 4).

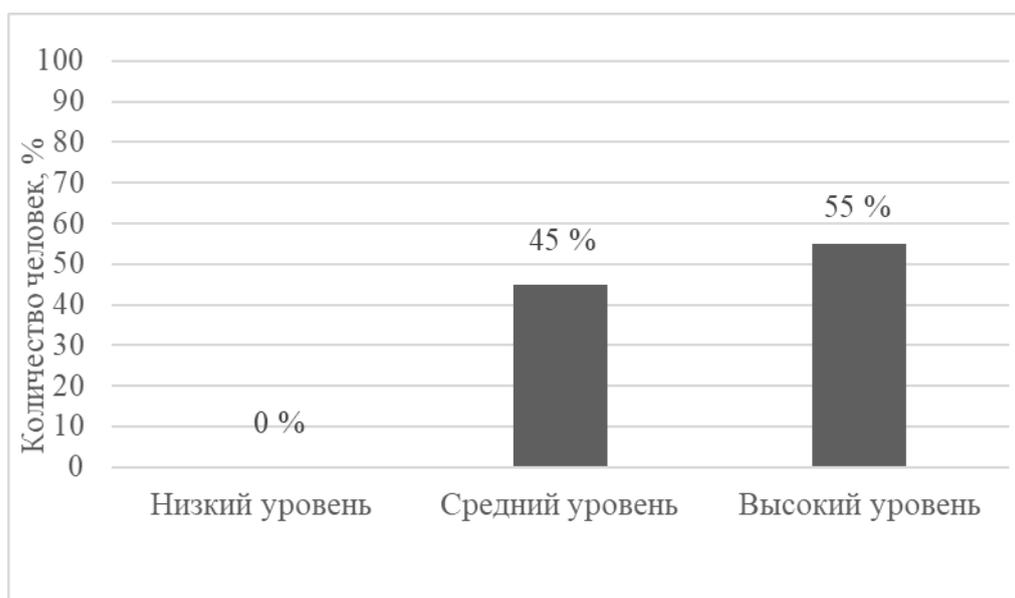


Рисунок 4 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по опроснику Спилбергера «Шкала реактивной и личностной тревожности»

По данным этой диаграммы у 55% (6 детей) был выявлен высокий уровень тревожности. Можно сказать, что скорее всего у детей присутствует внутренний конфликт, который может быть связан с ситуацией дома или внутригрупповыми конфликтами. Так же, данному показателю свойственно отсутствие адекватной оценки окружения, своих возможностей и сил.

У 45% (5 детей) был выявлен средний уровень тревожности. Эти данные сообщают об корректной оценке происходящих событий, своему личностному состоянию. Дети с этим показателем чувствуют эмоциональное равновесие. Им свойственно спокойствие, сохранение работоспособности даже в новых, незнакомых ситуациях.

Низкого уровня тревожности, так же не наблюдается.

Данные этой диаграммы говорят нам о примерно равном разделении высокого и среднего уровня тревожности, однако высокий все же превалирует.

Результаты детей по методике «Кактус» на констатирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 5).

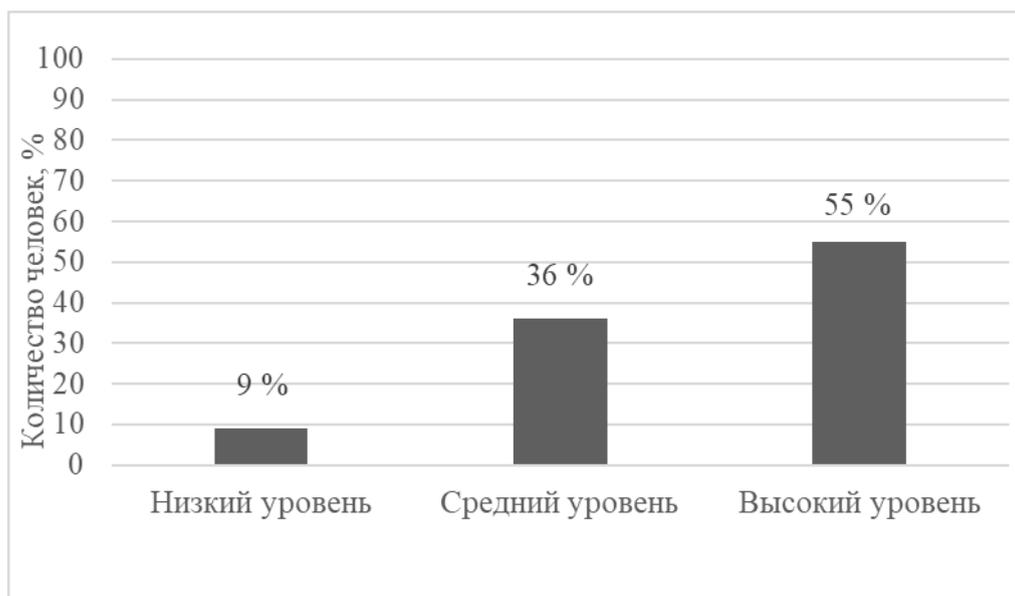


Рисунок 5 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по методике М.А Панфиловой «Кактус»

Данные показывают у 55% (6 детей) высокий уровень тревожности, еще у 36% (4 ребенка) был отмечен средний уровень. Так же у одного испытуемого был выявлен низкий уровень тревожности.

Результаты диагностики дошкольников с ЗПР по методике «Кактус» показали, что для рисунков детей с высоким уровнем тревожности характерна прерывистость линий, внутренняя штриховка.

У детей с высоким уровнем тревожности отмечается наличие цветочного горшка (стремление к домашней защите), а так был отмечен сильный нажим на карандаш.

Выводы по 2 главе:

Исследование уровня ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР проходило в три этапа:

1) Поисково-подготовительный: проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, уточнены цель, задачи, объект, предмет, методы и гипотеза исследования.

2) **Опытно-экспериментальный:** диагностические исследования, обработка полученных результатов исследования, разработка программы и ее реализация.

3) **Контрольно-обобщающий:** произведен анализ, синтез, и структурирование в систему полученных данных, их интерпретирование. Проведение качественного и количественного анализа диагностики.

В исследовании были использованы следующие методы:

1. **Теоретические:** анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, целеполагание, моделирование.

2. **Эмпирические методы:** констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование.

3. **Математические методы обработки результатов по критерию Т. Вилкоксона.**

Для выявления были использованы следующие методики: тест «Шкала реактивной и личностной тревожности, методика «Выбери нудно лицо», методика «Кактус».

Экспериментальная работа проводилась в МДОУ «ДС № 46 г. Челябинска». В исследовании принимало участие 11 испытуемых в возрасте шести и семи лет.

С помощью теста «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилберга было выявлено, что 55% (6 испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности у 45% (5 испытуемых). С помощью методики «Выбери нужное лицо» было выявлено 73% (8 испытуемых) с высоким уровнем тревожности; средний уровень тревожности у 27% (3 испытуемых). С помощью проективной методики «Кактус» было выявлено 55% (6 испытуемых), с высоким уровнем тревожности, средний уровень у 36% (4 испытуемых), и низкий у одного испытуемого. Общий результат по методикам показал, что большая часть детей испытывает чувство тревоги. Испытуемые нуждаются в проведении психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности.

ГЛАВА 3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Анализ ситуативной тревожности по психолого-педагогической литературе и полученные результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, представленные в параграфе 2.2, убеждают в необходимости проведения мероприятий по коррекции ситуативной тревожности дошкольников с ЗПР.

В нашей программе психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР приняли участие дети со средним уровнем тревожности, для профилактики повышения уровня тревожности, а также дети с высоким уровнем тревожности, для понижения данного уровня до уровня нормы.

Мы разработали серию занятий, основанную на программах ученых Хухлаевой О.В. и Чировой Т.И. [40; 45; 51; 67], которые могут являться частью работы по развитию эмоциональной сферы ребенка старшего дошкольного возраста. На занятиях дети проживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, а также с культурным наследием человечества (литературой, живописью, музыкой).

В первый раздел входят занятия, на которых детей знакомят с эмоциями. На занятиях второго раздела углубляются и закрепляются полученные знания.

Цель программы: коррекция ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе достижения цели решались следующие задачи:

Познакомить детей с базовыми эмоциями.

Развитие передачи своего эмоционального состояния у воспитанников.

Работа со страхами и эмоционально-отрицательными переживаниями.

Развития умения дружить, а также контроля над своим поведением.

Расширение социокультурного опыта.

В ходе программы использовались следующие методы:

1. Релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своем внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.

2. Концентрация. Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.

3. Функциональная музыка. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряженности, переключает внимание.

4. Игротерапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов.

5. Телесная терапия. Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.

6. Арт-терапия. Проработка различных форм страха, рост уверенности, снижение уровня тревожности, улучшение мелкой моторики пальцев.

Продолжительность программы 10 групповых занятий (2–3 раза в неделю по 35-40 минут). Численность группы: 11 воспитанников.

Структура занятия:

Ритуал приветствия (≈2 минуты).

Разминка (≈10 минут).

Коррекционно-развивающий этап (≈20 минут).

Подведение итогов (≈5 минут).

Ритуал прощания (≈2 минуты).

Содержание программы:

I раздел.

Цель занятий 1 раздела:

познакомить детей с эмоциями: радостью, горем, гневом, страхом, удивлением;

учить детей различать эмоции по схематическим изображениям;
учить понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом;

Занятие 1. Радость.

Цель занятия: установка на позитивный настрой и сплочение детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

1. Прослушивание пьесы П.И. Чайковского «Новая кукла»
2. Повторное прослушивание музыкального произведения
3. Беседа
4. Рисование на тему «Радость»
5. Ответы детей на вопрос «Что такое радость?»
6. Хоровод

Занятие 2. Горе.

Цель занятия: развитие умения чувствовать настроения и сопереживать окружающим.

1. Прослушивание двух музыкальных пьес С. Майкапара «Тревожная минута» и «Раздумье».
2. Беседа по сказкам: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Краденое солнце», «Волк и семеро козлят».
3. Чтение отрывков из сказки К.И. Чуковского «Федорино горе»
4. Драматизация ситуации «Пропала собака»

Занятие 3. Гнев

Цель занятия: развитие способности осознания собственного эмоционального состояния и саморегуляции гнева.

1. Чтение отрывков из произведения К.И.Чуковского «Мойдодыр», где автор описывает гнев Умывальника и Крокодила.

