



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)**

**Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий**

**КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Выпускная**

**квалификационная работа**

**по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата**

**«Психология образования»**

**Выполнил:**

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад  
Саламова Нуриян Арсланбековна

Проверка на объем заимствований:

62,64 % авторского текста

**Научный руководитель:**

к.п.н., доцент,  
Артебякина Ольга Викторовна

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск

2017

## **Содержание**

Введение.....	2
Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.1 Понятие тревожности в психологических исследованиях.....	5
1.2 Причины появления и развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста. ....	12
1.3 Роль игровой деятельности в коррекции тревожности у старших дошкольников.....	20
Выводы по первой главе.....	28
Глава 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	30
2.2 Анализ результатов исследования уровня тревожности старших дошкольников .....	34
2.3 Содержание психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников посредством игровой деятельности .....	39
Выводы по второй главе.....	55
Заключение.....	57
Список литературы.....	59
Приложение.....	65

## ВВЕДЕНИЕ

Необходимость регулярного и как можно более раннего контроля над ходом психического развития ребенка и коррекции возникших нарушений давно признана в отечественной психологии. Необходимость организации подобной службы становится очевидной не только узким специалистам, но и широкому кругу общественности, в особенности педагогам, работающим с детьми.

Недостаточное исследование тревожности в дошкольном возрасте не позволяет эффективно определить ее влияние на дальнейшее развитие личности ребенка и результаты его деятельности. На наш взгляд, исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем старшего дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе – проблемы развития личности в период кризиса 7 лет. Трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей, в связи с переходом из детского сада в школу. Проблемы адаптации, успешности учебной деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология.

Анализ научных исследований позволил рассматривать факты проявления детской тревожности как, с одной стороны, врожденную, психодинамическую характеристику, представляемую так в работах А.И. Захарова, Н.Д. Левитова и других, и, с другой стороны, как условие и результат социализации (Н.В. Имедадзе, А.М. Прихожан, Е. Савина, К. Хорни, Н. Шанина). Другими словами, причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и – причем в большей степени – в социальных, раскрывающихся в условиях социализации. Если первый путь формирования тревожности труднодоступен для коррекции практическому психологу, то на втором пути существует возможность создания некоторых условий, способствующих преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте.

В последние годы резко увеличилось число так называемых «трудных»

детей. Причину этого видят, прежде всего, во внешних факторах - просмотр подряд всех телепередач, длительное пребывание в детском саду, кризис семьи и многое другое. Не отрицая этих факторов, авторы Е.Е. Кравцова, А.А. Нурагунова, В.С. Степанова считают, что основную причину следует искать в психическом развитии современных детей. Нынешние дети более возбудимые и менее управляемые, более интеллектуально развитые и вместе с тем более инфантильные, они умеют красиво говорить и мало что умеют делать руками, они могут часами неподвижно сидеть и не могут несколько минут интересно играть. Мы чаще всего не придаем большого значения этим изменениям и уж никак не соотносим их с возросшим количеством трудных детей. Однако именно они чаще всего и являются первопричиной, основой для появления различных отклонений в детском поведении.

В работах, посвященных проблемам воспитания «трудных» детей и исходя из анализа практической деятельности педагога-психолога, одно из первых мест занимает проблема тревожности.

Проблема нашей квалификационной работы: возможности игровой деятельности в процессе коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Данная проблема обусловлена противоречием между возрастанием уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с одной стороны, и недостаточным использованием игры при коррекции проявлений тревожности с другой.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и практически проверить возможность и эффективность использования игровой деятельности в процессе коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** игровая деятельность как средство коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по

проблеме исследования.

2. Выявить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Подобрать игры, направленные на коррекцию тревожности детей старшего дошкольного возраста на занятиях у педагога-психолога.

4. Оценить эффективность предложенных для коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста игр.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа, эксперимент, методы математической обработки данных.

**База и этапы исследования:** ДООУ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО. В исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап - анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов по проблеме исследования, формирование основного положения исследования, подбор методики для изучения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Второй этап – проведение экспериментального исследования по определению эффективности внедрённых в учебно-воспитательный процесс ДООУ игр, направленных на коррекцию тревожности у детей.

Третий этап – обработка результатов эксперимента, письменное оформление работы, подготовка ее к защите.

**Практическая значимость работы:** предложенные упражнения могут быть использованы в методической работе типового ДООУ, в деятельности педагога-психолога по снижению уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы, приложений.

# Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников посредством игровой деятельности в психолого-педагогической литературе

## 1.1 Понятие тревожности в психологических исследованиях

В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Как считает А.М. Прихожан и другие авторы, занимающиеся проблемой тревожности, за последние годы количество тревожных детей и подростков резко увеличилось. Тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления. Именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе психологических трудностей детства. Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии (ситуации) внутреннего конфликта [44, с. 126].

В отечественной психолого-педагогической литературе можно выделить несколько подходов в понимании тревожности. Некоторые исследователи рассматривают тревожность преимущественно в рамках стрессовых ситуаций, как временное отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в трудных, угрожающих, необычных условиях. В.С. Мерлин и его ученики считают тревожность свойством темперамента. В их исследованиях получены статистически достоверные корреляции между показателями тревожности и основными свойствами нервной системы (слабостью, инертностью) [6, с. 23].

Ряд ученых рассматривают тревожность как социально – обусловленное свойство личности. Эти экспериментальные материалы показывают, что на проявление тревожности у детей большое влияние оказывает социализация, интенсивно протекающая в детских садах.

В этом же аспекте анализирует тревожность В.Р. Кисловская. На основании исследования, показывающего, что уровень тревожности надежно коррелирует с социометрическим статусом. Во всех возрастах (дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский). В.Р. Кисловская делает вывод о том, что «... тревожность в очень значительной мере является функцией социального общения» [17, с. 21].

По снижению тревожности и ее преодолению работали многие психологи. Так, например, Е.И. Рогов разработал коррекционную работу с учащимися, испытывающими, так называемую, открытую тревогу. Р. и М. Дорки разработали тест на выявления тревожности у детей. А.М. Прихожан разработал методы и приемы психокоррекционной работы с тревожными детьми [53, с. 122].

Е. Савина и Н. Шанина разработали рекомендации воспитателю детского сада и родителям, воспитывающим такого ребенка. М.И. Чистякова разработала упражнения и этюды на релаксацию, которые описала в своей книге «Психогимнастика» [57, с. 20].

Таким образом, в условиях увеличения повышенного уровня тревожности воспитателю необходимо не только своевременно распознать их, но и уметь корректировать проявление тревожности с целью предотвращения невротических состояний и неврозов.

Наиболее активно используется следующее определение тревожности: «индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают» [50, с. 326].

В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.



Так А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [45, с. 39].

По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [31, с. 601].

Е. Савина считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих [57, с. 11].

По определению С.С. Степанова «тревожность - переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [59, с. 138].

Большинство исследователей тревожности согласны в том, что проблема тревожности как проблема собственно психологическая - и в научном, и в клиническом плане - была впервые поставлена и подвергалась специальному рассмотрению в трудах З. Фрейда. Он определял тревожность как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности. Содержание тревожности - переживание неопределённости и чувство беспомощности. Первоначально З.Фрейд считал, что тревожность возникает вследствие задержки подавленной энергии, однако в дальнейшем он пересмотрел свою точку зрения и пришёл к выводу, что напротив, тревожность вызывает подавление, а не является его результатом [61, с. 247].

Тревожность является повторением в наших фантазиях ситуаций, связанных с испытанными в прошлом опыте переживаниями беспомощности. Прообразом таких ситуаций является травма рождения.

