

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)


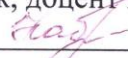
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

АЛЯСЕВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
И. о. заведующего кафедрой
канд. пед. наук, доцент Шкерина Т.А.
20.05.2024 
Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Каблукова И.Г.
20.05.2024 
Дата защиты
20.06.2024
Обучающийся
Алясева М.В.
Аля
Оценка _____

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ.....	7
1.1. Понятие тревожности в психологии	7
1.2. Особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста	12
1.3. Сказка как средство психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	17
Выводы по главе 1.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ.....	31
2.1. Изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	31
2.2. Опыт использования сказки в психологической коррекции детей старшего дошкольного возраста.....	41
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	48
Выводы по главе 2.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ	75

ВВЕДЕНИЕ

Современные технологии развиваются, постоянно меняя нашу жизнь. Мир перенасыщен информацией, а общество противоречиво и беспокойно. Эти процессы порождают чувство растерянности и неопределенности, как следствие, вызывая чувство тревоги у человека. Тревога постоянно накапливается и становится чертой личности. Это может приводить к расстройствам личности. Статистические данные свидетельствуют, что с каждым годом людей с такой проблемой становится все больше.

Дети еще более уязвимы и подвержены тревожности, т.к. их психика характеризуется высокой пластичностью, т.е. интенсивным созреванием мозга и нервных структур, им сложно справляться со стрессами и страхами. Особую остроту проблема детской тревожности приобретает в старшем дошкольном возрасте. Прежде всего это связано с переходом на новую ступень образования – в школу, что сопровождается сменой ведущего вида деятельности, сменой социальной позиции ребенка, кризисом семи лет; а также с установками, позициями и поведением родителей на этапе подготовки детей к школе, которые могут предъявлять завышенные требования к ребенку, «пугать» ребенка предстоящими изменениями, проявлять высокую степень беспокойности в вопросах перехода ребенка на школьную ступень образования.

Над проблемой детской тревожности работали многие отечественные исследователи, такие как А.М. Прихожан, А.И. Захаров, Е.К. Лютова, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров, В.С. Миклаева, Ю.Л. Ханин, Ч.Д. Спилбергер, Н.Д. Левитов, Л.И. Божович и др. В исследованиях А.М. Прихожан доказывается негативное влияние тревожности ребенка на учебную деятельность и развитие коммуникативной компетенции; в работах А.И. Захарова аргументированно показана взаимосвязь между тревожностью ребенка и возникновением у него психосоматических заболеваний. Анализ этих исследований наглядно продемонстрировал необходимость и

потребность в создании специальных условий и программ, направленных на предупреждение роста тревожности и исправление тревожных состояний детей.

Все вышесказанное позволяет сформулировать основное противоречие между потребностью в новых и эффективных условиях, средствах, способах и подходах коррекции тревожности современных дошкольников, с одной стороны, и недостатком необходимых для этого научно-методических разработок, связанных с пониманием особенностей тревожности детей и способов ее проявления.

Выделенное противоречие позволяет сформулировать основную проблему исследования – это проблема определения психолого-педагогических условий эффективности коррекции посредством сказки с тревожными детьми дошкольного возраста. Формулировка проблемы, позволила определиться с темой исследования «Сказка как средство психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогических условий психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть понятие тревожности и уточнить его основные характеристики в психологических исследованиях.
2. Раскрыть особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста.
3. Рассмотреть сказку как средство психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.
4. Изучить уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.
5. Реализовать психолого-педагогические условия психологической

коррекции тревожности посредством использования сказки в работе с тревожными детьми дошкольного возраста.

Объектом исследования: психологическая коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой.

Гипотеза исследования: предполагается, что обеспечению эффективности психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста посредством сказки будут способствовать совокупность следующих условий.

1. Совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности.
2. Создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку».
3. Вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

Методы исследования: в работе использованы общетеоретические методы исследования: анализ, классификация, обобщение, дедукция, синтез, сравнение; эмпирические методы исследования: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), качественный и количественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования: исследовательская работа проводилась с воспитанниками муниципального детского сада г. Красноярска общей численностью 30 детей в возрасте 5–6 лет.

Практическая значимость исследования отражается в возможности использования полученных результатов в разработке содержания психологической коррекции тревожности и способов его предъявления детям старшего дошкольного возраста, восстанавливающей конституциональные механизмы защиты, предупреждающая формирование неадекватной самооценки и саморегуляции поведения в будущем.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав основной части, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ

1.1. Понятие тревожности в психологии

Тема тревожности давно интересует людей еще две тысячи лет назад. Марк Тулий Цицерон в трактате «Тускуланские беседы» писал: «Тревожность как черта характера отличается от состояния тревог в том смысле, что тот, кто иногда испытывает страх, необязательно всегда встревожен, а тот, кто тревожен, необязательно во всех случаях испытывает страх» [1, с. 40].

Однако активно изучать тему тревожности в психологии начали относительно недавно. Впервые понятие тревожность в психологическую науку ввел З. Фрейд в 1926 году в книге «Торможение. Симптом. Тревожность». Он относил тревожность к неприятным эмоциональным переживаниям, являющимся сигналом антиципируемой опасности. Содержание тревожности — переживание неопределенности и чувство беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями, прежде всего усилением сердцебиения; осознанием этого переживания [6, с. 21].

Представительница психоаналитической школы К. Хорни использовала термин тревожность как синоним термина «страх», указывая на родство между ними, поскольку оба термина обозначают эмоциональную реакцию на опасность, однако, в случае возникновения страха опасность очевидна и объективна, то в случае тревоги она скрыта и субъективна [7, с. 21].

Интересно, что З.Фрейд разводил понятия страх и тревожность, а К. Хорни указывала на их родство, на эту тему до сих пор ведутся дискуссии. Однако З. Фрейд и К. Хорни четко разделяли страх и тревожность в том смысле, что страх — это реакция на реальную опасность, а тревожность — это реакция на неопределенную опасность [6, с. 51].

Помимо психоаналитической школы понятие тревожности разрабатывается и в других психологических школах.

Так, Дж. А. Келли, представитель когнитивной психологии, относил тревожность к эмоциональным проявлениям, а тревогу считал результатом осознания того, что конструкты, которыми мы обладаем, не применимы для предвидения событий, с которыми сталкиваемся [35, с. 22].

Ученый Ж. Годфруа утверждал, что, тревога — это преходящее состояние, как только человек действительно сталкивается с ожидаемой ситуацией, она ослабевает. Однако, когда ожидание, порождающее тревогу, затягивается, организм вынужден затрачивать много энергии для поддержания своей «дееспособности» [11, с. 33].

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс в своем определении был близок к Дж. А. Келли и тревогу определял как «эмоциональную реакцию на угрозу, которая сигнализирует, что организованная «Я-структура» испытывает опасность дезорганизации, если несоответствие между ней и угрожающим переживанием достигнет осознания» [50, с. 186].

В отечественной психологии также активно разрабатывалось понятие тревожности и предлагались различные варианты ее трактовки.

По мнению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного, беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [30, с. 333].

С точки зрения А.И. Захарова тревожность представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации [29, с. 248].

По определению А.М. Прихожан, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. В своей книге «Тревожность детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика» А.М.

Прихожан пишет о том, что следует различать тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности [4, с. 135]. На это обращали внимание и многие зарубежные исследователи тревожности: Г. Айзенк, Д. Филлипс, Б. Мартин, Ч. Спилбергер.

Далее рассмотрим основные характеристики, с помощью которых современная наука описывает феномен тревожности.

Американский психолог Ч. Спилбергер выделяет виды тревожности: личностную и ситуативную. Личностная тревожность может рассматриваться как довольно стабильная личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых разных жизненных ситуациях, даже таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Другой вид тревожности, называют ситуативной, реактивной или тревожность как состояние. Ситуативную тревожность порождают некоторые конкретные ситуации, которые объективно вызывают беспокойство. Данное состояние может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей [43, с. 382].

Таким образом, с существования двух видов тревожности: личностной и ситуативной согласны большинство исследователей этого вопроса.

В исследованиях А.М. Прихожан выделяются виды ситуативной тревожности: школьная, межличностная и т.п. По мнению А.М. Прихожан школьная тревожность «выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников». Межличностная тревожность – это тревожность в ситуации общения со взрослыми и сверстниками [36, с. 64].

В ее же исследованиях выделяется две формы тревожности: открытая и скрытая. Для открытой формы характерно сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности состояние тревоги. Существует три

формы открытой тревожности: острая или нерегулируемая (имеет высокую интенсивность, осознается и ярко проявляется внешне, человек не в состоянии справиться с ней самостоятельно); регулируемая или компенсируемая тревожность (человек способен самостоятельно выработать действенный способ справиться с тревожностью – находит способ снизить тревожность или использует ее для повышения своей эффективности); культивируемая или магическая тревожность (осознаётся и ощущается как важное для личности качество, позволяющее добиваться поставленных целей) [38, с. 693].

Скрытая форма тревожности имеет разную степень осознания, проявляющаяся от чрезмерного спокойствия, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, до косвенных, специфических способов поведения.

Уровни тревожности описаны в исследованиях И.В. Имедадзе. Он выделяет низкий (адекватный) и высокий (неадекватный) уровни тревожности. Низкий уровень тревожности позволяет человеку оптимально приспосабливаться к среде, а высокий уровень вызывает дискомфорт человека в окружающем его социуме. Ученый считает, что чрезмерно высокий уровень тревожности и слишком низкий уровень или полное его отсутствие рассматриваются как фактор, мешающий нормальной адаптации личности [28, с.308].