2. Драматизация отрывка из сказки Л.Н. Толстого «Три медведя»

3. Рассказы детей о ситуациях, когда они сердились, гневались, злились

4. Упражнение «Зеркало»

5. Рисование гнева

Занятие 4. Страх

Цель занятия: развитие способности осознания собственного эмоционального состояния и саморегуляции страха.

1. Игра «Гуси-лебеди»

2. Упражнение «Найди пиктограмму»

3. Обсуждение с детьми поговорки «У страха глаза велики».

Отметить прямой и скрытый смысл поговорки

4. Чтение отрывка из сказки С. Михалкова «Три поросенка» (эпизод, в котором описывается, как поросята убегают от волка и дрожат от страха)

Занятие 5. Удивление

Цель занятия: развитие способности осознания собственного эмоционального состояния, а же реакций на различные внезапные факторы.

1. Чтение отрывка из сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане...» (об удивительных чудесах на острове у князя Гвидона)

2. Упражнение «Зеркало»

3. Игра «Фантазии»

II раздел

Цель занятий II раздела:

продолжать знакомство детей с эмоциями радости, горя, гнева, страха и удивления;

закрепить полученные на предыдущих занятиях знания и умения;

расширить представления детей об эмоциях, предлагая их сравнивать;

продолжать развивать эмпатию, воображение

Занятие 6. Радость и горе

Цель занятия: повышение позитивного настроения и сплочение детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

1. Знакомство с гномами
2. Литературные загадки
3. Рисование гномов
4. Хоровод
5. Прощание

Занятие 7. Гнев, удивление

Цель занятия: развитие умения передать свое эмоциональное состояние, через образы, снижение психоэмоционального напряжения

Чтение отрывка из стихотворения Н. Екимовой.

1. Рисование облаков
2. Выставка рисунков
3. Игра «Облака»
4. «Произнеси фразу»

Занятие 8. Радость, горе, страх

Цель занятия: преодоление переживаний, повышение психического тонуса

1. Литературные отрывки
2. Игра «Гномики»
3. Рассказы детей
4. Просмотр диафильма по сказке В. Ливанова «Самый, самый, самый»

Занятие 9. Радость, горе, удивление

Цель занятия: развитие умения передать свое эмоциональное состояние, через художественные образы, снижение психоэмоционального напряжения

1. Этюд «Хорошая погода»
2. Этюд «Плохая погода»
3. Этюд «Погода изменилась»
4. Рисование эмоций

Занятие 10. Радость, страх, удивление

Цель занятия: формирование самопринятия, снижения тревожности, выявления положительных черт личности.

1. Чтение рассказа Н. Носова «Живая шляпа» [56; 57].
2. Рисование эпизодов из рассказа Н. Носова «Живая шляпа»
3. Обсуждение детских рисунков
4. Рассказы детей
5. Упражнение «Зеркало»

При составлении занятий мы предусматривали знакомство только с пятью эмоциями. Знания, посвященные другим эмоциям, также важны для развития детей, допускается дальнейшее дополнение данной программы.

В приложение 3 представлено полное содержание реализованной программы.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После проведения психолого-педагогической программы была проведена повторная диагностика по аналогичным методикам констатирующего эксперимента: тест «Шкала реактивной и личностной тревожности», проективный тест «Выбери нужное лицо» и методика «Кактус».

Результаты детей по методике «Выбери нужное лицо» на формирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 6).

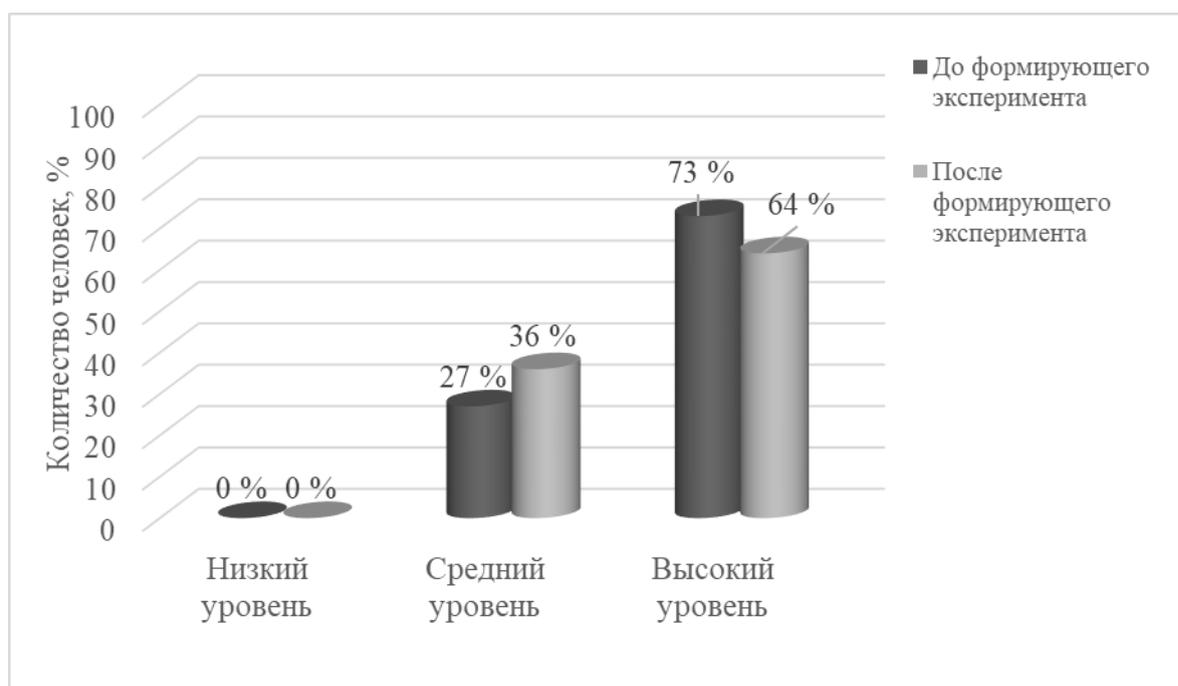


Рисунок 6 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по методике «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

По данным диаграммы мы видим, что число испытуемых со средним уровнем тревожности возросло до 36% (4 испытуемых), что может свидетельствовать об эффективности реализованной программы. Число детей с высоким уровнем тревожности уменьшилось до 64% (7 испытуемых). Дети с низким уровнем тревожности уже после реализации программы, все так же отсутствуют.

Можно заключить по данной диаграмме, что методы, которые мы использовали в целом оказались эффективными. Занятия, которые мы проводили, для преодоления сложных жизненных ситуаций оказались полезными и используются.

Результаты детей по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности» на формирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 7).

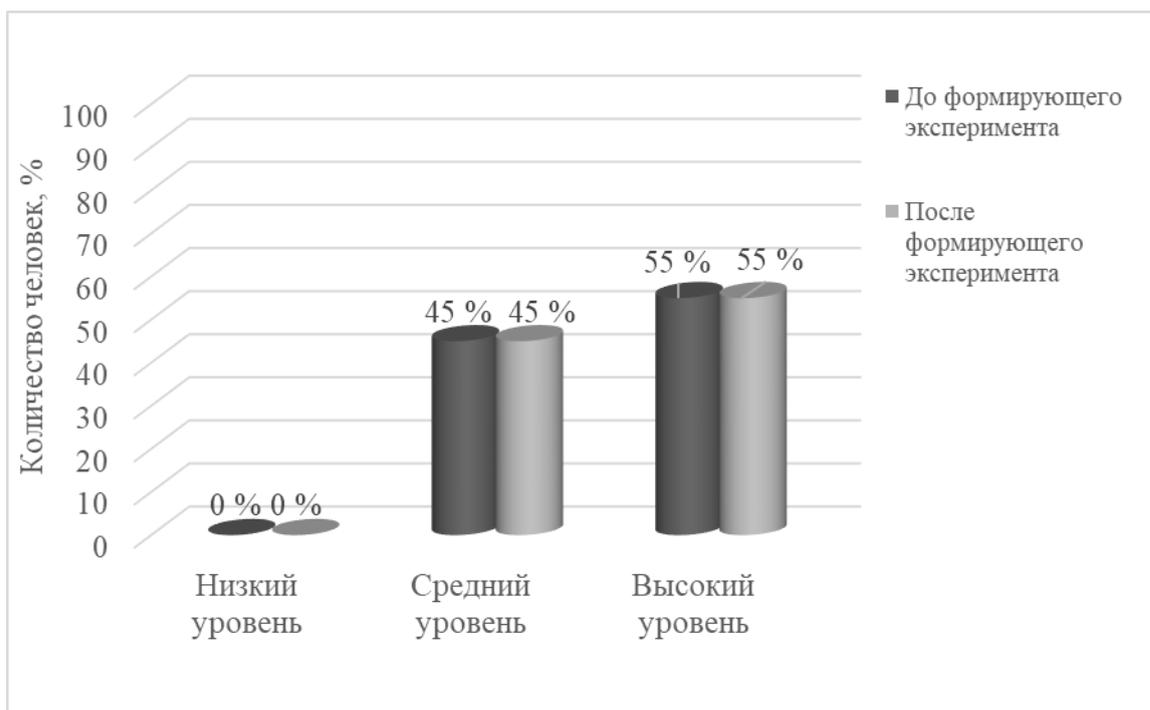


Рисунок 7 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по опроснику Спилберга «Шкала реактивной и личностной тревожности»

Можно заметить, что количество детей с высоким и средним уровнем не изменилось. Но, если обратить внимание на сравнительную таблицу показателей по данной методике в таблица 6, приложении 4) можно заметить, что показатели снизились. Это может означать, что дети научились в некоторой степени контролировать свои эмоции и чувства.

Результаты детей по методике «Кактус» на формирующем этапе наглядно представлены на диаграмме (рисунок 8).

По представленным данным, мы видим следующие изменения: число испытуемых с низким и средним уровнем возросло до 18% (2 испытуемых) и 55% (6 испытуемых), а число испытуемых с высоким уровнем тревожности упало до 27% (3 испытуемых). подтверждают эффективность проведенной методики.