Тревожность, с точки зрения М. Кляйн [18, с. 78], зарождается в младенчестве и связана с необходимостью установить контакт с объектами

внешнего мира, к которым относится, по сути, всё, за пределами тела матери. Все эти объекты несут угрозу и вызывают тревожность. Более того, угрозу несет, и тело матери, прежде всего, грудь, поскольку она одновременно и источник удовлетворения, и источник напряжения. Относя, в отличие от З. Фрейда, истоки Эдипова комплекса к младенчеству, М. Кляйн подчёркивала, что тревожность младенца связана со страхом наказания со стороны отца и подавления со стороны матери. Всё дальнейшее развитие ребёнка во многом зависит от наличия у него возможностей на самых ранних этапах противостоять этой тревожности. Практически все действия ребёнка подчинены преодолению тревожности. Это часто ведёт к приступам агрессии, направленной на внешний мир или на самого себя, что в свою очередь, вызывает уже реальный страх - боязнь наказания за разрушительные действия и фантазии [18, с. 84].

При понимании тревожности как свойства темперамента («психодинамическая» тревожность, по терминологии В.С. Мерлина) в качестве основных факторов признаются природные предпосылки - свойства нервной и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов (Н.Н. Данилова, В.С. Мерлин, Я. Рейковский, Я. Стрелец). В школе В.С. Мерлина проведён ряд исследований, сопоставляющих тревожность, которую авторы объясняют свойствами темперамента – «психодинамическую», и «тревожность ожиданий в социальном общении». Последняя рассматривается как свойство личности и связывается с особенностями общения.

Вопрос о природных предпосылках тревожности чрезвычайно сложен. В ряде исследований (И.А. Мусина, Я. Рейковский) этот вопрос решается через представление о двух типах факторов, продуцирующих состояние тревоги, - безусловных (куда входит и вегетативное или «психовегетативное» реагирование) и обусловленных [52, с. 288]. Многократное повторение ситуации, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведёт к закреплению тревожности как устойчивого образования (тревожности как свойства, черты, по терминологии Ч.Д. Спилбергера). Тревожность порождает межличностными отношениями и поэтому, потребность в избегании или устранении тревожности,

по сути, равна потребности в межличностной надёжности и безопасности. Это приводит к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с другими людьми, А поскольку человек живёт среди других людей, то тревожность сопровождает его всюду и постоянно. Она является основным источником психической энергии, на ней во многом основывается личностная динамика: «Тревожность начинается в раннем опыте и проходит через всю жизнь как уникальное, значимое, эмоциональное переживание. Тревожность связана с другими людьми. Она порождает в нас чувство ненадёжности, когда мы портим отношения с другими людьми» (Г.С. Салливен). При этом Г.С. Салливен отмечал, что если у ребёнка с самого начала будет создано чувство межличностной надёжности, то оно не даст развиваться тревожности, и что дети существенно отличаются друг от друга по уровню тревожности [13, с. 93].

Основной источник тревожности – неодобрение значимых людей.

Центральная роль неудовлетворения потребности в межличностной надёжности подчёркивается в работе К. Хорни. Рассматривая в качестве главной цели развития человека стремление к самореализации, К. Хорни оценивает тревогу как основное противодействие этой тенденции. Возможности удовлетворения основных потребностей ребёнка зависят от окружающих его людей. Если эти потребности удовлетворяются в раннем опыте ребёнка, если он чувствует любовь и поддержку окружающих, то у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Но слишком часто близкие люди не могут создать для ребёнка такой атмосферы: их отношение к ребёнку блокируется их собственными искажёнными, невротическими потребностями, конфликтами и ожиданиями [63, с. 123].

К. Хорни даёт очень яркую картину такого искажённого отношения к ребёнку: «Они могут быть доминирующими, гиперопекающими, тревожными, чрезмерно требовательными, чрезмерно снисходительными, колеблющимися, по-разному относиться к разным детям, некритичными, безразличными т.п. Никогда не существует какого-либо одного фактора, но всегда - полная конstellляция

факторов, препятствующих развитию ребёнка. В результате у ребёнка развивается не чувство «мы», а переживание глубокой ненадёжности и смутной озабоченности, для которой я использую понятие «базисная тревожность». Это чувство изолированности и беспомощности в мире, который он воспринимает как потенциально враждебный себе» [63, с. 126].

Вклад К. Хорни и Г.С. Салливена в психологию личности в целом, и в психологическое исследование тревожности чрезвычайно велик. Что касается предложенных ими концепций тревожности, то они достаточно точно описывают процесс её возникновения и закрепления. Формирование тревожного типа личности. И наиболее значимым представляется выделение удовлетворения потребности в межличностной безопасности, надёжности основного источника тревожности, прежде всего для детей. В наиболее форме эта точка зрения, как представляется; выражена Э. Фроммом, подчёркивал, что основным источником тревожности, внутреннего беспокойства является переживание отчуждённости, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности и чувствующей в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества. Основным путём преодоления этого он, как известно, считал самые различные формы любви между людьми [63, с. 147].

Значение опыта общения в возникновении и закреплении тревожности признаётся сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. И психологи, и врачи, нередко придерживаются мнения, что тревожность передаётся ребёнку от наяржённой, тревожной матери и/или возникает вследствие неуверенности ребёнка в родительской любви и поддержке.

Следует отметить, что, несмотря на распространённость в настоящее время положения о «передаче» тревоги от матери к младенцу, конкретные доказательства этого базируются преимущественно на теоретических выкладках и клинических наблюдениях и не могут, как представляется, быть достаточно доказательными.

Менее систематичны данные, касающиеся влияния опыта общения на тревожность последующих этапов жизни. Зафиксировано влияние

неблагоприятного опыта общения с воспитателем, учителем, в детском саду, в школе для возникновения тревожности, некоторых форм школьной дезадаптации и даже дидактогенных неврозов.

Вместе с тем, в исследованиях А.И. Захарова, Е.В. Новиковой, П. Массена, Сарасона, Б.Филлипса, Г. Эберлейн и других учёных было показано, что и в случаях решающая роль принадлежит семье. В частности Б. Филлипс продемонстрировал связь школьной тревожности детей и переживания ими несоответствия «престижным устремлениям родителей». Именно это делает их чувствительными к двум основным источникам стресса, содержащимся в самой системе школьного обучения: первый - это особенности социального взаимодействия, а второй - ориентация на соперничество и соревнование. Сегодня роль неблагополучия в общении, прежде всего семейном в возникновении ситуативной тревоги и образовании тревожности как устойчивой личностной характеристики признаётся едва ли не всеми психологами и психотерапевтами, занимающимися этой проблемой [66, с. 212].

Понятием «тревожность» в психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Таким образом, под тревожностью следует понимать - субъективное проявление неблагополучия личности, и поэтому исследования тревожности направлены на различение:

- 1) тревожности ситуативной - связанной с конкретной внешней ситуацией;
- 2) тревожности личностной - стабильного свойства личности.

Для преодоления тревожного состояния необходимо правильно определить вид, а для определения вида тревожности необходимо знать и уметь выявлять причины её возникновения.

Выделяют два основных вида тревожности. Первый из них – это, так называемая, ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство.

Другой вид – личностная тревожность. Она характеризуется состоянием

безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

У детей дошкольного возраста доминирует ситуативная тревожность.

Таким образом, в данном параграфе рассмотрены история происхождения термина «тревожность», различные трактовки понятия тревожности ведущих педагогов и психологов, также раскрыты природные предпосылки тревожности и проблемы, связанные с состоянием тревожности. Также выделены два основных вида тревожности: ситуативная и личностная тревожность.

## 1.2 Причины появления и развития тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Механизм формирования тревожности как свойства личности представлен в работе Ж.М. Глозмана и В.В. Зоткина: «Структурные изменения личности формируются не сразу, а постепенно, по мере закрепления отрицательных личностных установок, тенденций воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги» [30, с. 125]. Другими словами, при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию этого состояния. Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности — тревожностью.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте, по мнению Е. Савиной – это неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материальной любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить»). Неудовлетворение потребности ребенка в любви будут побуждать его добиваться ее удовлетворении любыми способами [57, с. 42].

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Она «привязывает» к себе, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость.

В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так,

как нужно. Нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми («Если я буду делать не так, как сказала мама, она не будет меня любить», «Если поступаю не так, как надо, меня накажут»).