В исследованиях Г.Ш. Габдреевой речь идет о пониженном, оптимальном, повышенном уровнях тревожности [22, с.213]. Тревожность оптимального уровня необходима человеку для эффективной адаптации к окружающей действительности, она сигнализирует об опасности, привлекает внимание к возможным трудностям и препятствиям, мешающим достижению цели, содержащимся в ситуации, заставляет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Ученый считает, что люди с оптимальным уровнем тревоги лучшего всего контролируют свое психическое состояние и добиваются лучших результатов, они меньше всех рискуют получить

психические и психосоматические заболевания на фоне стресса.

Высокая тревожность проявляет себя в чрезмерной, неадекватной реакции человека, что проявляется в общей дезорганизации поведения и деятельности. Люди с высоким уровнем тревожности склонны в ситуациях стресса теряться и сильно паниковать. Тревожность такого уровня мешает человеку справляться со сложными и неожиданными ситуациями.

Низкий уровень тревожности или полное отсутствие тревоги как явления, может рассматриваться одной из причины приводящих к дезорганизации деятельности человека. В таких случаях человек недооценивает всех сложностей своего положения и всех препятствий к цели, что приводит к чрезмерной уверенности в себе и беспечности, далее это приводит к ошибкам в личной и профессиональной жизни. Внешне низкий уровень тревожности человека может проявляться как сонное состояние и сниженный уровень способности к самоконтролю.

Если обобщить все выше написанное, то можно сделать вывод, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Выделяют: два вида тревожности – ситуативную и личностную; две формы тревожности – открытая и скрытая; уровни тревожности – низкий, оптимальный и высокий.

1.2. Особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста

Существует множество исследовательских работ на тему тревожности взрослых людей, исследований на тему детской тревожности в разы меньше. Несмотря на то, что тревожность, как отмечают многие исследователи и психологи-практики, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений к специалисту.

В первую очередь хотелось бы остановиться на рассмотрении причин тревожности детей дошкольного возраста.

В этом вопросе большинство ученых солидарны, они называют основной причиной тревожности детско-родительские отношения, т.к. в этом возрасте тревожность детей возникает в результате неудовлетворения потребности в родительской защите [5, с.26]. Возможности удовлетворения основных потребностей ребенка зависят от людей, которые находятся рядом с ним. Основными потребностями ребенка по Дж. Боулби являются потребности: в заботе, любви, одобрении со стороны других [37, с.883]. Если эти потребности удовлетворяются в раннем опыте ребенка, если он чувствует любовь и поддержку окружающих, то у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Взрослые не всегда могут и способны создать для ребенка обстановку, удовлетворяющую его основные потребности. К. Хорни пишет: «родители могут быть доминирующими, гиперопекающими, запугивающими, тревожными, чрезмерно требовательными, чрезмерно снисходительными, колеблющимися, по-разному относиться к разным детям, не критичными, безразличными и т.п. В результате у ребенка развивается не чувство «мы», а переживание глубокой ненадежности и смутной озабоченности, для которой используется понятие «базисная тревожность» [47, с. 72].

Еще одной причиной тревожности детей дошкольного возраста ученые называют внутренние конфликты ребенка, связанные с самооценкой, «Я-

концепцией». Тревожность часто рассматривается в общем ряду невротических и преневротических образований как порождаемая внутренними конфликтами (Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова, В.Н. Мясищев, А.И. Захаров, К. Роджерс, К. Хорни и др.) [12, с. 249].

Отечественный психолог В.Н. Мясищев определял внутренний конфликт как особое сочетание объективных и субъективных факторов, нарушающее значимые отношения личности и способствующее устойчивому переживанию эмоционального напряжения, интенсивность которого определяется субъективной значимостью для личности нарушенных отношений [7, с.50]. Ключевыми моментами здесь оказываются противоречия между имеющимися у личности возможностями и предъявляемыми к ней требованиями действительности, с которыми человек по разным причинам не может справиться [23, с. 350].

Анализируя проблему детской тревожности, Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова считают, что тревожность развивается вследствие наличия у ребёнка внутреннего конфликта, который может возникать по разным причинам. В их числе: противоречивые требования, предъявляемые родителями либо педагогами; неадекватные требования взрослых, чаще всего завышенные; негативные требования, которые унижают ребёнка, ставят его в зависимое положение [25, с.28].

Таким образом, учеными выделяются две доминирующие причины возникновения тревожности детей дошкольного возраста: негативные детско-родительские отношения и внутренние конфликты ребенка.

Помимо причин тревожности, важно знать учеными выделяются и характеризуются способы проявления (признаки) тревожности детей старшего дошкольного возраста.

П. Лич выделял следующие признаки состояния тревожности детей раннего возраста: повышенная «прилипчивость» и послушание по отношению ко взрослому; настороженность по отношению к новым людям; нарушения сна, питания (ребенок теряет аппетит, просит ту еду, которую ему

давали, когда он был младше) [24, с.120].

По мнению А. И. Захарова, тревожность проявляется в виде истощения, усталости, плаксивости. У ребенка болит голова, нарушен сон, он обидчив и раздражителен. Он находится в состоянии перевозбуждения, боится чего-то не успеть сделать, капризен и часто нарушает дисциплину [40, с. 498]. Довольно часто тревожный ребенок проявляет несамостоятельность, нерешительность, инфантильность, доверчивость. Также такой ребенок не способен самостоятельно преодолевать возникающие трудности и препятствия [18, с.19].

Ребенок с высоким уровнем тревожности, в оценке своей деятельности в основном ориентируется на внешние обстоятельства, например на оценку окружающих. Также тревожные дети обычно ожидают плохого отношения к себе, негативной оценки со стороны взрослых, сверстников, для них характерен страх совершить ошибку, опасения не соответствовать требованиям взрослых. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, неуверенность в правильности своего поведения, своих решений.

Можно выделить ряд наиболее часто встречающихся проявления тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Личностные проявления тревожности: неустойчивая самооценка, неуверенность в себе, безынициативность, желание угодить, стремление «стать невидимкой», застенчивость, скромность, плохо переносит ситуации неопределенности или ожидания, характерно ожидание неудач в деятельности, раздражительность.

Поведенческие и соматические проявления тревожности: хроническая усталость, проблемы с режимом сна, бессонница, дрожь в руках, слабость в ногах, учащенное сердцебиение, затрудненное поверхностное дыхание, повышенная потливость, головная боль, в мышцах спины, области живота, динамичная смена поведенческой модели ребенка, навязчивые повторные действия (наматывание волоса, раскачивание на месте и т.д.), старается

скрывать свои проблемы и тревогу [42, с. 872].

В предыдущем параграфе мы выделяли виды, формы, уровни тревожности. В данном параграфе хотелось бы понять, как проявляются виды, формы и уровни тревожности в старше дошкольном возрасте.

Ситуативная тревожность характерна для всех возрастов, в том числе и для старших дошкольников, а вопрос о личностной тревожности детей старшего дошкольного возраста является дискуссионным. По мнению одних исследователей тревожность зарождается еще в раннем детском возрасте и при неблагоприятной семейной ситуации в старшем дошкольном возрасте быстро развивается. Другие авторы считают, что тревожность становится устойчивым личностным образованием только к подростковому возрасту.

Формы проявления скрытой тревожности характерны для всех возрастов, но встречается реже открытой формы. Для старших дошкольников характерны острая (нерегулируемая) форма открытой тревожности. Регулируемая или компенсируемая тревожность в большей степени присуща младшим школьникам и юношескому возрасту. Культивируемая или магическая тревожность преимущественно характерна для старше подросткового, юношеского, возраста, но существуют отдельные случаи «проявления в более раннем возрасте.

Применительно к детям старшего дошкольного возраста ученые ведут речь о пониженном, оптимальном и повышенном уровне тревожности. Дети с пониженным уровнем тревожности производят впечатление ленивых, слабо мотивированных, внешне очень спокойно ведут себя в ситуациях стресса. Оптимальный уровень тревожности позволяет ребенку в нужный момент мобилизоваться и получить наилучший результат. Повышенный уровень тревожности негативно влияет на ребенка, проявляется в упадке работоспособности, трудностях в общении, творческого и интеллектуального развития ребенка, тем самым, а впоследствии формируя тревожность как личностную черту.

Отдельным вопросом, требующим рассмотрения, является возрастная

динамика развития тревожности детей. Известно, что для каждого возрастного периода существуют определенные сферы, которые стимулируют повышенный уровень тревожности многих детей. У детей раннего возраста повышенную тревогу вызывают ситуации разлуки с матерью или с другим значимым взрослым [13, с. 222]. Например, если слишком рано начать оставлять ребенка одного, то это будет вызывать сильную тревогу ребенка и впоследствии высока вероятность того, что малыш будет бояться оставаться дома один. В среднем дошкольном возрасте областью тревожности является потеря любимой игрушки. Для детей старшего дошкольного возраста повышенная тревожность связана с подготовкой и адаптацией к школе. Это можно связать с тем, что у ребенка расширяется область новых и потенциально тревожных ситуаций. Также этот период характеризуется возрастным кризисом развития, когда ребенок наиболее эмоционально уязвим. Однако стоит отметить, что тревожность является частью адаптационного процесса. Поэтому сильные волнения характерны для старших дошкольников, будущее посещение школы представляет собой новую форму организации их жизни.

Учеными описаны гендерные особенности возрастной динамики тревожности. В дошкольном и младше школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Необходимо заметить, что по своему содержанию тревожность мальчиков отличается от тревожности девочек. Тревожность мальчиков обычно связана с насилием в разных его аспектах, они боятся физических травм, несчастных случаев, наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: педагоги, родители сверстников, полицейские и пр. Тревожность девочек чаще всего связана с окружающими людьми: их беспокоят взаимоотношения с другими людьми, возможность ссоры или разлуки с ними [31, с. 137].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что основными причинами тревожности ребенка старшего дошкольного возраста является негативные детско-родительские отношения и внутриличностный конфликт.