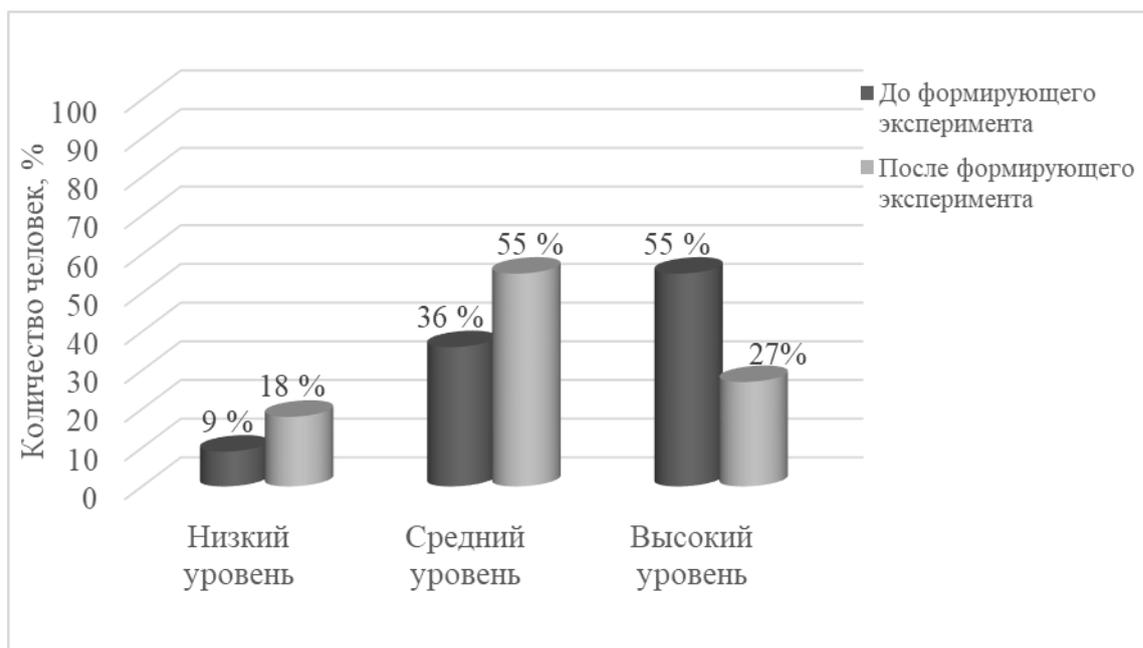


Рисунок 8 – Распределение результатов диагностики уровней тревожности по методике М.А Панфиловой «Кактус»

Как мы видим данные говорят нам о повышении низкого и среднего уровня тревожности, а также о снижении высокого уровня. В целом это можно назвать свидетельством эффективности проведенной программы по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Для проверки нашей гипотезы о том, что ситуативная тревожность у дошкольников с ЗПР снизилась в результате нашей программы мы провели математическую обработку данных по критерию Т-Вилкоксона.

Сопоставим показатели результатов констатирующего и формирующего уровня ситуативной тревожности у дошкольников с ЗПР по проведенной нами методике проективного теста тревожности «Выбери нужное лицо».

Выдвинем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения тревожности не превосходит интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

H_1 : Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения уровня тревожности превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

Ранжирование и подсчет рангов представлен в приложении 4
таблица 7

Проверим правильность ранжирования по формуле (1):

$$\sum R = \frac{N(N+1)}{2} \quad (1)$$

Суммы рангов совпали, а, следовательно, ранжирование проведено верно
(2):

$$\sum R = \frac{10(10+1)}{2} = \frac{110}{2} = 55,5 \quad (2)$$

Нетипичный сдвиг в нашем случае – положительный. Он всего один
(2,5) и будет являться эмпирическим значением.

Сравним эмпирическое значение с критическим при помощи
таблицы критических значений (приложение 4, таблица 9).

$$T_{\text{эмп}} = 2,5 < 5 = T_{\text{крит}} = 5$$

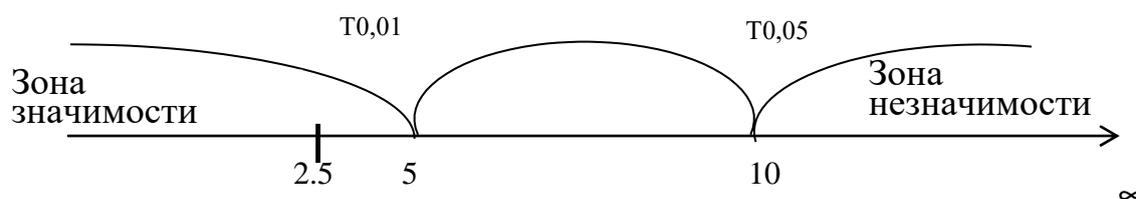


Рисунок 9 – Ось значимости по критерию Т-Вилкоксона

Из этого следует, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения
тревожности превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

3.3 Практические рекомендации педагогам по коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Дошкольный период является одним из решающих факторов в
развитии личности ребенка. Именно в это период закладываются его
основные свойства и качества личности.

Перемена социальных отношений может оказаться для ребенка
значительной трудностью, особенно для детей с патологией. Наше

исследование подчеркнуло необходимость предупреждения и снижения тревожности у детей.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были разработаны практические рекомендации педагогам по коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР, включающие игровые упражнения [36; 39; 41; 51; 54; 57; 61; 64; 67; 69].

Игры представляют широкие возможности для коррекции эмоционального состояния и личностных качеств детей дошкольного возраста. Сама по себе игра, открывает особые возможности для изучения и перестройки эмоциональной сферы детей с трудностями в развитии, а также игра привлекательна и близка дошкольникам.

Игры на повышение самооценки ребенка

1. «За что меня любит мама»

Цель: повышение уверенности, повышение самооценки, связанные с повышением значимости в глазах окружающих ребенка детей.

Описание: «Все дети садятся в круг, каждый по очереди рассказывает всем, за что его любит мама. Затем психолог просит кого-то из слушателей повторить, за что любит мама каждого ребенка. При затруднении другие дети могут ему помочь. После этого можно обсудить с детьми, интересно ли им было узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили».

2. «Передай клубочек»

Цель: развить групповые отношения, повысить самооценку, предоставить возможность услышать что-то новое про себя.

Описание: «Дети садятся в круг и передают друг другу клубочек ниток. Тот, кто передает клубочек, говорит комплименты тому ребенку, к которому попадает клубочек».

3. «Зеркало»

Цель: дать возможность проявить активность детям с низким уровнем самооценки.

Описание: «Выбирается ведущий, остальные участники – зеркала. Ведущий смотрит в зеркала, и они отражают каждое его движение. Ведущий наблюдает за правильностью отражения».

4. «Я могу»

Цель: укрепить у детей уверенность в себе, повысить уровень самооценки.

Описание: «Ведущий предлагает детям сесть в круг и, поочередно продолжая фразу «Я могу...», говорить о себе что-то хорошее. При возникновении трудностей в ответе, остальные участники могут помочь и сделать подсказку».

5. «Зайки и слоники».

Цель: повышение самооценки.

Описание: «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. Изобразите, как он дрожит. Приподнимает ушки, пытается свернуться в клубочек, уменьшиться и так далее. Дети показывают. «Изобразите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Все участники бегут в рассыпную и занимают укрытия. «А что делают зайки, если видят волка?».

«А теперь мы с вами будим слонами, большими, сильными, смелыми. Изобразите, как спокойно, с ритмом, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ними и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как? Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Потом дети обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

Игры на повышение уверенности в себе в травмирующих ситуациях и обучение управлению своим поведением

1. «Слепой танец»

Цель: сформировать доверие внутри группы, снять мышечное напряжение.

Описание: «Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будит «слепой». Другой остаются «зрячим» и сможет водить «слепого». Теперь возьмитесь за руки и по танцуйте друг с другом под легкую музыку (1-2 мин). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку. Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрывать глаза, успокоить его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами. В процессе игры, ее можно проводить уже не сидя, а передвигаясь по помещению».

2. «Гусеница»

Цель: игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя и слышно. Результат напрямую зависит от способности скоординировать все свои старания вместе и работать в команде.

Описание: «А сейчас, все мы с вами станем одной огромной и длинной гусеницей и будем все вместе шагать по этой комнате. Постарайтесь цепочкой, руки положите на плечи впереди – стоящего. Теперь, между спиной одного игрока и животом другого играющего нужно зажать шар или мяч. Касаться руками мяча запрещается. Ведущий в цепочке, на вытянутых руках удерживает шар. Так, одной цепочкой, но без рук, вам необходимо пройти по маршруту».

3. «Смелый капитан»

Цель: повысить самооценку, развить уверенность в себе.

Описание: Тревожный ребенок назначается капитаном. Ведущий говорит: «Представьте себе, что мы на корабле. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко, вы должны изображать хорошую погоду». При словах «Буря!», дети начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Капитан должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!»

4. «Толкалки».

Цель: вырабатывать навыки владения собой, уверенности.

Описание: «Разбейтесь на пары. Встаньте на расстояние вытянутой руки друг от друга. Подымите свои руки выше! По сигналу ведущего начните толкать своего напарника, стараясь сдвинуть его с места. Если он сдвинет вас с места, вернитесь в исходное положение. Оставьте одну ногу назад, и вы почувствуете себя более устойчиво. Тот, кто устанет, может сказать: «стоп».

Походу игры, ее можно всячески дополнять, вводя новые движения и условия.

5. «Сражение великанов с чудовищами»

Цель: развития уверенности в себе, снимаются страхи.

Описание: Понадобится: веревка или ковер, шарики, скатанные из газеты. Веревка или ковер отмечают территорию корабля, где помещаются великаны.

Действующие лица: великаны и воображаемые чудовища.

Содержание: Игра заключается в том, чтобы с силой бросить бумажные шарики.

Инструкция: «Вы – великаны и плывете на корабле в свою страну. Вдруг ваш корабль окружают чудовища. Они хотят забраться на него. На корабле есть бочки. Великаны, бросайте бочки в этих чудовищ, отбивайтесь! Бросайте со всей силы!»

В конце игры ведущий объявляет о всеобщей победе и изгнании чудовищ.

Игры на снятие мышечного напряжения

1. Упражнение на расслабление всех мышц

Цель: снятие мышечного напряжения.

Описание: Дети ложатся на ковер. Инструкция: «Закройте глаза... Глубоко вдохните... Выдохните... Мы лежим на чудесной поляне и видим над собой голубое небо. Слушаем, как поют птицы... шелестит трава... журчит ручей... Вот, на соседний цветок села прекрасная бабочка... Вы

видите, какие у нее замечательные разноцветные крылышки. Вот мы почувствовали аромат спелой земляники и свежее испеченного хлеба – его испекла Добрая Волшебница, живущая неподалеку. А если мы протянем руку, то сорвем и положим в рот крупную ароматную ягоду, и ощутим сладость спелой земляники... Шелковая трава нежно щекочет нам руки... ноги... лицо. Кто почувствует прикосновение, может открыть глаза».

Ведущий легким движением прикасается пером к детям.

2. «Настроение и походка»

Цель: снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов.