Еще с момента появления работ Б.Г. Ананьева принято считать, что природные свойства человека функционируют в единстве и взаимосвязи с его свойствами как личности. К сожалению, в настоящее время взаимосвязи физиологических показателей с уровнем тревожности у взрослых изучены достаточно хорошо, однако описания такого рода исследований детей встречаются в литературе редко, причем обычно они основываются на наблюдении [5, с. 76].

С другой стороны, известно, что если ведущим в становлении темперамента является генетический, конституциональный фактор, то в характере он будет проявляться наряду со средовым, социальным влиянием. Это представление определяет социальный подход к рассмотрению причин детской тревожности.

Так, в ряде работ главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. «Отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите» [12, с. 155]. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви. Неудовлетворение потребности ребенка в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами. Высокую вероятность возникновения тревожности у ребенка видят в воспитании по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание) [13, с. 38].



Н.Д. Левитов пишет, что тревога у детей может порождаться отсрочкой подкрепления. Когда ребенку обещают что-либо для него приятное, например какой-нибудь подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребенок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное. Отсрочка подкрепления вызвала у большинства детей состояние неуверенности, беспокойства [26, с. 19]. Тревога возникает чаще при отсрочке чего-либо приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревогой, сколько надеждой на то, что все-таки неприятности не будет. Ребенок, ожидающий выговора от родителей или воспитателей, надеется, что наказания не последует.

Еще один момент, связанный с характером взаимоотношений ребенка с родителями определяется тем, что дети в возрасте 5-7 лет стараются идентифицировать себя с родителем того же, что и он. Благодаря этому либо мать, либо отец оказывают особенно сильное влияние на формирование характера детей в дошкольном возрасте. Таким образом, идентификация с полом родителей представляет собой одно из выражений процесса социализации — приобретения навыков групповых отношений как определенной стадии формирования личности. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, у ребенка может быть искаженным образ пола, что, в свою очередь, провоцирует развитие тревожности.

К. Хорни отмечает, что возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер [63, с. 162].

Смена социальных отношений, часто представляющая для ребенка значительные трудности, также может стать причиной развития тревожности. Так, многие дети с приходом в дошкольное учреждение становятся беспокойными, плаксивыми, замкнутыми. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки,

привычных условий и ритма жизни.

Тревожность ребенка может вызываться и особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком, превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. И в первом и во втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не «угодить» им, приступить жесткие рамки.

Говоря о жестких рамках, мы имеем в виду ограничения, установленные педагогом. К ним относятся ограничения спонтанной активности в играх (в частности, в подвижных), в деятельности, на прогулках и т. д.; ограничение детской непосредственности на занятиях, например, отрывание детей («Нина Петровна, а у меня ... Тихо! Я все вижу! Сама ко всем подойду!»); пресечение детской инициативы («положи сейчас же, я не говорила брать листочки в руки!», «Немедленно замолчи, я говорю!»). К ограничениям можно также отнести и прерывание эмоциональных проявлений детей. Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог («это кому там смешно, Петров?! Это я буду смеяться, когда на твои рисунки посмотрю», «А ты чего рыдаешь? Замучила всех своими слезами!») [28, с. 127].

Жесткие рамки, устанавливаемые авторитарным педагогом, нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени и порождает страх не успеть или сделать неправильно.

Дисциплинарные меры, применяемые таким педагогом, чаще всего сводятся к порицаниям, окрикам, отрицательным оценкам, наказаниям.

Непоследовательный воспитатель вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступить в том, или ином случае.

Воспитателю также необходимо знать ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность, прежде всего ситуацию непринятия со стороны сверстников; ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой («любят хороших») заслужить любовь, ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдывается, то тревожность ребенка увеличивается.

Следующая ситуация – ситуация соперничества, конкуренции, особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов.

Еще одна ситуация – ситуация повешенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым [28, с. 133].

В подобных ситуациях тревожные дети отличаются, как правило, неадекватной реакцией. В случае их предвидения, ожидания или частых повторов одной и той же ситуации, вызывающих тревогу, у ребенка вырабатывается стереотип поведения, некий шаблон, позволяющий избежать тревоги или максимально ее снизить. К таким шаблонам можно отнести систематический страх от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство, а так же молчание ребенка вместо ответов на вопросы незнакомых взрослых или тех, к кому ребенок относится негативно.

В целом тревожность является проявлением неблагополучия личности. В ряде случаев она буквально возвращается в тревожно-мнительной психологической атмосфере семьи, в которой родители сами склонны к постоянным опасениям и беспокойству. Ребенок заражается их настроением и перенимает нездоровую форму реагирования на внешний мир. В этом случае старый призыв к воспитателю воспитать, прежде всего, себя звучит чрезвычайно уместно. Если вы не хотите, чтобы ваш ребенок напоминал настороженного и пугливого зверька, взгляните честно на самих себя: не у вас

ли он перенял такую манеру [29, с. 22].

Однако такая неприятная индивидуальная особенность проявляется порой и у детей, чьи родители не подвержены мнительности и настроены в целом оптимистично. Такие родители, как правило, хорошо знают, чего они хотят добиться от своих детей. Особое внимание они уделяют дисциплине и познавательным достижениям ребенка. Поэтому перед ним постоянно ставятся разнообразные задачи, которые они должны решать, чтобы оправдать высокие ожидания родителей. Справится со всеми задачами ребенку не всегда по силам, а это и вызывает недовольство старших. В результате ребенок оказывается в ситуации постоянного напряженного ожидания: сумел ли он угодить родителям или допустил какое-то упущение, за которое последует неодобрение и порицания. Ситуация может усугубляться непоследовательностью родительских требований. Если ребенок не знает наверняка, как будет оценен тот или иной его шаг, но в принципе предвидит возможное недовольство, то все его существование окрашивается напряженной настороженностью и тревогой.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления и запрете.

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования.

Эти «возрастные тревожности» являются следствием наиболее значимых социальных потребностей. У детей раннего возраста тревожность порождается разлукой с матерью. В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к школе, в младшем подростковом – общении со взрослыми (родителями и учителями), в ранней юности – отношении к будущему и проблемы, связанные с отношениями полов [29, с. 27].

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога

возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью. Так, ребенок может тревожиться: пока он в саду, вдруг с мамой что-нибудь случится [28, с. 132].

Тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают, унижают («Ничего ты делать не умеешь! Ничего у тебя не получается!») [28, с. 137].

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, например рисования, в которой испытывают затруднения.

У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их, может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает длительное возбуждение: ребенок теревит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, занимаются онанизмом). Манипуляция с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Распознать тревожных детей помогает рисование. Их рисунки отличаются обилием штриховки, сильным нажимом, а также маленькими размерами изображений. Нередко такие дети «застревают» на деталях, особенно мелких [9, с. 94].

У тревожных детей серьезное, сдержанное выражение лица, опущенные глаза, на стуле сидит аккуратно, старается не делать лишних движений, не шуметь, предпочитает не обращать на себя внимание окружающих. Таких

детей называют скромными, застенчивыми. Родители сверстников обычно ставят их в пример своим сорванцам: «Смотри, как хорошо ведет себя Саша. Он не балуется на прогулке. Он каждый день аккуратно складывает игрушки. Он слушается маму». И, как ни странно, весь этот перечень добродетелей бывает правдой – эти дети ведут себя «правильно».

Таким образом, поведение тревожных детей старшего дошкольного возраста отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, все время ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Итак, во втором параграфе мы определили, что эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Также были охарактеризованы особенности поведения тревожных детей: обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой.

Кроме того, стало известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Много зависит от способов общения родителей с ребенком. Высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

### 1.3 Роль игровой деятельности в коррекции тревожности у старших дошкольников

Игра – один из видов деятельности; является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста; заключается в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними, направлена на опознание окружающей действительности; в процессе игры создаются наиболее благоприятные условия для умственного и физического развития, совершенствования психических процессов ребёнка, формирования его личности и поведения [67, с. 67].

Игра имеет большое значение в умственном, нравственном, физическом и эстетическом воспитании детей.