Обычно у детей этого возраста тревожность проявляется в нерешительности, излишней застенчивости, инфантильности, низкой самооценке, отдельных соматических проявлениях тревожности. Учеными описана возрастная динамика развития тревожности, у детей раннего возраста она связана с расставанием с родителем, у детей среднего дошкольного возраста с потерей любимой игрушки, для детей старшего дошкольного возраста тревожность связана с подготовкой к школе. Для старших дошкольников характерен ситуативный вид тревожности. Для детей старшего дошкольного возраста характерны скрытая, открытая (острая) формы тревожности. В старшем дошкольном возрасте у детей могут проявляться все уровни тревожности – пониженный, оптимальный, повышенный.

1.3. Сказка как средство психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста

Вопросы помощи ребенку в преодолении и снижении уровня тревожности, предупреждении развития личностной тревожности лежат в сфере психолого-педагогической коррекции. Сущности этого вида профессиональной деятельности педагогов-психологов, особенностей ее организации будет посвящен данный параграф.

Слово коррекция в переводе с латинского буквально означает исправление. Термин «коррекция развития» впервые начал употребляться в дефектологии как вариант психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии. Он подразумевал психолого-педагогические воздействия, направленные на исправление отклонений в физическом и психическом развитии ребенка. С развитием возрастной психологии понятие «коррекция» все чаще начало использоваться не только в отношении детей с проблемами в развитии, но и отношении детей с нормотипичным развитием.

Учеными выделяют разные виды коррекции. Обычно речь идет о медицинской, биологической, социальной, психологической, педагогической,

психолого-педагогической коррекции. Коротко раскроем сущность каждой.

Медицинская коррекция – направлена на исправление физиологических функций и симптомов. Биологическая коррекция – это способ управления динамикой составных частей растениеводства, развивающий адаптивное земледелие. Социальная коррекция — это деятельность социального субъекта по исправлению тех особенностей социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям и стандартам. Педагогическая коррекция – это исправление искажений, ошибок в воспитании и обучении детей. Психолого-педагогическая коррекция направлена на ликвидацию отставаний в поведенческом и психическом развитии. Психологическая коррекция направлена на преодоление отрицательных тенденций в развитии психики, на развитие когнитивных, эмоционально-волевых и личностных качеств [33, с. 234].

В настоящее время существуют разные варианты определений понятия «психологическая коррекция»: как способа профилактики нервно-психических нарушений детей (А.С. Спиваковская); как метода психологического воздействия, направленный на создание оптимальных возможностей и условий развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка (Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере); как один из способов психологического воздействия, направленный на исправление отклонений в психическом развитии ребенка [26 с. 34].

А.А. Осипова в своих работах говорит о специфических чертах психологической коррекции. Психологическая коррекция направлена на психически здоровых людей, т.е. ориентируется на здоровые стороны личности. По продолжительности психологической коррекции является среднесрочной, т.е. осуществляется в течение нескольких месяцев. Психологическая коррекция направлена на развитие личности и изменения поведения клиента [34].

Помимо понятия психологическая коррекция существует множество терминов, находящихся в одном смысловом поле: коррекционно-

развивающее обучение, и психотерапия. Очень важно различать эти понятия и что они подразумевают. Так Л.М. Крыжановская, И.И. Мамайчук, А.А. Осипова в своих работах четко различают эти понятия.

Коррекционно-развивающее обучение – это система организованного обучения, основанного на программном учебном материале, направленного на исправление каких-либо отклонений в развитии детей, с одновременной активизацией компенсаторного механизма [33, с. 73].

Существуют некоторые сложности в том, чтобы дифференцировать такие понятия, как психологическая коррекция и психотерапия. Эти виды психологической деятельности схожи в том, что психологическая помощь осуществляется за счёт специфических взаимодействий между психологом и клиентом. Главное же отличие в том, что психотерапевтическую деятельность осуществляет специалист с медицинским образованием. Так по мнению Р.С. Немова «психотерапия – это система медико-психологических средств, применяемых врачом для лечения различных заболеваний, психокоррекция – совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека [27, с. 65].

Существуют различные основания для классификации психологической коррекции.

Так, в классификации по характеру направленности коррекции выделяют симптоматическую и каузальную. Симптоматическая психологическая коррекция направлена на устранение симптомов, внешних проявлений недостатков развития и поведения, которые нарушают нормальный ход жизнедеятельности, как правило, это кратковременное воздействие. Каузальная или причинная психологическая коррекция представляет собой поиск корня проблем, ее основных причин и их устранение, что позволяет перестроить личностные программы и изменить стереотипы поведения. Эта коррекция эффективнее, но требует более длительной работы, помогает решить глубинные проблемы, а не только

СИМПТОМЫ.

По характеру управления различают директивную и недирективную психологическую коррекцию. Директивная психологическая коррекция — это психологической помощи, при которой наибольшую активность проявляет специалист, он руководит процессом коррекции, определяет цель, методы и приемы работы с клиентом. Недирективная психологическая коррекция — предполагает создание специалистом условий для самостоятельной работы клиента, он выступает в роли партнера и советчика, помогающего человеку преодолеть свои психологические проблемы.

По наличию программ можно выделить программированную и импровизированную психологическую коррекцию. Программированная психологическая коррекция предполагает постановку четких целей и разработку программы коррекционной работы. Импровизированная психологическая коррекция представляет собой спонтанную, без предварительного продумывания программы коррекции, ее целей и способов реализации.

По содержанию психологическая коррекция может быть ориентирована на познавательную сферу, эмоционально-волевою сферу, поведенческую сфер, межличностные отношения. Каждому содержательному направлению коррекции соответствует определенный перечень задач. Так, при нарушениях познавательной сферы основными задачами коррекции являются: развитие познавательных процессов, интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование ориентировочной деятельности. При нарушениях эмоционально-волевой сферы основными задачами коррекции являются: развитие самооценки, становление саморефлексии ребенка, создание ситуации успеха, развитие самопринятия и снижение уровня тревожности. В коррекции межличностных отношений (детско-родительских, семейных, коллективных) основными задачами являются: развитие навыков общения, расширение опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками, стимулирование усвоения

социальных норм и правил, развитие критического мышления, адекватной самооценки и оценки окружающих.

В теории психологической коррекции выделяют пять основных моделей, позволяющих объяснить причины возникновения трудностей развития. Среди них: биологическая модель (объясняет этиологию отклонений в развитии снижением темпа органического созревания), медицинская модель (выносит проблемы, трудности и отклонения в развитии в область аномального развития), интеракционистская модель (подчеркивает значения сбоев и нарушений взаимодействия личности и среды для возникновения проблем развития и, в частности, вследствие дефицитности среды, сенсорной и социальной депривации ребенка), педагогическая модель (видит причины отклонений в явлениях социальной и педагогической запущенности), деятельностная модель – ставит во главу угла несформированность ведущего вида деятельности и других, типичных для данной возрастной стадии, видов деятельности [3, с. 46].

В науке существует несколько классификаций методов психологической коррекции, которые отличаются основанием для классификации. Так, выделяют классификацию методов по биологическому гомеостазу: для нормального состояния человека и для стрессового состояния. Существует классификация методов по характеру и направленности воздействия: развивающие, седативные, активизирующие, мобилизирующие. По воздействию на психические процессы: иматотренинг, ментальный тренинг, эмоционально-волевая тренировка. По количеству участников: методы групповой и индивидуальной коррекции. По принципу воздействия: аутогенные и гетерогенные. По использованию средств искусства: арттерапия, музыкотерапия, библиотерапия, танцевальная терапия, телесная терапия [44, с.170].

Выделяют четыре основных принципа психологической коррекции.

1. Принцип единства диагностики и коррекции говорит о том, что процесс оказания психологической помощи должен быть целостным и

включать в себя как диагностическую, так и коррекционную работу. Этот принцип является основой работы психолога и определяет эффективность коррекционной работы. Для достижения этой эффективности необходимо провести тщательное и глубокое диагностическое обследование перед началом коррекционной работы.

2. Принцип нормативности развития означает, что развитие ребенка должно соответствовать определенным возрастным нормам. При оценке уровня развития и постановке целей коррекции необходимо учитывать особенности социальной ситуации развития, уровень формирования новых психологических способностей и уровень развития основных видов деятельности ребенка.

3. Принцип коррекции «сверху вниз» подразумевает, что коррекционная работа должна быть направлена на создание «зоны ближайшего развития» для клиента. Главная цель коррекции по этому принципу – формирование новых психологических возможностей и способностей. Этот принцип уделяет особое внимание будущему развитию и опережающему его формированию.

4. Принцип коррекции «снизу вверх» предполагает, что коррекция должна быть направлена на развитие уже имеющихся психологических способностей. В этом случае, основное содержание коррекционной работы состоит из упражнений и тренировок существующих способностей. Этот принцип чаще применяется в поведенческом подходе к коррекции, где акцент делается на подкреплении желаемого поведения и торможении нежелательного поведения.

Таким образом, подводя итоги, важно отметить, что коррекция является междисциплинарным понятием. В данной работе под психологической коррекцией будет пониматься система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Выделяют следующие характеристики с помощью, которых описывают

психологическую коррекцию: виды, типы, модели, группы методов, принципы.