Описание: Ведущий изображает различные действия, так же просить отобразить настроение: «Похлопаем, как мелкий дождик, а теперь – как тяжелые, большие капли. Полетаем как воробей, а теперь – как орел. Походим как старый дедушка, поскачем как забавный пингвин. Пройдемся еще малыш, который не умеет ходить. Осторожно подкроемся как кошка к птичке. Пощупаем кочки на болоте. Задумчиво пройдемся как рассеянный человек. Побыстрее, вперед и к маме, подбежим и обнимем ее за шею».

3. «Драка»

Цель: расслабление мышцы нижней части лица и кистей рук, а также снятие эмоционального напряжения и выражение агрессии, которую тревожные дети стараются никогда не выплескивать.

Описание: Помогите ребенку представить такую ситуацию. Они с другом поссорились. Он страшно разозлился. Поэтому его кулаки крепко сжимаются, даже косточки побелели (пусть ребенок изобразит это, с силой сжав кулаки). Челюсти сомкнуты, в них чувствуется напряжение. От волнения перед дракой ребенок даже дыхание затаил (попросите его в этом состоянии задержать дыхание на несколько секунд). И тут посмотрел мальчик (девочка) на своего друга и вспомнил, как тот его однажды

выручил. Может быть, не стоит драться? Выдохнул ребенок и расслабился. Вот теперь все вопросы можно решать спокойно.

4. «Скульптура»

Цель. Развитие умения владеть мышцами лица, рук, ног и т. д., снижение мышечного напряжения.

Описание: Содержание. Дети разбиваются на пары. Один из них - скульптор, другой - скульптура. По заданию взрослого (или ведущего-ребенка) скульптор лепит из «глины» скульптуру: ребенка, который ничего не боится; ребенка, который всем доволен; ребенка, который выполнил сложное задание, и т. д. Темы для скульптур может предлагать ведущий, а могут выбирать сами дети. Затем дети могут поменяться ролями. Возможен вариант групповой скульптуры. После проведения игры целесообразно запустить обсуждение с детьми, что они чувствовали в роли скульптора, скульптуры, какую фигуру приятно было изображать, какую - нет.

5. «Лаковый мелок»

Цель. Игра способствует снятию мышечных зажимов, развитию тактильных ощущений.

Описание: Имеет место интересное занятие делать на спине друг у друга различные картинки или буквы, а затем отгадывать, что же тебе досталось. Эта игра популярна, но может не подойти тревожным мальчикам и девочкам, так как они, в ходе игры волнуются, переживают, вследствие чего увеличивают напряжение на свои мышцы. В следствии предложена следующая вариация этой игры. Ведущий говорит ребенку следующее: «Мы с тобой будем рисовать друг другу на спине. Что ты хочешь, чтобы я сейчас нарисовал? Солнышко? Хорошо». И мягким прикосновением пальцев изображает контур солнца. «Похоже? А как бы ты нарисовал на моей спине или руке? Может, я нарисую тебе солнце ласковым мелком?» И ведущий рисует, едва касаясь поверхности тела. «Тебе приятно, когда я так рисую? А может сейчас белка или лиса

нарисуют солнце своим ласковым хвостиком? Или я нарисую другую луну, или солнце, или что-нибудь еще?» В конце игры ведущий осторожными движениями руки, как бы «стирает» все, что он нарисовал [24, с. 60].

Выводы по 3 главе:

Была разработана и проведена программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР. Вторичная диагностика, которая была проведена уже после реализации программы, позволила выявить, что общий уровень тревожности детей с ЗПР снизился и теперь достигает среднего уровня. Мы использовали Т-критерий Вилкоксона для доказательства гипотезы.

Итогом расчетов по этому критерию стало то, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения тревожности превосходит интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения. Это можно считать доказательством, что ситуативная тревожность дошкольников с ЗПР изменилась в результате проведения нами коррекционной программы. Гипотеза исследования подтвердилась.

Так же, руководствуясь результатами математической обработки, мы подготовили рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

В дошкольном образовательном учреждении психологу рекомендуется на постоянной основе проводить с дошкольниками целенаправленные занятия по снижению тревожности. Их следует выстроить по разным направлениям: развитие умений и навыков самоконтроля и саморегуляции поведения, развитие эмпатии и способности выражать свои чувства адекватно ситуации развитие эмоционального интеллекта, развитие умения адекватно оценивать свои поступки и результаты деятельности.

При работе с тревожностью дошкольников с ЗПР педагогу и

психологу необходимо: всячески выказывать уверенность в успехе деятельности ребенка, причем поручать то, что соответствует его возможностям, не сравнивать со сверстниками, а только с его собственными результатами, оптимистично и планомерно выстраивать пути выполнения его задач, порционно и аккуратно использовать.

При взаимодействии с ребенком, родителям в частности следует: соблюдать очередность в своих действиях, не налагать запреты ребенку без всяких причин то, что разрешалось раньше, учитывать возможности ребенка, доверять ребенку, быть с ним честными и принимать таким, какой он есть, не подрывать авторитет других весомых для ребенка людей, быть последовательными в своих действиях, выбрать для ребенка секцию по нраву, чтобы нахождение там, было не только полезным, но и приятным, а сами занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многозначность психического явления тревожности заключается в вариативности используемых различными учеными значений термина «тревожность». По нашему мнению, оптимальное определение понятия тревожности сформировано Е. Ильиным, который рассматривает тревожность как «результат активности воображения, фантазии насчет будущего» и понимает ее как «эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессмысленного беспокойства, связанного в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или ожиданием чего-то важного, значимого для человека в условиях неопределенности».

Всесторонний анализ тревожности дает основания утверждать о значительной типологической вариативности этого феномена. Начиная с психологических постулатов Фрейда, К. Хорни, Р. Кеттела, Ч. Спилбергера, С. Серазона, К. Изарда, Г. Айзенка о существовании невротической, объективной, ситуативной и личностной тревожности мы постепенно подходили к современным взглядам Ф. Березина, А. Прихожан, Ю. Ханина, на существование новых субформы тревожности, явлений тревожного ряда. Завершающим этапом нашего исследования стало выделение критериев для классификации проявлений тревожности.

Задержка психического развития – является синдромом выраженной «неуспеваемости» психики личности в целом или функций в частности, происходит затормаживание реализации потенциальных способностей индивида.

Резюмируя исследования, посвященные тревожности у дошкольников с ЗПР, можно констатировать то, что отдельные ученые в сфере данных исследований, рассматривают проблемы тревожности у детей с ЗПР, обращая внимания на их высокую тревожность. Так же, доказано, что у детей, обладающих конституциональным генезом ЗПР,

отсутствуют обусловленные дефектом предпосылки для закрепления тревожности, как устойчивой акцентуации характера. Пониженный фон общего настроения может быть отличительным свойством робких, боязливых детей.

Опираясь, на выше указанные данные, нами были определены этапы исследования ситуативной тревожности дошкольников с ЗПР: поисково-подготовительный, экспериментальный и контрольно-обобщающий. Выбранные методы исследования охарактеризованы: анализ, тестирование, обобщение, моделирование и другие. Обоснованы выбранные методики исследования: тест «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера); методика «Кактус» и проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Обращаясь к результатам описательной статистики, мы делаем вывод о том, большая часть дошкольников расположена к высокому уровню.

Мы выбрали детей с высоким и средним показателем ситуативной тревожности для проведения нашей программы.

Была разработана и проведена программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР. После ее реализации была проведена вторичная диагностика, по результатам которой выявлено, что общий уровень тревожности детей с ЗПР понизился. Мы использовали Т-критерий Вилкоксона для доказательства гипотезы.

Итогом расчетов по этому критерию стало то, что интенсивность сдвигов в сторону уменьшения тревожности превосходит интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения. Это можно считать доказательством, что ситуативная тревожность дошкольников с ЗПР изменилась в результате проведения нами коррекционной программы.

Так же, руководствуясь результатами математической обработки, мы

подготовили рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

В дошкольном образовательном учреждении психологу рекомендуется на постоянной основе проводить с дошкольниками целенаправленные занятия по снижению тревожности. Такие занятия должны строиться по нескольким направлениям: развитие эмоционального интеллекта, развитие эмпатии и способности выражать свои чувства адекватно ситуации, развитие умения адекватно оценивать свои поступки и результаты деятельности, развитие умений и навыков самоконтроля и саморегуляции поведения.

При взаимодействии с ребенком, родителям в частности следует: соблюдать очередность в своих действиях, не налагать запреты ребенку без всяких причин то, что разрешалось раньше, учитывать возможности ребенка, доверять ребенку, быть с ним честными и принимать таким, какой он есть, не подрывать авторитет других весомых для ребенка людей, быть последовательными в своих действиях, выбрать для ребенка секцию по нраву, чтобы нахождение там, было не только полезным, но и приятным, а сами занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.

Итак, гипотеза о том, что психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности возможна на основе разработанной программы, направленной на развитие эмоциональной сферы и на повышение их уверенности в себе, подтвердилась. Цель и задачи исследования реализованы.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в доработке реализованной программы психолого-педагогической коррекции, выявление психолого-педагогических условий ее реализации с целью повышения ее эффективности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов ВУЗов 7-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Галина Абрамова. – Москва : Академический проект, 2010. – 624с.
2. Аккерман, Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей [Текст] / Натан Аккерман. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 307 с.
3. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / Евгений Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2011. – 224с
4. Астапов, В. М. Тревожность у детей [Текст] / Виктор Астапов. – Санкт-Петербург : «Питер», 2011. – 224 с.
5. Астапов, В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия [Текст] / Виктор Астапов. – Москва : Питер, 2012. – 166 с.
6. Барышникова, Е. В. Изучение тревожности дошкольников с нарушениями зрения [Электронный ресурс] / Е. В. Барышникова, Ю. М. Макарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: «Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса». – Киров: АНО ДПО «МЦИТО», 2016. – Т. 7. – С. 131–135. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56104.htm>. – ISSN 2304-120X (дата обращения 19.03.2020).
7. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Наталья Басова. – Ростов на Дону : Феникс, 2010. – 416 с.
8. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Феликс Березин. – Москва : Консультант плюс — новые технологии, 2011. – 320 с.
9. Березин, Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы [Текст] / Феликс Березин. – Москва : Питер, 2011. – 143 с.

10. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие [Текст] / Наталья Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2010. – 52 с.
11. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Лидия Божович. – Москва, 2011. – 352-366 с.
12. Василюк, Ф. Е. Психология переживания [Текст] / Фёдор Василюк. – Москва : МГУ, 2010. – 200 с.
13. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] / Леонид Венгер. – Москва : Генезис, 2010. – 160 с.
14. Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников [Текст] / Ирина Воропаева. – Москва : ИПК и ПРНОМО, 2013. – 156 с.
15. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Лев Выготский – Москва : Эксмо, 2010. – 512 с.
16. Гарбузов, В. И. Нервные дети [Текст] / Виктор Гарбузов – Москва : Медицина, 2011. – 152 с.
17. Гордцова, Н. М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников Вып. 2. [Текст] / Наталья Гордцова. – Пермь, 1978. – 36 с.
18. Гудкова, Т. В. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие [Текст] / Татьяна Гудкова. – Новосибирск : НГПУ, 2011. – 188 с.
19. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / Ирина Дерманова. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 176-180 с.
20. Долгова В. И. Некоторые биосоциальные характеристики телесно– психического здоровья дошкольников [Текст] / Валентина Долгова. 2013. – 33-34 с.

21. Долгова, В. И. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография [Текст] / Валентина Долгова. – Челябинск : АТОКСО, 2010. – 184 с.
22. Долгова, В. И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога [Текст] / Валентина Долгова. – Москва : КДУ, 2009. – 96 с.
23. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / Михаил Еникеев. – Москва : Проспект, 2010. – 560 с.
24. Ермакова, И. А. Психологические игры и упражнения [Текст] / Ирина Ермакова. – Санкт-Петербург : Корона-принт, 2011. – 365 с.
25. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков [Текст] / Анатолий Захаров. – Москва, 2010. – 98 с.
26. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст] / Анатолий Захаров. – Москва : Эксмо-Пресс, 2012. – 448 с.
27. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: метод. пособие [Текст] / Татьяна Иванова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 111 с.
28. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] / Кэррол Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 464 с.
29. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 752 с.
30. Имедадзе Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте [Текст] / Николай Имедадзе. – Москва : Тбилиси, 2010. – 49-57 с.
31. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 752 с.
32. Козлова, Е. В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей [Текст] / Елена Козлова. – Ставрополь, 2013. – 16-20 с.

33. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст] / Яков Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 408 с.
34. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных [Текст] / Леонид Куликов. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 283 с.
35. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / Ирин Юрьевна. – Москва : Книголюб, 2011. – 160 с.
36. Леви В. Л. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребенок [Текст] / Владимир Леви. – Москва : Торобоан, 2013. – 416 с.
37. Левитов, Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги [Текст] / Николай Левитов. – Москва : Питер, 2011. – 78-88 с.
38. Левис, Ш. Ребенок и стресс [Текст] / Шелдон Левис. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 176 с.
39. Любова, Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с подростками [Текст] / Елена Любова. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 190 с.
40. Лютова, Е. К. Эффективное взаимодействие с детьми [Текст] / Елена Лютова. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 190 с.
41. Лютова, Е. Н. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, тревожными и агрессивными детьми [Текст] / Евгения Лютова. – Москва : Генезис, 2010. – 82-90 с.
42. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно–практическое руководство [Текст] / Ирина Мамайчук. – Санкт–Петербург : Речь, 2012. – 352 с.
43. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии: рек. УМО вузов РФ [Текст] / Ирина Мамайчук. – Санкт–Петербург : Речь, 2012. – 400 с.

44. Методология и методы психолого–педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5–х курсов педагогических вузов [Текст] / под ред. Валеева Г.Х. М.: Стерлитамак. гос. пед. ин–т, Стерлитамак, 2011. – 134 с.
45. Микляева А. В. Диагностика школьной тревожности: комплексный характер работы по профилактике и коррекции школьной тревожности, учитывающий возраст учащегося [Текст] / Анастасия Микляева. – Москва : Педагогическая диагностика, 2011. – с. 32-34.
46. Немов Р. С. Общая психология [Текст] / Алексей Немов. – Москва : Юрайт, 2011. – 726 с.
47. Немов Р. С. Психология [Текст] / Алексей Немов. – Москва : Владос, 2013. – 688 с.
48. Панфилова М. А. Психолого-педагогические условия коррекции аффективно-поведенческих расстройств у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Мария Панфилова. – Москва : ГНОМ и Д, 2009. – 124-131 с.
49. Панфилова М. А. Тревожность и ее коррекция у детей [Текст] / Мария Панфилова. – Москва : Школа здоровья, 2006. – 17-28 с.
50. Первушина, О. Н. Общая психология: Методические указания [Текст] / Ольга Первушина. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 2013. – 245 с.
51. Погорелова, Е. И. Тревога как фактор развития личности [Текст] / Елена Погорелова. – Таганрог, 2012. – 151 с.
52. Прихожан А. М. Формы и маски тревожности, влияние тревожности на деятельность и развитие личности [Текст] / Анна Прихожан. – Санкт-Петербург, 2011. – 669 с.
53. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / Анна Прихожан. – Москва : МОДЭК, 2010. – 304-307 с.

54. Рикфорт, Ч. Тревога и неврозы; пер. с англ. В.М. Астапов, Ю.М. Кузнецова [Текст] / Под ред. В. М. Астапова – Москва : ПЕР СЭ, 2010. – 142 с.
55. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Евгений Рогов. – Москва : ЮРАЙТ, 2011. – 486 с.
56. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Евгений Рогов. – Москва : Владос, 2012. – 384 с.
57. Савина, Е. Тревожные дети Дошкольное воспитание [Текст] / Екатерина Савина. 2011. – 11-30 с.
58. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Елена Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 350-358 с.
59. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов [Текст] / Алла Спиваковская. – Москва : Просвещение, 2013. – 81-92 с.
60. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги [Текст] / Чарльз Спилберг. – Москва : Питер, 2011. – 235-244 с.
61. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям [Текст] / Сергей Степанов. – Москва : Педагогика-Пресс, 2013. – 168 с.
62. Столяренко, Л. Д. Высшее образование [Текст] / Людмила Столяренко. – Москва : Феникс, 2012. – 480-493 с.
63. Титаренко, В. Я. Семья и формирование личности [Текст] / Яков Титаренко. – Москва : Мысль, 2012. – 352 с.
64. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] / Константин Фопель. – Москва : Генезис, 2011. – 160-185 с.
65. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / Зигмунд Фрейд. – Москва : Просвещение, 2010. – 448-457 с.

66. Фром, Э. Бегство от свободы [Текст] / Эрих Фром. – Москва : Высшая школа, 2012. – 272 с.
67. Хухлаева, О. В. Терапевтическая сказка [Текст] / Ольга Хухлаева. – Москва : Академический Проект, 2012. – 176 с.
68. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду [Текст] / Татьяна Чиркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2011. – 255 с.
69. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / Мария Чистякова. – Москва : Просвещение: Владос, 2012. – 160 с.
70. Юнацкевич, П. И. Как выйти из невроза? [Текст] / Петр Юнацкевич. – Москва : Антон, 2013. – 123 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики диагностики ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Тест «шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера).

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий "веер" ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Таблица 1 – Стимульный материал

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я испытываю сожаление	1	2	3	4

Продолжение таблицы 1

5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9	Я не доволен собой	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4
21	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22	Я очень быстро устаю	1	2	3	4
23	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25	Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
26	Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4

Продолжение таблицы 1

33	Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить только или личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Шкала реактивной тревожности (РТ).

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Обработка и интерпретация результатов Показатели РТ и ЛТ подсчитываются по формулам:

$$РТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 50,$$

где $\Sigma 1$ - сумма цифр в бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ - сумма остальных цифр по пунктам 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$$ЛТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35,$$

где $\Sigma 1$ - сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29,

31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma 2$ - сумма остальных зачеркнутых цифр по пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При интерпретации результат можно оценивать так:

до 30 - низкая тревожность;

31 - 45 - умеренная тревожность; 46 и более - высокая тревожность.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения чувства ответственности и внимания к мотивам деятельности. Но иногда очень низкая тревожность активного вытеснения личностью высокой тревоги ставит целью показать себя в "лучшем свете".

Шкалу можно успешно использовать в целях саморегуляции, в целях руководства и психокоррекционной деятельности.

Проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).

Определить уровень тревожности ребенка можно с помощью специального проективного теста тревожности.

14 рисунков размером 8,5 x 11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное. Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию.

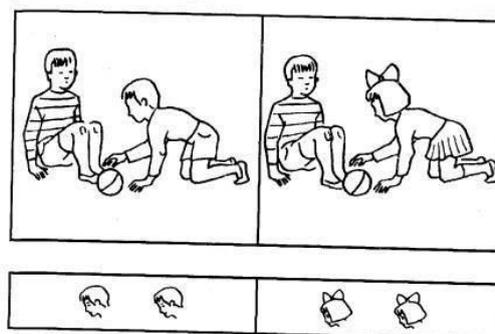


Рисунок 1 – Игра ребенка с младшими детьми. Ребенок в данной ситуации играет с двумя малышами

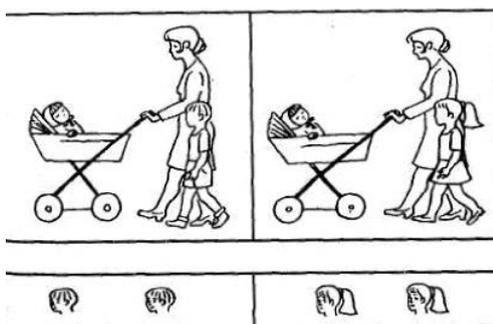


Рисунок 2 – Ребенок и мать с младенцем. Ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем

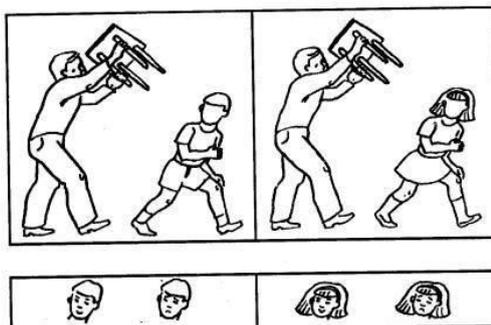


Рисунок 3 – Объект агрессии. Ребенок убегает от нападающего на него сверстника.

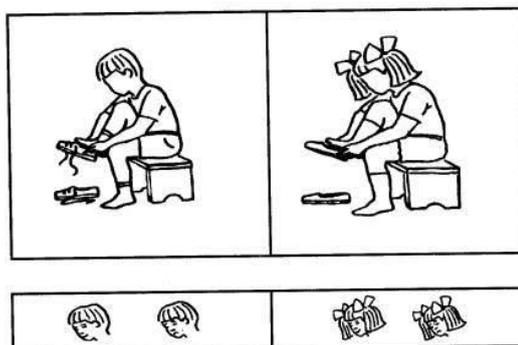


Рисунок 4 – Одевание. Ребенок сидит на стуле и надевает ботинки.