В литературе по дошкольной педагогике и психологии накоплен значительный материал, указывающий на то, что игра — основной вид деятельности ребёнка дошкольного возраста, одна из характерных закономерностей детского развития. Игра как форма деятельности ребёнка способствует гармоническому развитию у него психических процессов, личностных черт, интеллект.

Результатом специальных исследований и практических наблюдений, проведённых замечательным педагогом В. И. Селевёрстовым, явилось то, что играм в системе современного воспитания детей в дошкольных учреждениях отводится одно из первых мест. В «Программе воспитания и обучения в детском саду» утверждается, что игры имеют большое значение для физического и психического развития каждого ребёнка, для становления индивидуальности и формирования детского коллектива. Игра является своеобразной формой общественной жизни дошкольников [43, с. 63].

Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств представляют игры дошкольников.

Важное значение в плане коррекции негативных эмоциональных состояний имеют данные исследования К. Левина и его сотрудников о роли воображаемой ситуации в преодолении барьеров. Часто замещение одного

предмета другим невозможно вне игровой ситуации, это означает, что динамика эмоциональных состояний в реальной действительности и условиях игры различна. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. На это свойство игровой, «мнимой» ситуации указывал и Л. С. Выготский, говоря о том, что именно в условиях «мнимой» ситуации ребенку легче принять на себя роль другого [5, с. 126].

Согласно Ж. Пиаже игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной [38, с. 55]. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символами чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытывал. Иногда такая связь совершенно очевидна, а иногда она может быть не слишком явной. В любом случае, игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувствуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь.

Именно поэтому все большее значение приобретает игровая терапия – способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра.

Чтобы понять детей, найти подход к ним, мы должны взглянуть на ребенка с эмоциональной точки зрения. Не следует рассматривать их как маленьких взрослых. Их мир реально существует, и они рассказывают о нем в игре.

Игровая деятельность представляет особые возможности для изучения и перестройки эмоциональной сферы детей с трудностями в развитии. Прежде всего, игра является деятельностью привлекательной и близкой дошкольникам, поскольку исходит из их непосредственных интересов и потребностей, из их контактов с миром, опосредованных всеми человеческими отношениями, в которые дети включены с самого начала. Как ведущая деятельность, определяющая психическое развитие ребенка дошкольного возраста, игра



является и наиболее адекватным средством для коррекции различных нарушений не только в развитии эмоциональной сферы, но и в психическом развитии личности в целом [67, с. 70].

Разные виды игр с успехом используются в коррекционных целях в работе с дошкольниками. Интересна специальная игровая методика, разработанная А. И. Захаровым [8, с. 220], направленная на преодоление детьми страхов. Игры широко применяются в работе как со страдающими неврозами детьми, так и со здоровыми. Предметом коррекции игровой психотерапии могут быть и бедность эмоционального мира дошкольника, эмоциональная неотзывчивость, запаздывание развития высших чувств, неадекватное эмоциональное реагирование.

Известный специалист в области психокоррекции дошкольников А. С. Спиваковская, отмечая специфичность использования игры в коррекционных занятиях, обращает внимание на ее полифункциональность. При помощи игры можно решать самые разные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого – оказывать тонизирующий эффект, а для третьего стать шкалой коллективных отношений [41, с. 91].

Коррекционным целям способствует и «перенос» негативных качеств собственной личности ребенка на игровой образ. «Отстраняясь» таким образом, от них, дошкольник получает возможность как бы избавиться на время от своих собственных недостатков, со стороны оценить их, проиграть свое отношение к ним. Особую ценность представляют игры – драматизации по специально подобранным в коррекционных целях произведениям, прежде всего сказкам.

Л. Леви описал три техники освобождающей игровой деятельности, которые имеют место в игровой комнате:

1. Простые способы освобождения:

– освобождение агрессивного поведения (выражается в бросании предметов, прокалывании воздушных шаров и так далее);

– освобождение от инфантильных форм поведения, инфантильных форм получения удовольствия (выражается в сосании воды из детской бутылочки, выплескивании воды на пол и так далее).

2. Освобождение чувств в стандартизированной ситуации.

3. Освобождение чувств путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка [23, с. 49].

Во всех этих техниках не существует однозначных формул, методы видоизменяются благодаря пониманию педагогом индивидуального отклика ребенка в каждой конкретной ситуации.

Достижение наибольшего положительного эффекта, по мнению Л. Леви, возможно при соблюдении следующих требований:

– наличие выраженного симптома, которому предшествовало конкретное событие;

– проблема не должна быть слишком запущенной, так как, если проблема существует длительное время, она оказывает влияние на всю систему взаимоотношений, а иногда и на интеллектуальный уровень ребенка;

– предпочтительный возраст детей — не старше 10 лет, так как более поздние проблемы связаны со структурой личности [23, с. 52].

Апробированное Д. Леви использование специфических стимулирующих ситуаций, которые предлагались детям для разыгрывания, Г. Хембидж, продолжатель дела, начатого Д. Леви, назвал техникой «структурированной игровой деятельности». Эта техника интересовала Д. Леви и как исследовательский метод [23, с. 68].

Структурированная игровая ситуация используется как стимул с целью создания условий для свободной творческой игры ребенка в процессе терапии. Ребенок должен быть уже знаком с помещением, где находится необходимый игровой материал. Далее Г. Хембидж предлагал вводить конкретные игровые ситуации. Ребенку предлагалось показать, что происходит. Источниками информации для педагога является, прежде всего, история жизни ребенка, а также его спонтанная (свободная) игра, те изменения, которые ребенок вносит в

первоначальный вариант структурированной игры, наблюдение за отношениями ребенка с другими людьми, а также отчет матери о его поведении после прошедшей сессии.

Ситуации структурированной игры могут быть использованы в диагностических целях для проверки гипотез об основаниях тех или иных форм поведения, для анализа точности интерпретации, для определения значения специфических символов, которые могут возникать в сновидениях, рисунках, а также в других творческих проявлениях ребенка.

Введение структурированной игры предполагает, что педагог уже оценил три основных фактора.

1. Способность ребенка к интеграции в условиях усиления аффектов. Чем более развита эта способность, тем больше возможностей для применения структурированной игровой деятельности. Однако нельзя допускать бесконтрольного освобождения переживаний и чувств.

2. Характер игры. Некоторые формы игры, например, разыгрывание ситуации соперничества братьев и сестер, представляются обычно менее пугающими, по сравнению с такими, как обыгрывание проблемы половых различий [47, с. 179].

Преимущество структурированной игровой деятельности заключается в экономии времени педагога, который воспроизводит в игровой форме событие, ситуацию или конфликт. Педагог вводит структурированную игру после того, как отношения дошли в своем развитии до того момента, когда тревога или какие-либо особенности взаимодействия не могут помешать педагогу. Важно, чтобы педагог не добавил к тревоге ребенка собственные волнения, поэтому использование данного вида игровой деятельности предполагает уверенность терапевта в своей способности справиться с этой формой работы.

Педагогика и психология отношениями целиком имеет дело с имеющимися ситуацией, чувствами и реакциями, не пытаясь объяснить или интерпретировать прошлый опыт. Техника работы с детьми в данном направлении предполагает предоставление ребенку полной свободы заниматься

любой деятельностью в присутствии педагога, которого ребенок может пригласить участвовать в игре, но это участие должно быть минимальным. Право использования или неиспользования игрового материала предоставляется ребенку. Здесь особо подчеркивается необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной конструктивно изменять собственное поведение. Гипотеза состояла в том, что дети постепенно приходят к пониманию того, что они являются отдельными личностями и что они могут существовать в системе отношений с другими людьми, обладающими своими специфическими качествами. В рамках данного подхода ребенку приходится принимать на себя ответственность за процесс своего развития, а педагог концентрирует внимание на трудностях ребенка, а не на своих собственных.

Общей целью разнообразных принципов и методов гуманистической психологии и педагогики является создание отношений с ребенком, которые позволяют ему использовать собственные возможности для более конструктивной и счастливой жизни как индивиду и члену общества.