Среди многообразия средств психологической коррекции особое место занимает сказка. По определению Е.В. Белинской сказка – это «один из основных жанров фольклора, эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [39, с. 735]. Ресурсы сказки используются для решения задач: воспитание, образование, профилактики и коррекции нарушений развития и поведения, т.е. сказка представляет собой универсальное социально-психологическое средство воздействия на внутренний мир человека любого возраста.

Сказку следует отнести к наиболее предпочитаемому детьми жанру художественной литературы, особый интерес к сказкам дети проявляют в дошкольном возрасте. Сказка является постоянным спутником ребенка с самого раннего возраста. Дети активно включаются в сказочный мир, просят родителей перечитывать наиболее понравившиеся сказки. Для детей старшего дошкольного возраста характерно наглядно-образное мышление, этот тип мышления позволяет лучше усваивать мораль сказки и новые стратегии поведения и действий в ситуации. Для этой возрастной группы одним из приоритетных механизмов социализации является – идентификация. Действие этого механизма применительно к сказке позволят ребенку ощущать эмоциональную связь с персонажами, примерять их образцы поведения, нормы и ценности на себя. Для этого возраста типичным является наличие ассоциативных связей ребенка с привлекательным персонажем сказки, что позволяет ему проживать свои чувства, усваивать новые стратегии поведения, смыслы и ценности.

Учеными доказано, что сказка является наиболее эффективным и безопасным средством психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Использование сказки в психологической коррекции исследуется

многими учеными, а именно: Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.М. Грабенко, Д.Б. Кудзиловым, Н.А. Сакович, Г.Н. Эль, А. Шиманской, О.Ю. Епанчинцевой.

Так, в своих работах Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет пять основных видов сказок, используемых в процессе психологической коррекции детей. Среди них: художественные сказки, мифы, притчи, созданные народом или автором, имеющие дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные стороны; психотерапевтические сказки, создаются в процессе поиска смысла происходящих событий и проблемных ситуаций, стимулируют процесс личностного роста, отличаются глубиной и проникновенностью, помогающие увидеть происходящее с другой стороны, раскрывают глубинный смысл происходящих событий; психокоррекционные сказки, создаются с целью влияния на поведение ребенка, т.е. освоение им наиболее эффективных способов и стратегий поведения через понимание внутренних неочевидных смыслов, эти сказки применяются в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста при неадекватном поведении ребенка; дидактические сказки, специально создаются педагогами и раскрывают смысл, значение и роль определенных знаний; медитативные сказки, помогают снять психоэмоциональное напряжение, создаются для накопления положительного опыта, развития личностного потенциала, создания позитивных «идеальных» моделей взаимоотношений с окружающим миром, особенность этих сказок в отсутствии конфликтов и злых героев [14].

В данной работе мы будем рассматривать психокоррекционные сказки как основное средство психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Использование психокоррекционной сказки позволяет прожить ребенку тревожную ситуацию при помощи системы героев-заместителей – сказочных персонажей, на месте которых он себя представляет. Это дает

ребенку возможность осознать, что не только он сталкивается с подобными проблемами. В контексте сказки с тревожными ситуациями встречаются – животные, люди, вымышленные сказочные герои. В процессе психологической коррекции сказка воздействует на бессознательный и сознательный уровни восприятия ребенка. На сознательном уровне ребенок воспринимает сказку, как придуманный волшебный мир, а происходящее в ней, как некую игру. В сюжете сказки присутствуют способы справиться с тревожной ситуацией, эти способы чаще всего описываются при помощи метафор. Ребенок бессознательно считывает метафорическое послание и усваивает новые способы справиться с тревожной ситуацией. Воздействие на бессознательное и обеспечивает высокую эффективность психокоррекционной сказки в процессе коррекции тревожности детей старших дошкольников.

Далее остановимся на важности метафоры в психокоррекционной сказке. В исследованиях ряда ученых – Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Вачков. Отмечается, что именно метафора является основным элементом сказки, воздействующим на эмоциональную сферу ребенка и помогающим ему понять сложные и абстрактные понятия, категории и новые поведенческие стратегии. Метафоричность сказки очень аккуратно воздействует на ребенка опосредованным способом, без прямого вторжения в его психику, что способствует осознанию и пониманию детьми причины своей тревожности, и стабилизации их эмоционального состояния [15].

Особое внимание ученые уделяют разработке требований к выбору сказки, подходящей для психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Представители разных научных школ выделяют различные требования, анализ которых позволил нам сгруппировать их по следующим основаниям:

Требования к главному герою сказки. В психологических исследованиях идет речь о необходимости высокой степени схожести главного героя сказки. Степень схожести ребенка и главного героя может

достигаться за счет близости по возрасту, полу и/или чертам характера, предпочтениям и интересам, поступкам и привлекательным видам деятельности. Схожесть ребенка и главного героя сказки позволяет запустить механизм идентификации, ребенок ассоциирует себя с персонажем сказки, глубже понимать его чувства, поступки. Подсознательно ребенок ощущает себя на месте главного героя сказочной ситуации, что в свою очередь обеспечивает лучшую включенность ребенка в коррекционную деятельность.

Требования к жизненному опыту главного героя, описанному в сказке. Важно чтобы ситуации, описанные в сказке, соответствовали жизненному опыту ребенка. Ситуация, в которой оказывается герой сказки, должна быть понятна ребенку, она должна соотноситься с теми проблемами, сложностями и трудностями, которые испытывает сам ребенок, они присутствуют в его жизненном опыте. Наличие схожих ситуаций активизирует личный опыт ребенка и помогает ему понять свои чувства, осознать возможные способы действия и поведения, увидеть последствия разных поведенческих стратегий в кризисной ситуации. Дальнейшее разрешение проблемной ситуации в сказке дает ребенку возможность снять психологическое напряжение и узнать о новых вариантах разрешения тревожной ситуации.

Требования к позитивному разрешению проблемной ситуации главным героем. В конце сказки необходимо, чтобы герой пришел к успешному решению своей проблемы. Он может самостоятельно искать способы решения проблемы, также в этом ему могут помогать другие персонажи сказки. Это может быть персонаж, олицетворяющий фигуру психолога - старший наставник, объясняющий смысл происходящего. Обычные персонажи могут предлагать варианты решения проблемы и оказывать поддержку по преодолению тревожной ситуации. Важно чтобы главный герой справился со своей проблемной ситуацией.

Таким образом, при отборе психокоррекционных сказок следует руководствоваться тремя основными содержательными группами требований: требования к главному герою сказки; требования к жизненному

опыту главного героя, описанному в сказке; требования к позитивному разрешению проблемной ситуации главным героем.

В исследованиях Т.Н. Дороновой особое внимание уделяется способам предъявления, прочтения сказки детям. В частности, она предлагает перед прочтением сказки использовать ритуал «погружения в сказку». Такой ритуал создается взрослыми и может представлять собой прослушивание мелодии, выполнение танцевальных движений, проговаривание стихотворного отрывка и пр. Использование подобных ритуалов поможет ребенку лучше настроиться и погрузиться в прослушивание сказки [2, с. 1038].

О.С. Ушакова в своих работах рекомендует сочетать прослушивание детьми сказок другими видами деятельности детей. После окончания прослушивания сказки детям следует предложить: поиграть в сказку, переписать сказку, рисовать сказку и организовать театральную постановку сказки. В этом случае коррекционная работа дает большой результат, т.к. у ребенка появляется возможность максимально примерить образы, поступки и ценности героев на себя [20].

Театрализация психокоррекционных сказок может быть осуществлена различными способами: например, постановка, уже прослушанной сказки, переписывание и инсценировка сказки, изготовление персонажей сказки. Такие постановки помогают детям еще глубже вжиться в роли персонажей и обогатить свой эмоциональный опыт. Для подобных театральных постановок не следует строго заучивать роли и придерживаться текста, так как импровизация играет важную роль в деятельности детей. Именно такой подход позволяет увидеть тревожащую ситуацию со стороны и найти наилучший способ их преодоления. Театрализация сказок также способствует развитию речи, мимики, воображения и коммуникативных навыков детей, особенно в условиях совместной творческой деятельности. Во время постановки ребенок имеет возможность выразить те чувства и эмоции, которые ему иногда сложно проявить в реальной жизни или которые

подавляются не адекватно. Также это позволит ребенку занять более активную позицию. От прослушивания сказки ребенок переходит к ее инсценировке, собственному проживанию и разрешению тревожащей ситуации.

Однако для того, чтобы психокоррекционная сказка оказала наиболее благоприятный коррекционный эффект в работах Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой выделены и сформулированы следующие принципы работы со сказкой [16].

1. Принцип осознанности, говорит о том, что необходимо выбирать таких персонажей и составлять такой сюжет сказки, чтобы ребенок понимал роль каждого персонажа в происходящих событиях. Одно событие сюжета должно логично следовать за другим. Важно осознание ребенком причинно-следственных связей в развитии сюжета.

2. Принцип множественности подразумевает, что одно и то же событие может иметь сразу несколько смыслов, основная задача состоит в том, чтобы дать ребенку возможность посмотреть на проблему с разных сторон.

3. Принцип связи с реальностью, предполагает, что каждый сказочный сюжет разворачивается перед нами как определенный жизненный урок, далее этот сказочный урок можно будет использовать в реальной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что сказка – один из основных жанров художественной литературы, обладающий универсальным социально-психологическим воздействием на внутренний мир человека любого возраста. Сказка является постоянным спутником ребенка с самого раннего возраста. Учеными доказано, что сказка является наиболее эффективным и безопасным средством психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Выделяют пять основных видов сказок, используемых в процессе психологической коррекции детей: художественные, психокоррекционные,

психотерапевтические, дидактические и медитативные [20]. Обеспечению эффективности психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста будут способствовать совокупность следующих условий: совершенствование системы отбора сказок, основанного на требованиях к главному герою, к его жизненному опыту и позитивному разрешению проблемной ситуации главным героем; создание взрослыми и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

Выводы по главе 1

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сформулировать следующие выводы.

1. Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Выделяют: два вида тревожности – ситуативную и личностную; две формы тревожности – открытая и скрытая; уровни тревожности – низкий, оптимальный и высокий;

2. К основным особенностям тревожности детей старшего дошкольного возраста следует отнести: во-первых, причинами тревожности ребенка старшего дошкольного возраста являются негативные детско-родительские отношения и внутриличностный конфликт. Во-вторых, способы проявления тревожности чаще всего выступают нерешительность, излишняя застенчивость, инфантильность, низкая самооценка, отдельные соматические проявления тревожности; в-третьих, учеными описана возрастная динамика развития тревожности, у детей раннего возраста она связана с расставанием с родителем, у детей среднего дошкольного возраста с потерей любимой игрушки, для детей старшего дошкольного возраста тревожность связана с подготовкой к школе; в-четвертых, для старших дошкольников характерен ситуативный вид тревожности, скрытая и

открытая (острая) формы тревожности, в-пятых, в старшем дошкольном возрасте у детей могут проявляться все уровни тревожности – пониженный, оптимальный, повышенный.

3. Под психологической коррекцией в данной работе понимается система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Выделяют следующие характеристики с помощью, которых описывают психологическую коррекцию: виды, типы, модели, группы методов, принципы.

4. Одним из основных средств психологической коррекции является сказка. Сказка - один из основных жанров художественной литературы, обладающий универсальным социально-психологическим воздействием на внутренний мир человека любого возраста. Сказка является постоянным спутником ребенка с самого раннего возраста. Учеными доказано, что сказка является наиболее эффективным и безопасным средством психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Выделяют пять основных видов сказок, используемых в процессе психологической коррекции детей: художественные, психокоррекционные, психотерапевтические, дидактические и медитативные;

5. Основными условиями обеспечения эффективности психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста являются: совершенствование системы отбора сказок, основанного на требованиях к главному герою, к его жизненному опыту и позитивному разрешению проблемной ситуации главным героем; создание взрослыми и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ

2.1. Изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста

Прежде чем перейти к рассмотрению эмпирических методов исследования тревожности и методик, позволяющих изучить проявление тревожности детьми, следует раскрыть сущность понятий метод и методика. В большинстве современных источниках метод трактуется как способ организации деятельности, направленной на достижение поставленной цели, решения конкретных задач; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. Методика представляет собой конкретное воплощение метода, выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

В психолого-педагогической науке существуют различные методы исследования. Наибольшую популярность и распространенность имеют такие методы как наблюдение - это преднамеренное, целенаправленное восприятие и регистрация поведения объекта; психологический эксперимент – это деятельность испытуемого, которая организуется исследователем и направлена на изучение особенностей психики испытуемого в специально созданных условиях; беседа — это диалог, в ходе которого исследователь выявляет психологические особенности испытуемого; опрос представляет собой сбор информации об испытуемом, полученной в ходе ответа им на вопросы исследователя; тестирование позволяет изучить различные аспекты психической деятельности и поведения людей в ходе интерпретации результатов теста (тест – это краткое, стандартизованное испытание, поддающееся математической обработке) [21, с.32-45].

Использование этих методов в эмпирических психологических исследованиях позволяет установить закономерности и отношения между психологическими параметрами, а также проявлениями поведения человека.

В психологических исследованиях широкое распространение получила классификация тестов Саула Розенцвейга. Он выделяет три группы тестов: субъективные, объективные, проективные тесты [32]. Коротко остановимся на их характеристике.

Субъективные тесты – это тесты или опросы, в которых человек выражает свою субъективную оценку или мнение. Они используются для измерения отношения, предпочтений, восприятия, эмоций и других психологических факторов. Человек, основываясь на субъективном восприятии мира: своих ощущениях, восприятии себя и других, личностных качествах и жизненного опыта отвечает на вопросы теста. Эти тесты полезны для получения данных о субъективной оценке и мнении людей, которые могут быть важны в принятии решений и разработке стратегий в различных областях жизни. Однако, они могут быть недостаточно объективными и надежными, так как основаны на субъективных ощущениях и предпочтениях, которые имеют высокую долю различий у разных людей. Эти тесты малоприменимы в работе с детьми дошкольного возраста, так как требуют от детей достаточно высокого уровня рефлексии.

Объективные тесты – это тесты или опросы, в которых результаты измеряются с использованием объективных критериев или методов оценки. В отличие от субъективных тестов, объективные тесты не требуют субъективной оценки или мнения субъекта, анализ результатов теста основывается на деятельности испытуемого и на результате деятельности. Объективные тесты обеспечивают более надежные и сравнимые результаты. Однако, в некоторых случаях, они могут иметь ограничения в оценке сложных психологических факторов или личностных особенностей субъекта.

Проективные тесты – это совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов

проекции. Для данных тестов характерно использование нейтрального стимульного материала, который из-за своей слабой структурированности и нечеткости становится предметом проекции [8, с.34]. В основе этих тестов лежит принцип проекции. Понятие «проекция» в психологии имеет два значения психоаналитическое и непсихоаналитическое. Впервые оно было использовано в психоанализе З. Фрейдом в научной статье «Невроз страха» в 1894 году. В психоанализе понятие проекция имеет значение защитного механизма психики, который позволяет внутренние чувства и желания непереносимые для внутреннего «Я», приписывать другому объекту. Непсихоаналитическое значение понятия проекции трактуется как проявление личности вовне. Считается, что любое проявление человека в утверждении, эмоциональных реакциях, интерпретации и т.д несет в себе отпечаток его личности. Слабоструктурированный материал, который характерен для проективных тестов, дает большое пространство для проекций, чем менее структурирован материал, тем степень проекции выше. Также особенности проективного теста позволяют проводить методики в форме игры, что является наиболее подходящей формой работы с детьми дошкольниками.

Таким образом, для данного исследования нами был отобран проективный тест «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки, и В. Амен (Приложение А). Тест рассчитан на детей среднего и старшего дошкольного возраста. Стимульный материал методики состоит из четырнадцати карточек с изображением ребенка в разных социальных ситуациях. На карточке у ребенка отсутствует изображение лица и к каждой карточке отдельно идет по два изображения лица - грустное и веселое, это обеспечивает проективность теста. Важно, что в наборе идет два комплекта карточек - для девочек с изображением девочки и для мальчиков с изображением мальчика.

С целью фиксирования результатов теста и дальнейшей обработки его результатов разработана специальная форма протокола, представляющая собой таблицу с перечисленными ситуациями из карточек и следующими

двумя столбцами с обозначением выбранной ребенком позитивной или негативной реакции на ситуацию. В данной таблице предлагается сделать дополнительный столбец, в котором будут фиксироваться высказывания и комментарии ребенка.

В ходе проведения теста ребенку показывают карточки в определенной последовательности, для этого все карточки должны быть пронумерованы. При демонстрации карточки задается вопрос ребенку: “Как тебе кажется, какое лицо у ребенка на картинке грустное или веселое?” Называем контекст ситуации, в которой находится ребенок. Например - девочка гуляет с мамой. Также необходимо подчеркивать, что вопрос задается про изображение ребенка с не прорисованным лицом.

Наиболее проективными являются карточки: 4 – «Одевание», 6 – «Укладывание спать в одиночестве», 14 – «Еда в одиночестве». Дети, реагирующие на эти ситуации негативно, вероятнее всего, будут иметь высокий уровень тревожности. Ситуации, связанные с взаимодействием ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»), также являются для детей более тревожными. А ситуации, связанные с взаимодействием ребенок-взрослый, наоборот, считаются менее тревожными («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»).

Количественный анализ результатов осуществляется путем деления количества негативных ответов на количество всех ответов и умножение на сто. Результаты от 0 до 20 свидетельствуют о низком уровне тревожности. Результаты от 20 до 50 указывают на средний уровень тревожности. Результаты выше 50 говорят о высоком уровне тревожности у ребенка.

Таким образом, подводя итоги, важно отметить, что проективный тест является наиболее подходящим методом исследования тревожности детей старшего дошкольного возраста, а методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, и В. Амен позволяет выявить основные особенности тревожности детей и дать их качественное и количественное описание [18].

Результаты, полученные в ходе проведения с детьми методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты методики «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки,
И.В. Амен

Уровень тревожности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %.	Количество детей, чел.	Количество детей, %.
Высокий уровень	2	13	4	26
Средний уровень	13	87	11	74
Низкий	0	0	0	0

Графические результаты методики «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен приведены на рисунке 1.