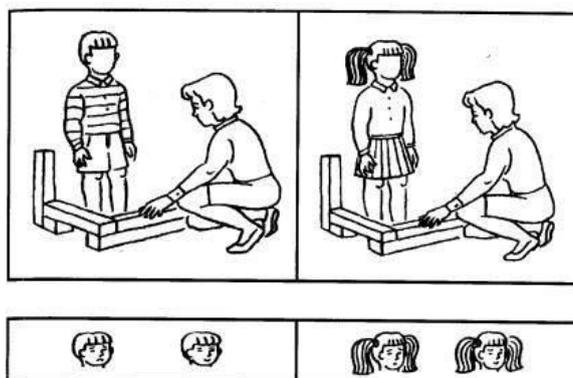


Рисунок 5 – Игра со старшими детьми. Ребенок играет с двумя детьми, которые старше его по возрасту

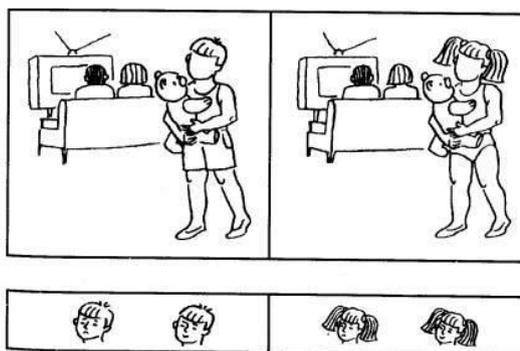


Рисунок 6 – Укладывание спать в одиночестве. Ребенок идет к своей кроватке, а родители не замечают его и сидят в кресле спиной к нему.

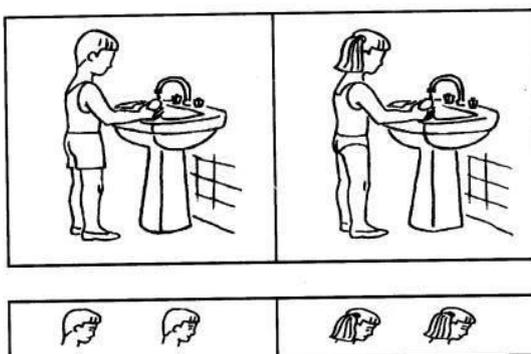


Рисунок 7 – Умывание. Ребенок умывается в ванной комнате.

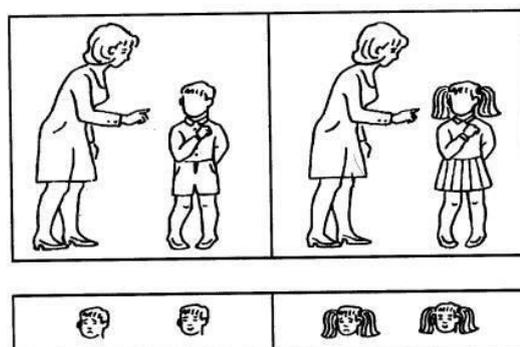


Рисунок 8 – Выговор. Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку за что-то.

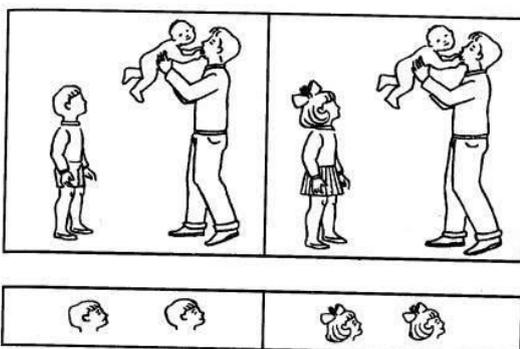


Рисунок 9 – Игнорирование. Отец играет с малышом, а более старший ребенок стоит в одиночестве.

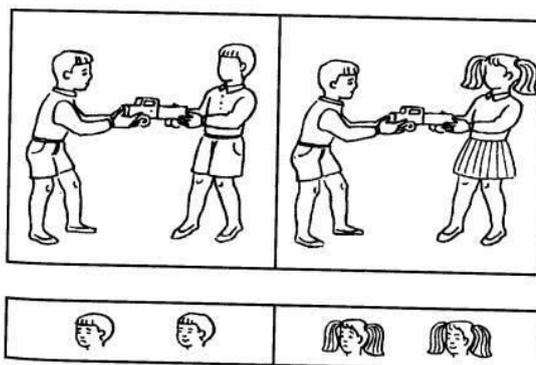


Рисунок 10 – Агрессивное нападение. Сверстник отбирает игрушку у ребенка.

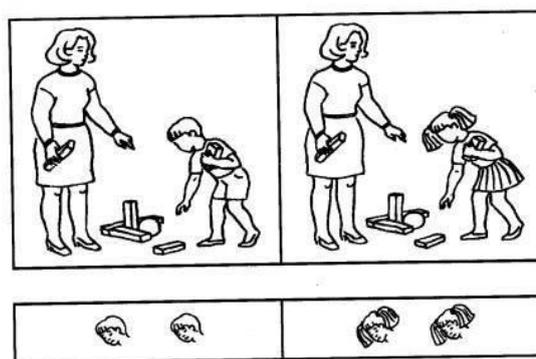


Рисунок 12 – Собираение игрушек. Мать и ребенок убирают игрушки.

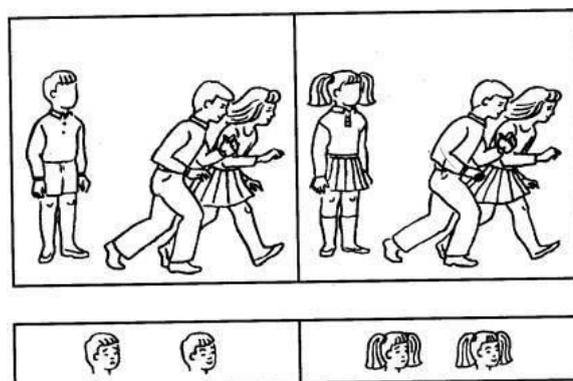


Рисунок 12 – Изоляция. Двое сверстников убегают от ребенка, оставляя его в одиночестве.

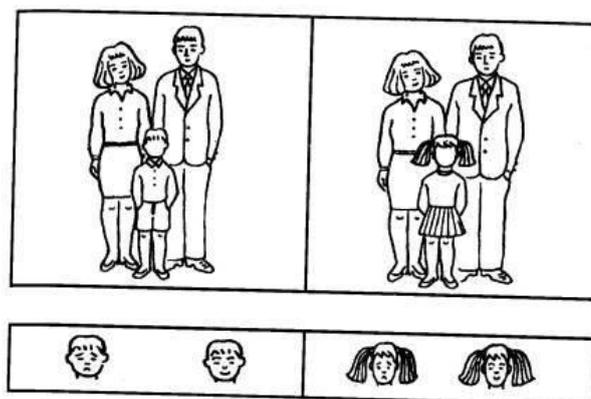


Рисунок 13 – Ребенок с родителями. Ребенок стоит между матерью и отцом.

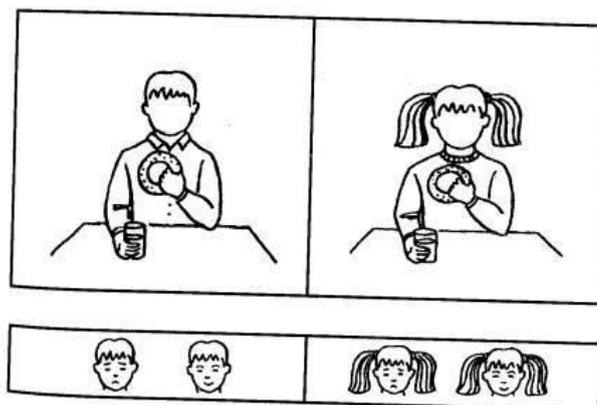


Рисунок 14 – Еда в одиночестве. Ребенок сидит один за столом.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

Количественный анализ.

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

В зависимости от уровня индекса тревожности 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%).

Качественный анализ.

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения

ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия.

Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Тест проводится с детьми с 4-х лет.

Цель – выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Инструкция. На листе бумаги (формат А4) нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!

Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа. Можно задать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию:

1. Кактус домашний или дикий?
2. Его можно потрогать? Он сильно колется?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?
6. Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

Обработка результатов и интерпретация

При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам, а именно:

- пространственное положение;
- размер рисунка;
- характеристики линий;
- сила нажима на карандаш.

Агрессия – наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

Импульсивность – отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству – крупный рисунок, в центре листа.

Зависимость, неуверенность – маленькие рисунок внизу листа.

Демонстративность, открытость – наличие выступающих отростков, необычность форм.

Скрытность, осторожность – расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм – использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов.

Тревога – использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии.

Женственность – наличие украшения, цветов, мягких линий, форм.

Экстравертированность – наличие других кактусов, цветов.

Интровертированность – изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности – наличие цветочного горшка, изображение домашнего кактуса.

Стремление к одиночеству – изображен дикорастущий кактус, пустынный кактус.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты констатирующего исследования ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Таблица 1 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по методике «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Испытуемый	Количество выбранных негативных лиц	ИТ, %	Уровень тревожности
001	10	71	высокий
002	9	64	высокий
003	10	71	высокий
004	7	50	средний
005	9	64	высокий
006	10	71	высокий
007	11	78	высокий
008	9	64	высокий
009	10	71	высокий
010	6	42	средний
011	7	50	средний

Итого: 0% – низкий;
27% – средний;
73% – высокий.

Таблица 2 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности» (опросник Спилбергера)

Испытуемый	Количественный показатель	Уровень тревожности
001	46	высокий
002	48	высокий
003	51	высокий
004	40	средний
005	46	высокий
006	53	высокий
007	40	средний
008	42	средний
009	46	высокий
010	32	средний
011	42	средний

Итого: 0% – низкий;
45% – средний;
55% – высокий.