Э. Вдовьева отмечает: «Цель игровой деятельности — не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого» [47, с. 150]. В работе Х. Джайнотта цель игровой деятельности определяется как воздействие на базовые изменения в равновесии ребенка для установления баланса в структуре его личности. Следствием установления данного равновесия должны стать укрепление Эго, модификация Суперэго и улучшение образа «Я». Степень приближения к данной цели существенно различается в отдельных случаях. Тщательный анализ многочисленных игровых сессий и оценка их результатов родителями, учителями позволили В. Экслейн сделать ряд выводов, которые и легли в основу созданной ею техники игровой терапии. «В психологии мы имеем дело с эмоционально окрашенными отношениями, которые порождены прошлым опытом взаимоотношений индивида с другими. Эти отношения

вливают на восприятие человеком самого себя в качестве адекватного или неадекватного, защищенного или незащищенного, имеющего ценность как личность или ущербного в этом фундаментальном для эмоциональной сферы отношении». Такое самовосприятие влияет в свою очередь, на поведение человека. Способы поведения варьируют, начиная с апатичного ухода от контактов и заканчивая активным и агрессивным протестом против требуемых форм поведения или, наоборот, подавленностью и подчинением. Глубинным основанием всех этих форм поведения является чувство небезопасности и неадекватности [67, с. 138].

Многообразие возможных процедур, происходящих в игровой комнате, поставили В. Экслайн перед необходимостью сформулировать ряд требований. Воспитатель должен:

1. Искренне уважать ребенка и быть заинтересованным в нем как в целостной личности.
2. Относиться с терпением и пониманием к сложностям внутреннего мира ребенка.
3. Достаточно хорошо знать самого себя, чтобы быть в состоянии сохранить эмоциональную устойчивость и служить интересам ребенка.
4. Иметь достаточно объективности и интеллектуальной свободы, чтобы выдвигать и экспериментально проверять гипотезы и быть в состоянии гибко приспосабливать свое мышление и реагирование ко все более глубокому познанию ребенком самого себя.
5. Обладать сенситивностью, эмпатией, чувством юмора и легкостью в общении.

В. Экслайн впервые отметила значение ограничений для чувства безопасности и стабильности отношений у ребенка, а также для повышения чувства ответственности у ребенка за собственные поступки. Она определила перечень ограничений и требования к ним [67, с. 149].

Таким образом, игровая деятельность имеет долгую историю и существует в разнообразных формах. На данном этапе продолжают

существовать и развиваться разнообразные виды активной и пассивной игровой деятельности. Одновременно сохраняет статус самостоятельного направления недирективная игротерапия, включившая в себя терапию отношениями.

Игру детей можно оценить более полно, если признать, что она является для них средством коммуникации. Дети более непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, чем в словах, поскольку в игре они чувствуют себя более комфортно. Игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого; она предоставляет в распоряжение ребенка символы, которые заменяют ему слова. Жизненный опыт ребенка гораздо больше, чем то, что он может выразить словами, поэтому он использует игру, чтобы выразить и ассимилировать то, что переживает.

В то же время игра для ребенка – это и одна из форм «самотерапии», благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и проблемы. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения. В восприятии ребенка игра очень далека от того легкомысленного, увеселительного времяпрепровождения, каким ее обычно считают взрослые [15, с. 67].

В данном параграфе нами определена роль игровой деятельности в коррекции тревожности у старших дошкольников. Таким образом, мы выяснили, что коррекционный процесс не происходит в игре автоматически. Он возможен при условии, что психолог, чувствительный к чувствам ребенка, принимает его установки и выражает искреннюю веру в возможности ребенка принять на себя ответственность за решение проблемы.

## Выводы по первой главе

1) Под тревожностью в психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

2) Причинами возникновения тревожности является:

- противоречивыми требованиями к ребёнку, исходящими из разных источников или даже одного источника;

- неадекватными требованиями, т.е. не соответствующими возможностям и стремлениям ребенка;

- негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное, зависимое положение;

- отсутствием требовательности к ребенку, безразличием к нему со стороны взрослых, что рождает чувство опасности, незащищённости. Тревожность имеет генетические корни, внешняя среда может её либо развивать, либо подавлять, способствовать или препятствовать развитию в устойчивую черту личности.

3) Выделяют следующие виды тревожности, характерные для детей старшего дошкольного возраста:

- ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство;

- личностная тревожность.

4) Поведение тревожных детей старшего дошкольного возраста отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, все время ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

5) Роль игровой деятельности в коррекции тревожности состоит в следующем:

- освобождение агрессивного поведения;

- освобождение от инфантильных форм поведения, инфантильных форм получения удовольствия;
- освобождение чувств в стандартизированной ситуации;
- освобождение чувств путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка.



## Глава 2 Исследование коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности

### 2.1 Этапы, методы и методики исследования

Практическая часть исследования была проведена нами с сентября 2015 г. по январь 2016 г. на базе ДООУ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО и была организована в три этапа:

- 1) констатирующий этап эксперимента;
- 2) формирующий этап эксперимента;
- 3) контрольный этап эксперимента.

В эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста 4 подготовительная группа, составляющих экспериментальную группу и 5 подготовительная группа, составляющих контрольную группу. Все дети обучаются по программе «Детство».

#### Констатирующий этап эксперимента

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось определение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста и выявление причин эмоциональной тревожности ребенка, выявление эмоционально-психологического климата в семье, как самого важного фактора, определяющего неблагополучность состояния психической сферы ребенка.

#### Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) определить критерии уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) подобрать диагностический материал и оборудование;
- 3) провести диагностику уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группе.

Для изучения уровня тревожности старших дошкольников с нарушением интеллекта были использованы следующие методики:

1. Методика проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

2. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Сирса).

1. Методика проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Цель - определение уровня тревожности ребенка.

Экспериментальный материал

14 рисунков размером 8,5x11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию (приложение 1).

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.

Проведение исследования

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, педагог-психолог дает инструкцию.

Инструкция.

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

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

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

4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка

печальное или веселое? Он (она) одевается».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуется название лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка фиксировали в специальном протоколе (приложение 2).

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный анализ

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально

$$ИТ = \frac{n}{14} \times 100\%$$

негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14): где  $n$  – число эмоциональных негативных выборов.

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 рисунках: 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним.

2. Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение (методика Сирса).

Дети оцениваются в соответствии со следующими признаками по шкале Сирса:

1. Часто напряжен, скован.
2. Часто грызет ногти. Сосет палец.
3. Легко пугается.
4. Сверхчувствителен.
5. Плаксив.
6. Часто агрессивен.
7. Обидчив.

8. Нетерпелив, не может ждать.
9. Легко краснеет, бледнеет.
10. Имеет трудности в сосредоточении, особенно в экстремальной ситуации.
11. Суетлив, много лишних жестов.
12. Потеют руки.
13. При непосредственном общении с трудом включается в работу.
14. Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает на вопросы.

По каждому ребенку воспитателем заполняется карта наблюдения (Приложение 1).

#### Обработка результатов

- 1 – 4 признака – низкая тревожность.
- 5 – 6 признаков – выраженная тревожность.
- 7 и более признаков – высокая тревожность.

## 2.2 Анализ результатов исследования уровня тревожности старших дошкольников

После проведения с испытуемыми всех запланированных тестов нами были получены следующие результаты (Приложение 2).

По методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

### **Уровень тревожности старших дошкольников по методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) (констатирующий этап)**

Анализ данных, представленных в табл. 1 показывает, что в ЭГ высокий уровень тревожности отмечен у 40% дошкольников, а в КГ показатель высокого уровня тревожности на 10% меньше и составляет 30% дошкольников. Средний уровень тревожности отмечен у 50% дошкольников ЭГ и 55% КГ.

Низкий уровень тревожности по данной методике отметили 10% дошкольников ЭГ и 15% детей КГ.

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем тревожности больше на два ребёнка, чем в контрольной группе. Индекс тревожности в обеих группах примерно одинаков.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявлялся 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 («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Более наглядно уровень тревожности старших дошкольников

экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования представлен на рисунке 1.

**Рис. 1. Уровень тревожности дошкольников экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования**

Таким образом, по данным рисунка 1 можно сделать вывод, что в экспериментальной группе большинство детей с высоким и средним уровнем тревожности.