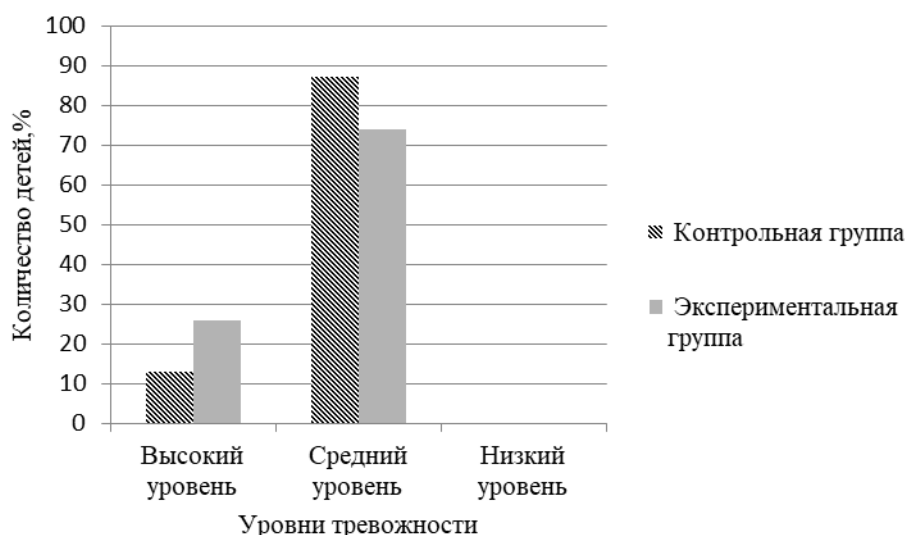


Рисунок 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп по уровням тревожности на начало опытно-экспериментальной работы

В констатирующем эксперименте приняли участие дети контрольной и экспериментальной группы. В контрольной группе было выявлено 13% (2

человека) детей с высоким уровнем тревожности, 87% (13 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено. В экспериментальной группе было выявлено 26% (4 человека) детей с высоким уровнем тревожности, 76% (11 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено.

Количественный состав контрольной и экспериментальной группе был одинаков и составил – по 15 человек. Группы состоят из детей одного возраста – 5-6 лет. Также результаты диагностики уровней тревожности примерно одинаковые: 13% и 26% - детей с высоким уровнем тревожности, 87% и 74% - детей со средним уровнем тревожности, ни в одной группе детей с низким уровнем тревожности обнаружено не было.

Далее остановимся на анализе ситуаций, которые чаще всего вызывали детскую тревожность и разницу в реакциях детей со средним и высоким уровнем тревожности.

Результаты количественного анализа детей, отметивших ситуации как тревожные из методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности в контрольной группе

Ситуации тревожности	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную (%)
1. Игра с младшими детьми	0	0
2. Ребенок и мать с младенцем	6	40
3. Объект агрессии	14	93
4. Одевание	2	13
5. Игра со старшими детьми	0	0
6. Укладывание спать в одиночестве	6	40
7. Умывание	3	20
8. Выговор	14	93

Ситуации тревожности	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную (%)
9. Игнорирование	2	13
10. Агрессивность	12	80
11. Собираание игрушек	10	66
12. Изоляция	13	86
13. Еда в одиночестве	2	13
14. Ребенок с родителями	0	0

Графические результаты количественного анализа детей, отметивших ситуации из методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, М. Дорки, и В. Амен как тревожные представлены на рисунке 2.

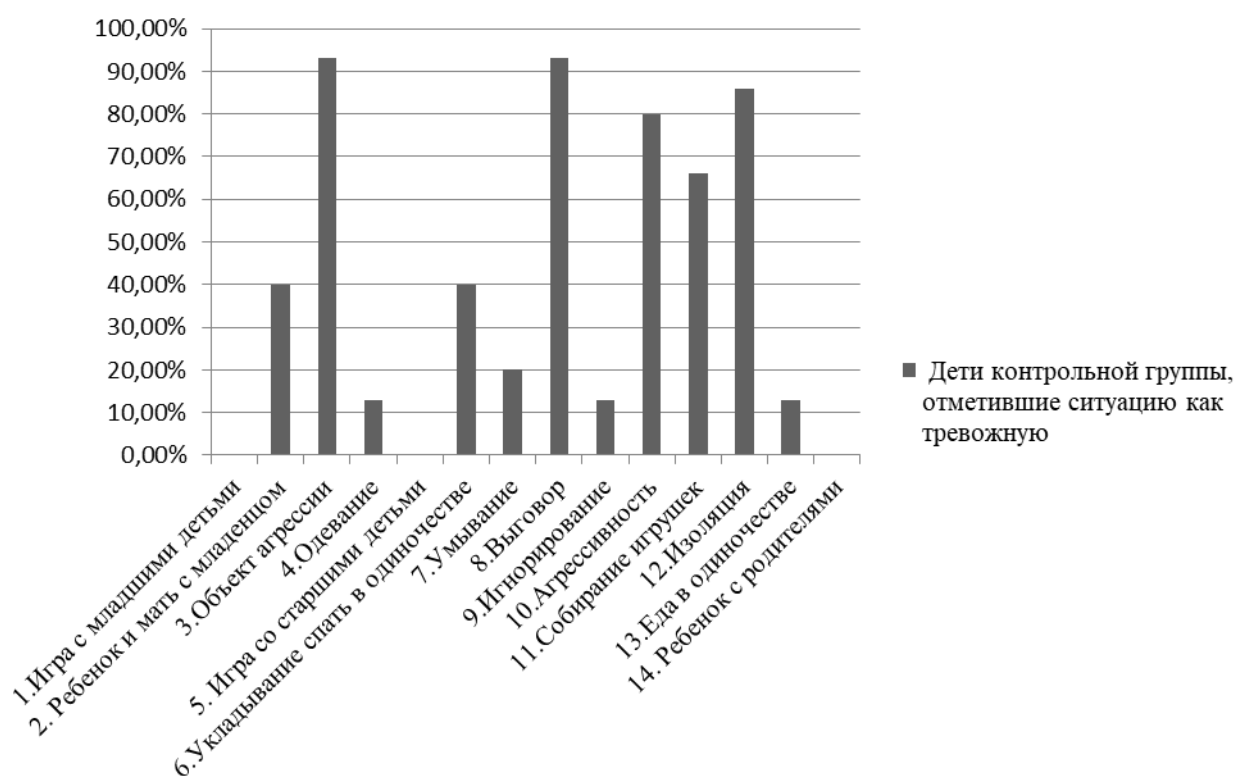


Рисунок 2. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в контрольной группе до начала опытно-экспериментальной работы

Дети контрольной группы чаще всего отмечали ситуации, как тревожные - «3. Объект агрессии»; «8. Выговор»; «10. Агрессивность»; «12. Изоляция». 93% детей контрольной группы посчитали ситуацию «3. Объект агрессии» и «8. Выговор» тревожной, 80% детей отметили ситуацию «10. Агрессивность» как негативную, 86% детей посчитали ситуацию «12. Изоляция» тревожной.

Наименее тревожными для детей контрольной группы оказались следующие ситуации - «4. Одевание»; «7. Умывание»; «9. Игнорирование»; «13. Еда в одиночестве». Только для 13% детей ситуация «4. Одевание» оказалась тревожной, 20% детей отметили ситуацию «7. Умывание» как негативную, также всего 13% детей отреагировали отрицательно на ситуации- «9. Игнорирование» и «13. Еда в одиночестве». Однако стоит обратить внимание, что в основном эти ситуации отмечали, как тревожные, только дети с высоким уровнем тревожности.

Далее остановимся на анализе результатов экспериментальной группы.

Таблица 3

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности в экспериментальной группе

Ситуации тревожности	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную	Количество детей отметивших ситуацию как тревожную (%)
1. Игра с младшими детьми	2	13
2. Ребенок и мать с младенцем	2	13
3. Объект агрессии	10	66
4. Одевание	1	6
5. Игра со старшими детьми	2	13
6. Укладывание спать в одиночестве	9	60
7. Умывание	0	0
8. Выговор	12	80
9. Игнорирование	6	40

Окончание таблицы 3

Ситуации тревожности	Количество детей, отметивших ситуацию как тревожную	Количество детей отметивших ситуацию как тревожную (%)
10. Агрессивность	11	73
11. Собираание игрушек	8	53
12. Изоляция	13	86
13. Еда в одиночестве	3	20
14. Ребенок с родителями	1	6

Графические результаты анализа количества детей, отметивших ситуации из методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, и В. Амен как тревожные представлены на рисунке 3.