Таблица 3 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по методике «Кактус» (М.А Панфилова)

Испытуемый	Наличие тревожности в рисунках
001	выражена слабо
002	ярко выражена

Продолжение таблицы 3

003	ярко выражена
004	выражена слабо
005	ярко выражена
006	ярко выражена
007	выражена слабо
008	ярко выражена
009	ярко выражена
010	не выражена
011	выражена слабо

Итого: 9% – низкий;
36% – средний;
55% – высокий.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у дошкольников 6-7 лет с ЗПР

Мы разработали серию занятий, которые могут являться частью работы по развитию эмоциональной сферы ребенка старшего дошкольного возраста. На занятиях дети проживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, а также с культурным наследием человечества (литературой, живописью, музыкой).

Ценность таких занятий заключается в следующем:

1. у детей расширяется круг понимаемых эмоций;
2. они начинают глубже понимать себя и других;
3. у них чаще наблюдаются эмпатийные проявления по отношению к окружающим;
4. обогащение социокультурного опыта.

При составлении занятий мы предусматривали знакомство только с пятью эмоциями. Знания, посвященные другим эмоциям, также важны для развития детей, допускается дальнейшее дополнение данной программы.

Адресатом тренинга являются дети старшего дошкольного возраста. Учитывая доступность содержания сюда причисляются, помимо детей с нормой, и дети с ЗПР.

Цель – развитие эмоциональной сферы.

В первый раздел входят занятия, на которых детей знакомят с эмоциями. На занятиях второго раздела углубляются и закрепляются полученные знания.

В данной серии занятий используются такие методы как: беседа, активные и ролевые игры, арт-терапия, прослушивание аудио и просмотр видео материалов. Особое внимание следует уделить составу дидактического материала, ввиду его широкого применения в данной программе.

Занятия можно проводить один или два раза в неделю со всеми детьми.

Время встречи, особенно учитывая возможность вовлечения детей с ЗПР, можно ограничить до одного академического часа.

I раздел.

Цель занятий 1 раздела:

1. познакомить детей с эмоциями: радостью, горем, гневом, страхом, удивлением;

2. учить детей различать эмоции по схематическим изображениям; учить понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать об этом;
3. продолжать учить детей передавать заданное эмоциональное состояние, используя различные выразительные средства; продолжать учить слушать и понимать музыкальные произведения; развивать эмпатию.

Занятие 1. Радость.

1. Прослушивание пьесы П.И. Чайковского «Новая кукла»

Вопросы к детям:

- О чем вы думали, когда слушали музыку?
- Что чувствовали?
- Что хочется делать под такую музыку?

2. Повторное прослушивание музыкального произведения.

Детям предлагается представить, что им подарили новую куклу или другую игрушку, и потанцевать под эту музыку. По окончании музыки обратить внимание детей на то, какие у них были лица, как они двигались. Объяснить, что так они выражали радость.

3. Беседа.

Сделать акцент на том, что все дети во время танца выражали свою радость по-своему. Спросить, от чего зависит, как человек выражает свою радость. Во время беседы подвести детей к выводу о том, что степень выражения радости зависит от человека, его особенностей и от самого события.

4. Рисование на тему «Радость».

Предложить желающим рассказать о своем рисунке.

Придумать название альбома, который можно сделать из детских рисунков после занятия.

5. Ответы детей на вопрос:

- Что такое радость?

Зачитать детям варианты ответов на этот вопрос, которые дали их ровесники:

- Радость – это когда все радуются. Бывает радость большая, а бывает маленькая. Маленькая – это когда у одного, а большая – когда у всех.
- Радость – это когда праздник.
- Радость – когда никто не плачет. Ни один человек.
- Радость – когда нет войны.
- Радость – это я! Потому что мама говорит: «Ты моя радость!».

(М. Потоцкая «Что такое радость»).

6. Хоровод.

Детям предлагается встать в хоровод и всем вместе порадоваться хорошей песне «Вместе весело шагать...» (муз. В. Шаинского, сл. М. Матусовского).

Занятие 2. Горе.

1. Прослушивание двух музыкальных пьес С. Майкапара «Тревожная минута» и «Раздумье».

Вопросы к детям:

- Каков характер этих пьес?
- Похожи ли они между собой?

Детям предлагается охарактеризовать первое музыкальное произведение, затем – второе.

2. Беседа по сказкам: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Краденое солнце», «Волк и семеро козлят».

Предлагается вспомнить:

- Когда герои этих сказок переживали горе?
- Как они справились с горем?

3. Чтение отрывков из сказки К.И. Чуковского «Федорино горе»

Прочитать отрывок, в котором описывается, как Федора переживает уход посуды. Затем – заключительную часть произведения, где описывается радость Федоры.

4. Драматизация ситуации «Пропала собака»

Один ребенок исполняет роль хозяина пропавшей собаки, а дети успокаивают его, каждый по-своему.

После драматизации спросить у ребенка, исполнявшего роль хозяина:

- Что ты чувствовал, когда тебя успокаивали?
- Кто лучше всех тебя успокоил?

Занятие 3. Гнев

1. Чтение отрывков из произведения К.И. Чуковского «Мойдодыр», где автор описывает гнев Умывальника и Крокодила.

Вопросы к детям:

- Почему рассердились Умывальник и Крокодил?
- Как описал автор гнев Умывальника?
- Как описал автор гнев Крокодила?

Рассматривание иллюстраций художника А.М. Алянского, на которых изображены сердитые Умывальник и Крокодил.

Детям предлагается рассказать, как художник передал гнев героев.

2. Драматизация отрывка из сказки Л.Н. Толстого «Три медведя»

Дети разыгрывают эпизод, где описывается, как сердятся медведи, узнав о том, что кто-то пользовался их вещами.

Обращается внимание детей на то, как по-разному выражают гнев медвежонок, медведица и медведь.

3. Рассказы детей о ситуациях, когда они сердились, гневались, злились

4. Упражнение «Зеркало».

Детям предлагается изобразить перед зеркалом свой гнев.

5. Рисование гнева.

Предложить детям цветным пятном изобразить свой гнев.

Рассмотреть с детьми рисунки. Обратить внимание на цветовую передачу гнева, отметить схожесть и отличия в изображениях гнева детьми.

Занятие 4. Страх.

1. Игра «Гуси-лебеди».

Дети гуляют по помещению, представляя, что они находятся на цветущей полянке. Когда ведущий подает сигнал тревоги, дети прячутся за стульчики.

Игра повторяется несколько раз.

2. Упражнение «Найди пиктограмму».

Дети выбирают пиктограмму страха из заранее подготовленных.

Сопоставить выбор детей с тем чувством, которое они переживали, когда прятались от гусей.

Рассмотреть с детьми выбранную ими пиктограмму, обратить внимание на брови, глаза, рот.

3. Обсуждение с детьми поговорки «У страха глаза велики». Отметить прямой и скрытый смысл поговорки

Вопрос к детям: – Пугались ли вы когда-нибудь так, что причина страха вам казалась значительно страшнее, чем было на самом деле?

4. Чтение отрывка из сказки С. Михалкова «Три поросенка» (эпизод, в котором описывается, как поросята убегают от волка и дрожат от страха)

Вопрос к детям: – Почему Наф-Наф не боялся страшного волка?

1. Рисование на тему «Наф-Наф не боится страшного волка».

2. Предложить детям нарисовать эпизод из сказки С. Михалкова «Три поросенка».

Рассмотреть рисунки детей. Обратить внимание на особенности изображения смелого поросенка.

Занятие 5. Удивление.

1. Чтение отрывка из сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане...» (об удивительных чудесах на острове у князя Гвидона)

Вопросы:

- Какие чудеса описывает автор?
- Почему все эти чудеса так удивляли и привлекали людей?

Детям предлагается сочинить письмо, которое можно было бы послать князю Гвидону, рассказать в нем об удивительных вещах, которые встречались детям, или об удивительных случаях, которые с ними происходили.

2. Упражнение «Зеркало».

Предложить детям посмотреть в зеркало, представить себе, что там отразилось что-то сказочное, и удивиться.

Обратить внимание детей на то, что каждый человек удивляется по-своему, но, несмотря на разницу, в выражениях удивления всегда есть что-то похожее.

Вопрос: – Что общего в том, как вы изображали удивление?

3. Игра «Фантазии».

Предлагается детям продолжить начало удивительных приключений:

К нам пришел слон...

Мы оказались на другой планете...

Внезапно исчезли все взрослые...

Волшебник ночью поменял все вывески на магазинах...

Возможные вопросы по окончанию раздела:

- Что было интересного?
- Какая эмоция запомнилась больше?
- С какой эмоцией встречаетесь чаще, в чем проявляется? Почему?
- Чего хотелось бы побольше?

II раздел.

Цель занятий II раздела:

1. продолжать знакомство детей с эмоциями радости, горя, гнева, страха и удивления;
2. закрепить полученные на предыдущих занятиях знания и умения;
3. расширить представления детей об эмоциях, предлагая их сравнивать;
4. продолжать развивать эмпатию, воображение.

Занятие 1. Радость и горе

1. Знакомство с гномами.

К детям в гости пришли гномы Кирюша и Антоша. Один гном радостный, а другой – грустный. Одеты гномы одинаково.

Гномы знакомятся с детьми. Вопросы к детям:

- Чем похожи гномы?
- Чем отличаются?
- Как вы думаете, что могло огорчить Кирюшу?
- Что могло обрадовать Антошу?

2. Литературные загадки.

Дети делятся на две группы. Одну возглавляет Кирюша, другую – Антоша. Группам по очереди предлагаются радостные и грустные отрывки из сказок. Кирюшина (грустного клоуна) команда поднимает руку, когда прочитают радостный отрывок, (радостного клоуна) команда реагирует на грустный отрывок.

Литературные отрывки:

1. Туча по небу идет, Бочка по морю плывет. Словно горькая вдовица, Плачет бьется в ней царица... (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...»)

2. Свадьбу тотчас учинили, И с невестою своей обвенчался Елисей, И никто с начала мира не видал такого пира, Я там был, мед, пиво пил, Да усы лишь обмочил. (А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне...»).

3. Приехала Василиса Премудрая домой, хватилась – нет лягушачьей кожи! Бросилась она искать ее. Искала, искала – не нашла и говорит Ивану-царевичу: – Ах, Иван-царевич, что же ты наделал! Если бы ты еще три дня подождал, я бы вечно твоею была. А теперь прощай, ищи меня за тридевять земель, за тридевять морей, в тридесятом царстве, в подсолнечном государстве, у Кощея Бессмертного (Русская народная сказка «Царевна-лягушка»).