Уровень тревожности старших дошкольников контрольной группы на констатирующем этапе исследования представлен на рисунке 2.

**Рис. 2. Уровень тревожности дошкольников контрольной группы на констатирующем этапе исследования**

Таким образом, по данным рисунка 2 можно сделать вывод, что в контрольной группе большинство детей с высоким и средним уровнем тревожности.

Аналогичные результаты были получены при исследовании тревожности в результате наблюдения по методике диагностики тревожности, - шкала Сирса (Приложение 3). Результаты исследования тревожности старших дошкольников по данной методике на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень тревожности старших дошкольников по методике диагностики тревожности, - шкала Сирса (констатирующий этап)**

Анализ данных, представленных в табл. 2 показывает, что по шкале Сирса в ЭГ высокая тревожность отмечена у 45% дошкольников, а в КГ показатель высокой тревожности на 5% меньше и составляет 40% дошкольников. Выраженная тревожность отмечена у 45% дошкольников ЭГ и 40% КГ.

Низкую тревожность по данной методике отметили 10% дошкольников ЭГ и 20% детей КГ.

Таким образом, по результатам наблюдения мы видим, что в

экспериментальной группе детей с высокой тревожностью больше на одного ребёнка, чем в контрольной группе.

Результаты наблюдения за проявлениями тревожности старших дошкольников экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования наглядно представлены на рисунке 3.

**Рис. 3. Проявления тревожности дошкольников экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования**

Таким образом, по данным рисунка 3 можно сделать вывод, что в результате наблюдения в экспериментальной группе выявилось большинство детей с высокой и выраженной тревожностью.

Проявления тревожности старших дошкольников контрольной группы на констатирующем этапе исследования представлены на рисунке 4.

**Рис. 4. Уровень тревожности дошкольников контрольной группы на констатирующем этапе исследования**

Таким образом, по данным рисунка 4 можно сделать вывод, что в контрольной группе также большинство детей с высокой и выраженной тревожностью.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно сделать вывод: у детей обеих групп (экспериментальной и контрольной) высокие показатели уровня тревожности.

Общий анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о необходимости коррекционной работы, направленной на коррекцию тревожности старших дошкольников.



### 2.3 Содержание психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников посредством игровой деятельности

В старшем дошкольном возрасте дети участвуют во всем многообразии игр: сюжетно-ролевых, народных, развивающих, подвижных и т.д. Цель воспитательной работы ДОУ – обогащать игровой опыт каждого ребенка, повышая тем самым влияние игры на развитие ребенка. Необходимо создать условия для активной, разнообразной, самостоятельной, творческой игровой деятельности. В подвижных играх воспитатель должен добиваться решения следующих задач:

- добиваться осознанного, активного, с должным мышечным напряжением выполнения детьми всех видов движений;
- учить детей анализировать (контролировать и оценивать) свои движения и движения товарищей;
- воспитывать у детей желание самостоятельно организовывать и проводить подвижные игры со сверстниками и взрослыми;
- побуждать к проявлению творчества в двигательной деятельности

В играх творческих дети учатся определять тему игры и развитие сюжета. Ребенок должен уметь, с небольшой помощью воспитателя или самостоятельно, договориться с играющими об общем игровом замысле, уметь создавать игровую обстановку с учетом темы игры и воображаемой ситуации; в играх-имитациях - выразительно передавать игровые образы, имитировать характерные движения, передавать в мимике и жестах различные эмоциональные состояния.

В игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста расширяются социально-нравственные ориентации и чувства детей:

- обогащаются представления дошкольников о людях, их взаимоотношениях, эмоциональных и физических состояниях;
- дошкольники учатся прочитывать эмоции в мимике и жестах, интонации речи и соответственно реагировать. Воспитатель побуждает детей к

активному проявлению эмоциональной отзывчивости: пожалеть обиженного, утешить, угостить, разделить переживаемые чувства;

- углубляются представления о семье, родственниках.

Дети приучаются активно выражать в поступках и действиях доброе отношение к близким. Речь детей обогащается вежливыми речевыми оборотами. Дети осваивают разные формы приветствия, прощания, выражения признательности, обращения с просьбой; развиваются умения элементарного самоконтроля и саморегуляции своих действий, взаимоотношений с окружающими; углубляются представления старшего дошкольника о себе, о своем организме, о своих личностных качествах, возможностях, достижениях. Воспитатель постепенно развивает в детях чувство самоуважения, собственного достоинства. Он направляет сознание, чувства и действия детей на совершение положительных поступков, движимых благородными мотивами гуманности и справедливости.

В результате целенаправленной воспитательной работы, ребенок начинает понимать эмоциональное состояние сверстников, выраженных в мимике, пантомимике, действиях, интонации речи (радость, огорчение, удивление, обида, доброта, нежность, восхищение). Узнает некоторые особенности характера и поведения детей в группе. Понимает необходимость учитывать настроение сверстников в общении с ним. Понимает, что нельзя смеяться над недостатками внешности других детей, дразнить, давать прозвища.

Целью предлагаемого ниже цикла игр является:

- расширение представлений детей старшего дошкольного возраста о самих себе и окружающих;

- повышение эмоционального тонуса, развитие чувства юмора, легкости в общении со сверстниками;

- физическое и психологическое раскрепощение детей.

Для снижения уровня тревожности детей проводились различные подвижные групповые игры, игры-забавы и эмоционально-развивающие игры,

повышающие эмоциональный тонус, развивающие чувство юмора, легкости в общении со сверстниками, физически раскрепощающие детей (Приложение 4).

Таблица 3

### **План мероприятий проведения цикла занятий с подвижными играми-забавами**

Приведём примеры использования игр на различных этапах деятельности детей.

1. На прогулке, на занятиях физкультурой можно применять подвижные игры, комические игры, хороводные игры-забавы.

Перемени предмет.

Дети распределяются на 2-3 команды. Перед каждой, на расстоянии 8-10 м, в небольшом круге лежит какой-либо предмет (кубик, мешочек и т. п.). У первых номеров в руке кегля. По сигналу воспитателя, первые игроки бегут к кружкам, ставят туда кеглю, берут кубик и, вернувшись, передают его следующему игроку и т. д. Побеждает команда, быстрее выполнившая задание. Если кегля во время замены предмета упала, ее должен поднять поставивший игрок.

Точный укол.

На гимнастического коня, козла или стол положить теннисный мяч или другой мелкий предмет. Участник с завязанными глазами находится в 1,5—2 метрах от коня (козла). Сделав выпад, он должен уколком гимнастической палки сбить предмет. Предварительно ученик запоминает его расположение.

Побеждает игрок, сделавший точный укол.

Собери горох.

Для игры надо иметь два стула, два веревочных кольца или обруча одинаковой величины и две коробочки. В каждой коробочке лежат 10—15 горошин.

Стулья ставят вдоль стены комнаты. Кольца лежат на полу сбоку от стульев. На каждый стул кладется коробочка с горохом. Участники игры стоят около стульев. По сигналу играющий берет коробочку, идет к своему кольцу,

высыпает в него горох. Затем он перебегает к кольцу противника, собирает горох в пустую коробочку, подбегает к своему стулу и кладет на него коробочку.

Побеждает тот, кто выполнит это задание первым.

Альпинист.

Цель игры: развитие коммуникативных навыков, координации движений

Дети разбиваются на две команды. На полу чертятся две параллельные линии на расстоянии 2-3 метров. Команды выстраиваются вдоль линий, изображая различными статичными позами камни и скалы. Первый стоящий в шеренге выполняет роль «альпиниста». Он должен пройти вдоль линии скал, не свалившись в пропасть (не заступит за черту). Если «альпинист» «падает в пропасть», он возвращается на свое первоначальное место и начинает движение заново. Успешно пройдя маршрут, он становится последним в шеренге и превращается в скалу. После этого «альпинистом» становится второй стоящий в шеренге «скал» ребенок.