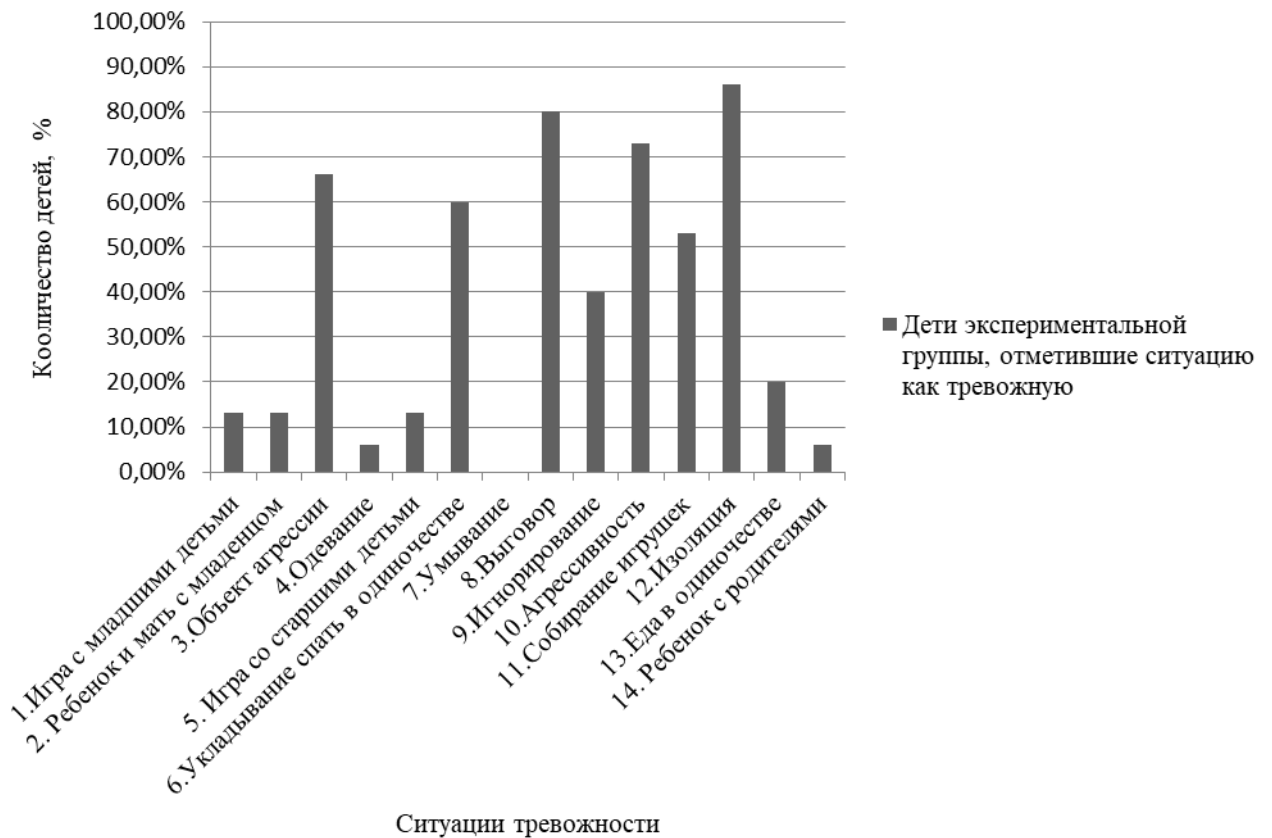


Рисунок 3. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в экспериментальной группе до начала опытно-экспериментальной работы

Дети экспериментальной группы чаще всего отмечали ситуации, как тревожные – «3. Объект агрессии»; «8. Выговор»; «10. Агрессивность»; «12. Изоляция». 66% детей экспериментальной группы посчитали ситуацию «3. Объект агрессии» тревожной, 80% детей посчитали ситуацию «8. Выговор» тревожной, 73% детей отметили ситуацию «10. Агрессивность» как негативную, 86% детей посчитали ситуацию «12. Изоляция» тревожной.

Наименее тревожными для детей экспериментальной группы оказались следующие ситуации – «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «4. Одевание»; «5. Игра со старшими детьми»; «13. Еда в одиночестве»; «14. Ребенок с родителями». Только для 13% детей ситуации-«1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «5. Игра со старшими детьми»; оказались тревожными, 6% детей отметили ситуации-«4. Одевание»; «14. Ребенок с родителями»; как негативные, также всего 20% детей отреагировали отрицательно на ситуацию-«13. Еда в одиночестве». Однако стоит обратить внимание, что в основном эти ситуации отмечали, как тревожные, только дети с высоким уровнем тревожности.

Подводя итоги полученным результатам, можно сделать вывод, что для детей с высоким уровнем тревожности обеих групп (контрольной и экспериментальной) характерна тревожность относительно следующих ситуаций: «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «4. Одевание»; «5. Игра со старшими детьми»; «13. Еда в одиночестве»; «14. Ребенок с родителями».

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста по снижению тревожности.

2.2. Опыт использования сказки в психологической коррекции детей старшего дошкольного возраста

Дальнейшая работа была направлена на психологическую коррекцию тревожности детей старшего дошкольного возраста. Работа проводилась с экспериментальной группой детей, в которой количество детей с высоким уровнем тревожности составило – 4 ребенка в возрасте 5–6 лет. Работа проводилась в течение 2023–2024 учебного года с октября по май, с регулярностью 1 раз в неделю. Каждая встреча с детьми длилась около 30 минут. В процессе работы были реализованы психолого-педагогические условия, выделенные и обоснованные нами в первой главе данной работы. А именно: совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности; создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

С целью реализации первого психолого-педагогического условия - совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности - мы осуществили подбор и отбор текстов сказок для работы с детьми. Для этого мы обратились к изучению методической литературы, посвященной сказкотерапии и психотерапевтическим сказкам. Наибольшее влияние на нашу позицию оказали работы: О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев «Лабиринт души. Терапевтические сказки» [48]; Т. Ткачева «Психотерапевтические сказки для взрослых и детей» [41]; С.А. Черняева «Психотерапевтические сказки и игры» [49].

Далее нам было необходимо определить критерии, по которым будет осуществляться подбор сказок. Одним из критериев было – наличие в сказке персонажей, соответствующих полу и возрасту детей, с которыми нам предстояло проводить психологическую коррекцию. Также было необходимо, чтобы главные персонажи оказывались в тех же проблемных

ситуация, что и дети из экспериментальной группы. Это нужно для того, чтобы дети могли быстрее и легче соотнести себя с героями сказок, что, по мнению многих ученых, делает эффективнее психологическую коррекцию. Такими ситуациями для нас являлись – «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «5. Игра со старшими детьми»; «14. Ребенок с родителями».

Далее мы осуществили отбор сказок в соответствии с выделенными в ходе диагностики ситуациями, вызывающими тревожность детей старшего дошкольного возраста, и выделенные нами критериев отбора. Так, мы смогли подобрать 30 сказок, которые были соотнесены с полом и возрастом детей, а также ситуациям, в которых дети испытывали тревожность.

В результате реализации первого условия у нас сложилось три группы сказок, по 10 сказок в каждой группе. Каждая группа сказок соответствовала одному из типов ситуаций, вызывающих тревожность: снижение тревожности относительно взаимодействия со сверстниками, снижение тревожности во взаимоотношениях с родителями, снижение тревожности относительно ситуаций появления младших братьев или сестер и взаимодействия с ними.

С целью реализации второго психолого-педагогического условия – создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку» – совместно с детьми придумывались и создавались ритуал «вхождения» в сказку и «выхода» из нее, а также ритуал, обозначающий переход из одной деятельности в другую. Ритуалы «вхождения» в сказку и «выхода» из сказки нужны для плавного вхождения и выхода из коррекционной работы, а также чтобы у детей была позитивная ассоциация относительно занятий.

Реализацию данного условия мы начали с этапа знакомства детей с примерами ритуалов. Этот этап необходим, так как у большинства детей старшего дошкольного возраста нет опыта создания ритуалов для занятий. В начале занятия педагог-психолог предлагал детям «отправиться в сказочную

страну» и объяснял, что для этого нам нужен «волшебный» ритуал, который перенесет в сказочную страну.

Первым примером было использование стихотворения в качестве ритуала. Педагог-психолог рассказывал, что в качестве «волшебного» ритуала можно использовать волшебные слова, прочтение стихотворения. Стихотворение должно было подходить по содержанию, также предлагалось использовать различные предметы. В качестве примера педагог-психолог озвучивал стихотворение.

Камень, камень, ты красивый,
Обладаешь большой силой.
Рукой камень потрем,
Сразу в сказку попадем.

Предлагалось, что дети хором вместе с педагогом-психологом прочитают стишок. Также можно использовать камень в качестве предмета, который поможет «перенестись в сказочную страну».

Следующим примером ритуала служило использование музыкального сопровождения. Педагог-психолог рассказывал о том, что ритуалом может служить прослушивание музыки. Далее предлагалось прослушать несколько подходящих композиций. Музыкальные композиции подбирались педагогом-психологом заранее.

Также педагог-психолог приводил в пример ритуал с использованием упражнений на знакомство. Например, дети собираются в кружок в начале занятия им предлагается назвать свое имя в ласковой форме, а далее поздороваться со всеми и передать слово следующему ребенку. Еще одно упражнение, которое можно превратить в ритуал - в начале занятия каждому ребенку необходимо поздороваться с другими детьми, назвать свое имя, далее сделать комплимент сидящему рядом ребенку.

Еще одним примером ритуала выступал ритуал с использованием упражнения на релаксацию. Педагог-психолог организовывал «знакомство» с данным ритуалом, используя следующее упражнение: «Однажды Добрая Фея

решила посадить в волшебном саду цветы. Она взяла самые лучшие семена (дотрагивается до каждого ребенка) и посадила их в землю (дети присаживаются после прикосновения). Каждый день она поливала эти семена (имитация полива). И вот, в один прекрасный день семена взошли и начали расти (дети медленно поднимаются). Росточек тянется к солнышку (дети тянут ручки вверх). Солнышко согревает росточек и появляются листочки (пальчики двигаются). Листочки чувствуют тепло солнышка и распускаются сильнее (вращательные движения кистями рук). Вдруг подул легкий ветерок – закачались лепесточки и стебельки, цветочки закружились в танце (произвольные движения рук). Но вот ветер стих, наступил вечер и цветочки стали укладываться спать (Дети принимают любую удобную позу). Цветочки уснули и им снится чудесный сон. Птицы поют им свои песенки, ветерок их ласково обдувает... (Дети погружаются в состояние покоя)».

Следующим шагом в реализации данного условия стало обсуждение и совместное придумывание ритуалов. Педагог-психолог спросил, какие ритуалы показались детям интереснее всего. Далее он попросил детей предложить свои варианты ритуалов, которые можно было бы использовать на занятиях. Дети предлагали музыкальный ритуал, стихотворение. В основном дети предлагали ритуалы похожие на ритуалы, которые приводил в пример педагог-психолог.

Далее совместно обсуждалось, какие ритуалы лучше всего подходят, какие ритуалы показались наиболее интересными, какие ритуалы будет не сложно реализовать в имеющихся условиях. Также с детьми придумывались дополнительные детали к ритуалам: различные движения, слова и пр. Далее предлагалось сформулировать несколько идей примеров ритуалов. Таким образом, путем обсуждения совместно с детьми было придумано несколько вариантов ритуалов.