4. Пошел Иван-царевич в Кошечьи палаты. Вышла тут к нему Василиса Премудрая и говорит: – Ну, Иван-царевич, сумел ты меня найти, теперь я весь век твоя буду! Выбрал Иван-царевич лучшего скакуна из Кошечьей конюшни, сел на него с Василисой Премудрой и воротился в свое царство-государство. И стали они жить дружно, в любви и согласии. (Русская народная сказка «Царевна-лягушка»)

5. Иванушка говорит: – Сестрица Аленушка, мочи нет, напьюсь я из копытца! – Не пей, братец, козленочком станешь! Не послушался Иванушка и напился из козьего копытца. Напился и стал козленочком... Зовет Аленушка братца, а вместо Иванушки бежит за ней беленький козленочек. Залилась Аленушка слезами, села под

стожок – и плачет, а козленочек возле нее скачет. (Русская народная сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»)

6. Собрали народ, пошли на реку, закинули сети шелковые и вытащили Аленушку на берег. Отрезали камень с шеи, окунули ее в ключевую воду, одели ее в нарядное платье. Аленушка ожила и стала краше, чем была. А козленочек от радости три раза перекинулся через голову и обернулся мальчиком Иванушкой. (Русская народная сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»)

7. Выигрывает та команда, которая дружно и быстро поднимает руки и не ошибается.

3. Рисование гномов.

Предложить детям нарисовать портреты Кирюши и Антоши. Когда дети закончат рисовать, подарить портреты гномам.

Обратить внимание детей на то, что Кирюша улыбается.

4. Хоровод.

Дети вместе с гномами водят хоровод.

5. Прощание

Дети прощаются с гномами, а Кирюша обещает чаще улыбаться.

Занятие 2. Гнев, удивление.

1. Чтение отрывка из стихотворения Н. Екимовой.

По небу плыли облака,

А я на них смотрел.

И два похожих облачка

Найти я захотел.

Я долго всматривался ввысь

И даже щурил глаз,

А что увидел я, то вам

Все расскажу сейчас.

Вдруг по небу грозное

Страшилище летит

И кулаком громадным

Сердито мне грозит.

Ох, испугался я, друзья,

Но ветер мне помог:

Так дунул, что страшилище

Пустилось наутек.

А маленькое облачко
Над озером плывет,
И удивленно облачко
Приоткрывает рот:
– Ой, кто там в глади озера
Пушистенный такой?
Такой мохнатый, мягенький?
Летим, летим со мной!
Так очень долго я играл
И вам хочу сказать,
Что два похожих облачка
Не смог я отыскать..

2. Рисование облаков

Предложить детям нарисовать облака. На одном листе изобразить гневное облако, на другом – удивленное.

3. Выставка рисунков.

Вместе с детьми разместить рисунки так, чтобы гневные облака были отделены от облаков, которые удивляются.

Обратить внимание детей на то, как по-разному они изобразили гнев облаков. И удивленные облака тоже отличаются друг от друга.

Найти самое гневное облако и самое удивленное.

4. Игра «Облака».

Дети делятся на две группы. Первая группа изображает гневные облака, вторая – удивляется, глядя на гневные облака. Затем дети меняются ролями.

5. «Произнеси фразу».

Дети, по желанию, произносят любую фразу от удивленного или гневного облака.

Занятие 3. Радость, горе, страх.

1. Литературные отрывки.

Предложить детям прослушать отрывки из произведений К.И. Чуковского.

Во время чтения дети должны изображать соответствующую эмоцию на своем лице.

Отрывки из произведений:

1. Плачет серый воробей: – Выйди, солнышко, скорей! Нам без солнышка обидно – В поле зернышка не видно.

2 Но мохнатые боятся: – Где нам с этаким сражаться! Он и грозен и зубаст, Он нам солнца не отдаст!

3 Рады зайчики и белочки, Рады мальчики и девочки, Обнимают и целуют косолапого: – Ну, спасибо тебе, дедушка, за солнышко!

4 И прибежала зайчиха И закричала: «Аи-Аи! Мой зайчик попал под трамвай!.. И теперь он больной и хромой, Маленький зайнышка мой!»

5 Крокодилы в крапиву забилися, И в канаве слоны схоронилися. Только и слышно, Как зубы стучат, Только и видно, Как уши дрожат.

6 И доктор пришил ему ножки, И зайнышка прыгает снова. А с ним и зайчиха-мать Тоже пошла танцевать. И смеется она и кричит: «Ну, спасибо тебе, Айболит!»

Вопросы:

– Какие чувства у вас возникали, когда вы слушали эти отрывки?

– Какие чувства вам было легко передать, а какие – трудно?

Детям предлагается еще раз послушать отрывки, в эмоциональном изображении которых возникли затруднения.

2. Игра «Гномики».

Детям предьявляется плакат с изображениями радостного, испуганного и грустного гномика.

Вопросы:

– С кем из гномиков вам хочется играть?

– Кто из гномиков испугался прививки?

– Какой гномик разбил свою любимую чашку?

3. Рассказы детей.

Предлагается рассказать о веселых, грустных и страшных случаях из своей жизни.

4. Просмотр диафильма по сказке В. Ливанова «Самый, самый, самый»

Вопросы после просмотра:

– Когда львенок огорчился?

– В каком эпизоде сказки львенок испугался?

– Что заставило львенка радоваться?

Занятие 4. Радость, горе, удивление.

1. Этюд «Хорошая погода».

Детям предлагается представить себе теплый солнечный день, зеленую лужайку с яркими цветами, над которыми весело порхают бабочки.

Вопрос: Какое у вас сейчас настроение?

Затем дети выбирают соответствующую пиктограмму из заранее подготовленных.

2. Этюд «Плохая погода».

Детям предлагается представить себе пасмурное небо, дождь, холодный ветер, взъерошенных воробьев, которые забились под крыши домов.

Вопрос: Какое у вас настроение?

Затем дети выбирают соответствующую пиктограмму.

3. Этюд «Погода изменилась»

Детям предлагается представить себе, как вдруг, неожиданно для всех, закончился дождь и выглянуло яркое солнышко. И это произошло так быстро, что даже воробьи удивились.

Вопрос: Что с вами произошло, когда вы представили себе такие неожиданные перемены в погоде?

Затем дети выбирают соответствующую пиктограмму.

4. Рисование эмоций.

Разделить предварительно детей на группы и предложить им нарисовать цветовыми пятнами эмоции. Одна группа рисует на большом листе бумаги радость, другая – горе, третья – удивление.

«Листы радости, горя и удивления» дети рассматривают и сравнивают (вместе с учителем).

Занятие 5. Радость, страх, удивление.

1. Чтение рассказа Н. Носова «Живая шляпа»

Вопросы к детям:

- Что почувствовали Вова и Владик, когда шляпа поползла?
- Какое чувство возникло у ребят, когда они обнаружили под шляпой кота?
- Какое чувство пришло на смену удивлению?
- Как ребята выражали радость?

2. Рисование эпизодов из рассказа Н. Носова «Живая шляпа»

Детям предлагается изобразить эпизод по выбору:

- мальчики испугались;
- мальчики удивились, увидев котенка под шляпой;
- мальчики обрадовались.

3. Обсуждение детских рисунков.

Детские рисунки располагают и рассматривают по темам.

Обращается внимание на то, как по-разному дети изображают страх, удивление и радость мальчиков, какие цвета используют для передачи разных эмоций.

4. Рассказы детей.

Детям предлагается вспомнить случаи из жизни, когда они сначала испугались, потом удивились, а затем обрадовались.

5. Упражнение «Зеркало».

Предлагается изобразить перед зеркалом ту эмоцию, которая будет названа. А чтобы было легче изобразить названную эмоцию, можно предложить детям вспомнить соответствующие эпизоды из прочитанного рассказа или из собственных воспоминаний.

Возможные вопросы по разделу:

- Что узнали нового?
- Какое сочетание запомнилось больше?
- Почему?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования

Таблица 1 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по методике «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) до и после реализации программы

Испытуемый	Кол. негативных лиц «до»	ИТ, %	Уровень тревожности	Кол. негативных лиц «после»	ИТ, %	Уровень тревожности
001	10	71	высокий	10	71	высокий
002	9	64	высокий	7	50	средний
003	10	71	средний	6	43	средний
004	7	50	средний	8	57	высокий
005	9	64	высокий	8	57	высокий
006	10	72	высокий	8	57	высокий
007	11	78	высокий	9	64	высокий
008	9	64	высокий	8	57	высокий
009	10	72	высокий	9	64	высокий
010	7	50	средний	4	28	средний
011	6	43	средний	5	35	средний

Итого: 0% – низкий;

36% – средни;

64% – высокий.

Таблица 2 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по тесту «Шкала реактивной и личностной тревожности» опросник Спилбергера до и после реализации программы

Испытуемый	Кол. показатель до реализации программы	Уровень тревожности	Кол. показатель после реализации программы	Уровень тревожности
001	46	высокий	50	высокий
002	48	высокий	46	высокий
003	51	высокий	47	высокий
004	40	средний	40	средний
005	46	высокий	46	высокий
006	53	высокий	49	высокий
007	40	средний	39	средний
008	42	средний	40	средний
009	46	высокий	46	высокий
010	32	средний	34	средний
011	42	средний	44	средний

Итого: 0% – низкий;

45% – средний;

55% – высокий.

Таблица 3 – Результаты диагностики ситуативной тревожности по методике «Кактус» (М.А Панфилова) до и после реализации программы

Испытуемый	Наличие тревожности в рисунках до реализации программы	Наличие тревожности в рисунках после реализации программы
001	выражена слабо	выражена слабо
002	ярко выражена	выражена слабо
003	ярко выражена	выражена слабо
004	выражена слабо	ярко выражена
005	ярко выражена	ярко выражена
006	ярко выражена	ярко выражена
007	выражена слабо	не выражена
008	ярко выражена	выражена слабо
009	ярко выражена	выражена слабо
010	не выражена	не выражена
011	выражена слабо	выражена слабо

Итого: 18% – низкий;

55% – средний;

27% – высокий;

Таблица 4 – Расчет Т-критерия Вилкоксона для показателей методики диагностики тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Испытуемый	Результат методики «до»	Результат методики «после»	Сдвиг	Абсолютное значение	Ранг
001	10	10			
002	9	7	-2	2	7
003	10	6	-4	4	10
004	7	8	1	1	2.5
005	9	8	-1	1	2.5
006	10	8	-2	2	7
007	11	9	-2	2	7
008	9	8	-1	-1	2.5
009	10	9	-1	-1	2.5
010	6	4	-2	-2	7
011	7	5	-2	-2	7
Сумма рангов					55

Таблица 5 – Критические значения Вилкоксона

N	p<0,05	p<0,01
5	0	—
6	2	—

Продолжение таблицы 5

7	3	0
8	5	1
9	8	3
10	10	5