По сигналу ведущего «альпинисты» обеих команд начинают движение. Выигрывает та команда, все участники которой быстрее проходят маршрут «альпиниста»

2. Перед занятиями в группе можно применять игры, которые помогают детям расслабляться. Уметь расслабляться важно всем детям, но для тревожных ребят - это просто необходимость, потому что состояние тревоги сопровождается зажимом различных групп мышц.

Обучить ребенка расслаблению - не такая простая задача, какой она кажется на первый взгляд. Дети хорошо знают, что такое сесть, встать, пробежаться, но что значит расслабиться - им не совсем понятно. Поэтому в основу некоторых игр для релаксации положен самый простой способ обучения этому состоянию. Он заключается в следующем правиле: после сильного напряжения мышц само собой следует их расслабление.

Кроме этого принципа в нижеописанных играх используется и способность детей к фантазированию. Здесь нам помогает гармония души и

тела: когда ребенок представляет себе что-нибудь очень приятное и спокойное, то его тело тоже расслабляется.

«Драка».

Эта игра поможет ребенку расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук, а также снять эмоциональное напряжение и частично выразить агрессию, которую тревожные дети стараются никогда не выплескивать.

Нужно помочь ребёнку представить такую ситуацию. Они с другом поссорились. Он страшно разозлился. Сейчас ему очень хочется задать другу хорошую трепку. Поэтому его кулаки крепко сжимаются, даже косточки побелели (пусть дети изобразят это, с силой сжав кулаки). Челюсти сомкнуты, в них чувствуется напряжение. От волнения перед дракой ребенок даже дыхание затаил (попросите детей 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 (пусть дети сделают то же самое). Вот теперь все вопросы можно решать спокойно.

«Рот на замок».

Эта игра поможет детям научиться расслаблять губы и нижнюю челюсть, изображая, как выглядит в действительности образное выражение «Рот на замок!». Пусть дети сильно сожмут губы. Теперь, не отпуская, подожмут их так, чтобы они совсем не были видны. Так нужно продержаться несколько секунд, радуя воспитателя тишиной, а затем можно расслабить губы. Подчеркните для детей, что теперь их губы стали снова мягкими и ненапряженными.

Примечание. Эту игру желательно повторить несколько раз для большего эффекта.

«Воздушный шарик».

Данная игра поможет научиться расслаблять мышцы живота. Для начала вспомните с детьми, когда вы в последний раз надували воздушные шары. Как меняется шарик по мере поступления воздуха? Конечно, он увеличивается в

размере и напрягается, стенки его становится непросто продавить пальцем. Теперь пусть ребенок представит себя таким воздушным шаром. Нужно сделать очень глубокий вдох и задержать дыхание. Попросите детей положить руку на живот и почувствовать, стал ли он круглым и напряженным. Если стал, то можно выдохнуть и ощутить, как приятно, когда живот расслаблен. Повторите игру еще три-пять раз: напряжение на вдохе, задержка на несколько секунд, выдох и расслабление.

3. Игры на умение управлять собой. Данные игры можно применять и в группе, в свободное от занятий время, и на прогулке.

Это очень важное направление в работе с тревожными детьми. Оно предполагает переход от новых приобретений внутреннего мира ребенка (в виде более высокой самооценки и умения расслабляться, делать комфортным свое состояние) к их внешнему выражению. То есть мы обучали детей применению своих знаний и умений на практике, чтобы изменилось не только их восприятие, но и поведение.

«Портрет смелого человека».

Задача этой игры - не помочь ребенку осознать свои недостатки, а, скорее, осознать свой идеал и сделать его более реальным и достижимым.

Итак, попросите детей представить себе смелого человека. Как он выглядит? Как ходит? Как общается с другими людьми? Как поступает в сложных ситуациях? Когда картинка возникнет в фантазии, попросите отразить ее на листе бумаги. Обсудите полученный рисунок. Пусть дети дадут имя нарисованному смелому человеку. Дальше спросите, бывают ли у этого, предположим, Никиты тревоги или страхи? Скорее всего, вы получите отрицательный ответ, ведь нарисован очень смелый человек, сродни супергерою-победителю. Тогда задайте наводящие вопросы, которые должны привести ребенка к выводу, что не бывает людей, которые ничего не боятся. А смелый человек - это тот, кто может справиться со своей тревогой и страхами. Чтобы дети пришли к такому умозаключению, им стоит ответить на вопросы типа: «А у Никиты есть близкие? Разве он не боится, что с ними могут

произошли какие-то неприятности? Если Никита - живой человек, то наверняка он бывает уставшим или больным. Может ли он в эти минуты быть таким же смелым? Не сомневается ли он, что сейчас может не справиться с трудностями?» и т. п.

Когда вы почувствуете, что образ стал реальнее, можно предложить детям неожиданный для них вопрос: «А чем вы схожи с этим смелым человеком?». В случае затруднения с ответом нужно помочь ребенку, сравнивая услышанное с тем, что воспитатель знает о данном ребенке, а также с проявлениями смелости, которые были в его жизни.

«Если бы я был... Буратино» (можно поставить сюда имя литературного или киногероя, который нравится детям)

Данная игра поможет ребенку переключиться со своего беспокойства и сомнений в правильности своих слов и дел на другую цель - как можно точнее и выразительнее сыграть роль любимого персонажа.

Воспользоваться этим игровым приемом, можно, когда дети не могут чего-то сделать из-за тревоги и стеснения. Например, вы уверены, что ребенок хорошо знает стихотворение, но не может рассказать на утреннике, или он демонстрирует отличные спортивные успехи, когда вы вдвоем, а во время занятий физкультуры теряет. В таких случаях будет полезно предложить ребенку выполнить то действие, из-за которого он переживает, как бы на сцене - войти в роль персонажа какой-нибудь сказки или фильма.

Например, можно спросить у ребенка, как ему кажется, каким образом Буратино стал бы читать стихотворение на утреннике. Волновался ли он при этом? Ребенку необходимо потренироваться в исполнении этой роли. Пусть ребенок постарается передать не только ее внешнюю сторону, но и внутреннее наполнение. А теперь договоритесь, что на утреннике ребенок постарается втайне сыграть эту роль. Это будет такой секрет-шутка для остальных.

«Спокойствие, только спокойствие!».

В этой игре дети будут тренироваться сохранять спокойствие в самых разных ситуациях, при испуге, удивлении, неожиданности, отвращении. Эти

игровые навыки позднее они смогут использовать в обычной жизни.

Воспитатель выбирает одного ребёнка и просит его вспомнить какое-нибудь простое, всем известное стихотворение. Сейчас он должен будет читать его максимально спокойно, проговаривая по одной строчке, что бы ни происходило вокруг. А происходить вокруг будет то, что остальные дети сумеют придумать страшного и неприятного.

Пусть ребенок начнет читать первую строчку. Допустим, он произносит: «Ехал грека через реку». А остальные тем временем могут подкрасться сзади и хлопнуть в ладоши. Но отец должен спокойно продолжить: «Видит грека: в реке рак». Тогда вы можете выключить свет или даже неожиданно толкнуть ребенка в плечо (не сильно).

Примечание. Чтобы удержаться в роли невозмутимого человека было легче, можно вспомнить Карлсона и постараться представить, как он читал бы этот стишок, демонстрируя всем, как ему спокойно и даже скучновато.

4. Развивающие игры можно проводить на любых занятиях как дополнительные приёмы в обучении.

Пишущая машинка.

Цель игры: развивать оперативную память, грамматические навыки

Каждому играющему присваивается название буквы алфавита. Затем придумывается слово или фраза из двух-трех слов. По сигналу дети начинают печатать: первая «буква» слова хлопает в ладоши, затем вторая и т.д. Когда слово будет напечатано, все дети хлопают в ладоши.

5. Игры с действием положительного сомноподкрепления можно проводить сразу после занятия (развития речи, математического). Такие игры помогут тревожным детям, которые обычно на занятиях мало отвечают и не активны, повысить свою самооценку.

«Закончи предложение».

Сколько бы окружающие ни рассказывали ребенку о том, какой он замечательный, самым важным является момент, когда ребенок примет их мнение и согласится с тем, что он действительно имеет ряд достоинств и



заслуживает уважения. Так что данная игра - хороший способ проверить, что же принял для себя ребенок и как это отразилось на его самоотношении.

Воспитатель берёт какой-нибудь предмет, например кубик. Объясняет детям правила игры: кому воспитатель будет давать кубик и начинать предложение, тот ребёнок должен назвать окончание этого предложения, пришедшее ему на ум. Все предложения будут касаться ребенка. Одни и те же «начала» могут применяться к ребенку несколько раз, но придуманные им «окончания» должны различаться. Кубик можно давать ребёнку со словами: «Я умею..», «Я могу...», «Я хочу научиться...».

Для коррекции уровня тревожности старших дошкольников был предложен комплекс игр.

Для достижения положительной динамики в процессе коррекции тревожности старших дошкольников работа проводилась систематически ежедневно, по 10 минут.

Эти игры были реализованы на занятиях в течение двух месяцев с 20 сентября по 20 ноября 2012 года в экспериментальной группе.

В конце ноября было проведено повторное исследование тревожности, которое составило контрольный этап исследования (Приложение 5). Результаты повторного исследования уровня тревожности по методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Уровень тревожности старших дошкольников по методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) (контрольный этап)**

Анализ данных, представленных в табл. 4 показывает, что при повторном исследовании в ЭГ высокий уровень тревожности отмечен у 15% дошкольников, а в КГ показатель высокого уровня тревожности на 5% больше и составляет 20% дошкольников. Средний уровень тревожности отмечен у 60% дошкольников ЭГ и 60% КГ.

Низкий уровень тревожности по данной методике отметили 25% дошкольников ЭГ и 20% детей КГ.

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем тревожности стало меньше на ребёнка, чем в контрольной группе.

Наглядно сопоставим уровень тревожности старших дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования на рисунке 5.

**Рис. 5. Уровень тревожности дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Таким образом, по данным рисунка 5 можно сделать вывод, что после проведенной психолого-педагогической коррекции в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось на 25%.

Уровень тревожности старших дошкольников контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования представлен на рисунке 6.

**Рис. 6. Уровень тревожности дошкольников контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Таким образом, по данным рисунка 6 можно сделать вывод, что в контрольной группе количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось менее значительно, чем в экспериментальной группе, на 10%.

Аналогичные результаты были получены при повторном исследовании тревожности в результате наблюдения по методике диагностики тревожности - шкала Сирса (Приложение 6). Результаты исследования тревожности старших дошкольников по данной методике на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровень тревожности старших дошкольников по методике**

### **диагностики тревожности - шкала Сирса (контрольный этап)**

Анализ данных, представленных в табл. 5 показывает, что по шкале Сирса после проведения коррекции в ЭГ высокая тревожность отмечена у 20% дошкольников, а в КГ показатель высокой тревожности на 15% больше и составляет 35% дошкольников. Выраженная тревожность отмечена у 45% дошкольников ЭГ и 45% КГ.

Низкую тревожность по данной методике отметили 35% дошкольников ЭГ и 20% детей КГ.

Таким образом, по результатам наблюдения мы видим, что в экспериментальной группе после коррекционной работы количество детей с высокой тревожностью стало меньше на три ребенка, чем в контрольной группе.

Результаты повторного наблюдения за проявлениями тревожности старших дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования наглядно представлены на рисунке 7.

#### **Рис. 7. Проявления тревожности дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Таким образом, по данным рисунка 7 можно сделать вывод, что после коррекционной работы в результате наблюдения в экспериментальной группе количество детей с высокой тревожностью снизилось на 25%.

Проявления тревожности старших дошкольников контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены на рисунке 8.

#### **Рис. 8. Уровень тревожности дошкольников контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Таким образом, по данным рисунка 8 можно сделать вывод, что в контрольной группе показатели тревожности детей изменились незначительно.

Общий анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствует о том, что уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста при систематической коррекционной работе снижается.

Таким образом, выдвинутое нами в начале исследования предположение подтвердилось, т.е. деятельность педагога-психолога по коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста будет эффективной, если в работе использовать предложенные игры.

## Выводы по второй главе

Во второй главе были оформлены результаты экспериментального исследования, в котором выявили уровень тревожности детей, внедрили в учебно-воспитательный процесс игры, которые способствуют снижению уровня тревожности детей. Нами в целях коррекции высокого уровня тревожности был внедрён комплекс игр, игр-забав и игр эмоционально-развивающего характера. Основной посылкой было то, что выполнение действий в игре связано с восприятием окружающей среды, с ориентировкой в ней, а также с яркими эмоциональными переживаниями в коллективе сверстников. Высокая педагогическая эффективность игры в большой мере обусловлена формированием положительных взаимоотношений детей, усвоением ими норм и правил поведения, развитием мышления, моторики и других функций.

Повторное обследование тревожности детей в экспериментальной и контрольной группах и анализ полученных результатов показал, что по методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) количество детей с высоким уровнем тревожности в экспериментальной группе снизилось на 25%, а в контрольной на 10%. Количество же детей с низким уровнем тревожности в экспериментальной группе повысилось на 15%, а в контрольной всего на 5%.

По методике диагностики тревожности - шкала Сирса количество детей с высоким уровнем тревожности в экспериментальной группе снизилось на 25%, а в контрольной на 5%. Количество же детей с низким уровнем тревожности в экспериментальной группе повысилось на 25%, а в контрольной осталось без изменений.

Далее мы провели математическую обработку показателей уровня тревожности, полученные в результате исследования по методике проективного теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) у дошкольников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и

контрольном этапах исследования. В результате мы смогли убедиться, в том, что изменения показателей уровня тревожности дошкольников в экспериментальной группе после проведения психолого-педагогической коррекции статистически значимы, чего нельзя сказать о незначительном изменении показателей тревожности дошкольников контрольной группы.

Все это говорит о целесообразности использования игр для коррекции отклонений в эмоциональной сфере личности ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что игры для занятий педагога-психолога, внедрённые в воспитательный процесс ДОУ, положительно влияют на снижение тревожности.

## Заключение

На современном этапе детский сад становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества формируются в данный период жизни. От того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной.

Игра для ребенка — это и одна из форм “самоанализа”, благодаря которой могут быть откорректированы различные конфликты и проблемы. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения. В восприятии ребенка игра очень далека от того легкомысленного, увеселительного времяпрепровождения, каким ее обычно считают взрослые.

В целях изучения детской тревожности - игру впервые использовал Зигмунд Фрейд. С этого момента берет свое начало такое направление как игровая деятельность. Игровая терапия, имея долгую историю, существует в разнообразных формах. Психоаналитикам не сразу удалось найти эффективные методы игровой деятельности. Однако в результате признания значения игры и игрового материала на ранних, обладающих особой спецификой этапах развития человека психоанализу удалось выработать эффективные способы работы с детьми.

На данном этапе продолжают существовать и развиваться разнообразные формы активной и пассивной игровой деятельности. Независимо от того, на каких педагогических положениях базируется игровая деятельность, она успешно развивается благодаря тому, что открывает естественный путь к установлению контакта ребенка с терапевтом. Ребенок получает возможность выражать свои идеи, чувства, желания, фантазии, достигать разрядки

эмоционального напряжения в безопасной обстановке постепенно и со все меньшей тревогой.

В первой главе работы мы рассмотрели взгляды зарубежных и отечественных психологов на проблему «тревожности», источники возникновения, причины, формы проявления, виды тревожности, приёмы и способы её компенсации и преодоления.

Во второй части исследования мы провели экспериментальное исследование, в котором выявили уровень тревожности детей, внедрили в учебно-воспитательный процесс игры, которые способствуют снижению уровня тревожности детей. После повторного обследования тревожности детей в экспериментальной и контрольной группах и анализа этих результатов мы можем сделать вывод, что игры, внедрённые нами в воспитательный процесс ДОУ, положительно влияют на снижение тревожности.

Таким образом, наша цель достигнута и поставленные задачи решены. Дальнейшим направлением исследования может стать разработка и внедрение программы работы с родителями по профилактике тревожности старших дошкольников.