На следующем этапе реализации условия педагог-психолог организовал голосование за ритуалы, которые в дальнейшем использовались на занятиях. Из тех ритуалов, которые были придуманы совместно с детьми

на предыдущем этапе, педагог-психолог предлагал выбрать один наиболее подходящий и проголосовать за него. Для проведения голосования педагог-психолог заранее подготовил карточки разных цветов, а также шкатулку для голосования. Каждая карточка соответствовала определенному ритуалу. Каждому ребенку необходимо было выбрать карточку, соответствующую ритуалу, за который он хотел проголосовать. Далее все карточки складывались в шкатулку. Педагог-психолог подсчитывал количество голосов за каждый ритуал и объявлял выбранный ритуал.

Данный алгоритм действий использовался для создания трех ритуалов: ритуал «вхождения» в сказку, ритуал «выхода» из сказки и ритуал перехода из прочтения сказки в театрализованную деятельность. Для этого было организовано предварительная встреча для совместного с детьми создания ритуалов для занятий.

Таким образом, совместно с детьми были созданы ритуал «вхождения» в сказку и ритуал «выхода» из сказки с использованием «сказочной» мелодии. В начале занятия педагог-психолог включал одну и ту же «сказочную» мелодию со словами: «Ребята, сейчас мы с вами отправимся в сказочную страну. Вы слышите эти звуки? Это музыка из сказочной страны. Давайте вы закроете глазки, а когда музыка закончится, открывайте и вы окажитесь в сказочной стране». В конце занятия педагог-психолог так же включал эту же музыку со словами: «Ребята, а теперь нам пора возвращаться обратно из сказочной страны. Слышите музыка играет? Давайте закрывайте глаза и открывайте их только, когда закончится музыка. Вы откроете глазки и окажетесь в нашем кабинете». Ритуалы «вхождения» и «выхода» из сказки были одинаковые, для того чтобы они ассоциировались у детей с началом и концом работы со сказкой.

Также совместно с детьми был создан ритуал, знаменующий собой переход от прочтения сказки к ее театрализации. Так совместно с детьми был создан ритуал с условным названием «Росточек под солнцем». Педагог-психолог включал спокойную, расслабляющую музыку и произносил

следующие слова: «Ребята, представьте себя маленькими росточками, но в начале каждый росточек был обычной семечкой, которое посадили в землю. А уже потом, когда солнышко хорошо пригрело, семечко превращалось в росточек». Во время произнесения этих слов дети изображали семечко, свернувшись клубочком и обхватив колени, а затем «с приходом солнца» дети начинали вставать и тянуться вверх.

Таким образом, в ходе реализации второго условия было создано три основных ритуала: ритуал «вхождения» в сказку, ритуал «выхода» из сказки и ритуал перехода от прочтения сказки к ее театрализации.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия - вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок – детям предлагалось создать театральную постановку по прочитанной сказке. В первую очередь мы распределяли роли в сказке между детьми, роли должны соответствовать их полу, возрасту и проблемной ситуации. При этом допускается, чтобы дети сами выбрали себе роли, руководствуясь собственными желаниями и помощью педагога-психолога. Важным условием являлось участие всех детей, присутствующих на занятии, в театрализации, даже если не хватало персонажей сказки на всех, мы давали детям роли неодушевленных предметов. Таким образом, все дети были включены в театрализацию сказки.

Далее мы приступали к разыгрыванию сказки. Педагог-психолог повторно читал сказку, дети в этот момент разыгрывали сюжет сказки и действия героев. Детям предоставлялось больше свободы и возможности самовыражения. В ходе театрализации педагог-психолог играет вспомогательную роль. Поощряется самостоятельность детей в выборе персонажей, способах разыгрывания сюжета сказки. Педагог-психолог только направляет, подсказывает, делает акцент на важных моментах. Например, подсказывает какие чувства испытывает персонаж сказки или предлагает способ передачи этих чувств в ходе театрализации.

В ходе театрализации мы делали акцент на персонажах сказки, их чувствах и поведении. Особенно если это персонаж, проявляющий тревожность. Важно, чтобы в театральной постановке ребенок постарался передать чувства и поведение героя сказки. Педагог-психолог акцентировал внимание детей на чувствах персонажа, просил передать это через слова и поведение героя сказки. Это позволяло детям отыграть в том числе и свои чувства, связанные с тревожной ситуацией, что дает возможность снизить их интенсивность. Также дети лучше прочувствовали свою связь с героями сказки.

Помимо поведения и чувств героев мы обращали внимание детей на обстоятельства ситуации, которая вызвала эти чувства и поведенческие реакции. Важно, что в постановке четко звучали обстоятельства этой тревожной ситуации, чтобы дети лучше ее представляли и могли провести параллели со своей жизнью.

Еще один акцент, который мы делали во время театрализации это преодоление тревожной ситуации героем сказки. В ходе театрализации дети воспроизвели то, как герой справился со своей тревожностью. Они могли это сделать через слова и действия героев. Это позволило детям в ходе театрализации сказок приобрести новый опыт преодоления тревожности. Мы обращали внимание детей на то, как изменился главный герой сказки, какой новый опыт он приобрел, как изменились его чувства.

Таким образом, в ходе реализации третьего условия создавались театральные постановки по прочитанным сказкам. Участие в театрализации сказки позволило детям ощутить связь с героями сказки, увидеть параллели со своей жизнью, а также присвоить опыт успешного разрешения тревожной ситуации.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

В рамках контрольного этапа исследования были продиагностированы дети с высоким уровнем тревожности из контрольной и экспериментальной группы. Всего было продиагностировано 6 детей в возрасте 5-6 лет. Двое детей из контрольной группы и четверо из экспериментальной группы. Диагностика проводилась при помощи методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен, что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты проведения с детьми методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен, приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен

Уровень тревожности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
Высокий уровень тревожности	2	13	1	7

Графические результаты методики «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен приведены на рисунке 4.

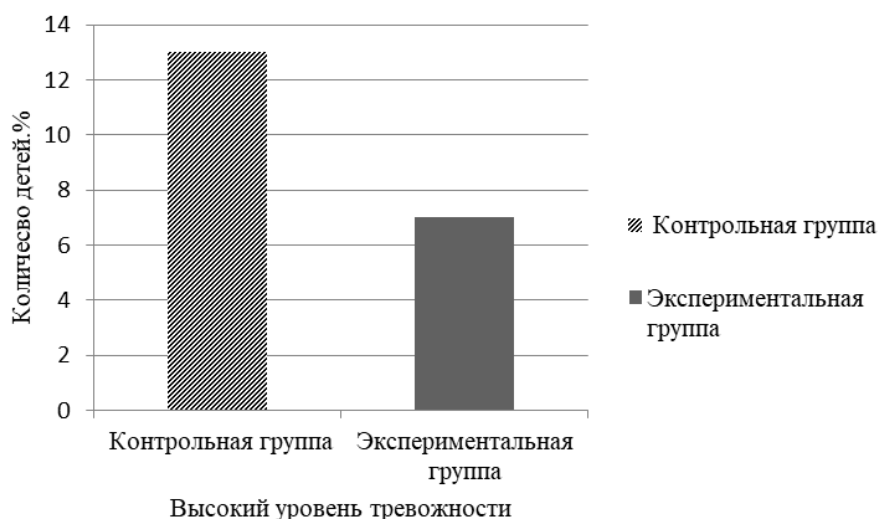


Рисунок 4. Распределение детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп по количеству детей с высоким уровнем тревожности на конец опытно-экспериментальной работы

Далее предлагаем проанализировать полученные данные. В контрольной группе было выявлено 13% (2 человек) детей с высоким уровнем тревожности. Один ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 10 ситуаций из методики и его количественный показатель 71. Другой ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 7 ситуаций из методики, его количественный показатель 57. Данные показатели говорят о высоком уровне тревожности. В экспериментальной группе было выявлено 7% (1 человек) детей с высоким уровнем тревожности. Данный ребенок отреагировал негативно на 9 ситуаций из методики. Его количественный показатель – 64.

Таким образом, в контрольной группе 13% детей имеют высокий уровень тревожности, а в экспериментальной группе 7 % детей имеют высокий уровень тревожности. На момент завершения контрольного эксперимента можно констатировать, что в экспериментальной группе на 6% меньше детей с высоким уровнем тревожности, чем в контрольной.

Далее рассмотрим динамику количества детей с высоким уровнем тревожности из контрольной группы. Результаты проведения с детьми контрольной группы методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен, приведены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты методики «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки,
И.В. Амен

Уровень тревожности контрольной группы	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
Высокий уровень тревожности	2	13	2	13

Графические результаты методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен приведены на рисунке 5.



Рисунок 5. Распределение детей старшего дошкольного возраста по количеству детей с высоким уровнем тревожности в контрольной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

На момент констатирующего этапа исследования в контрольной группе было выявлено 13% (2 чел.) детей с высоким уровнем тревожности. Один ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 10 ситуаций из методики и его количественный показатель 71. Другой ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 7 ситуаций из методики, его количественный показатель 57.

На момент контрольного этапа исследования также было выявлено 13% (2 чел.) детей с высоким уровнем тревожности. Один ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 10 ситуаций из методики и его количественный показатель 71. Другой ребенок из контрольной группы отреагировал негативно на 7 ситуаций из методики, его количественный показатель 57.

Таким образом, можно сделать вывод, что количество детей с высоким уровнем тревожности в контрольной группы не изменилось.

Далее рассмотрим результаты детей с высоким уровнем тревожности из экспериментальной группы. Результаты проведения с детьми

экспериментальной группы методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен, приведены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен

Уровень тревожности экспериментальной группы	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
Высокий уровень тревожности	4	26	1	7

Графические результаты методики «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен приведены на рисунке 6.

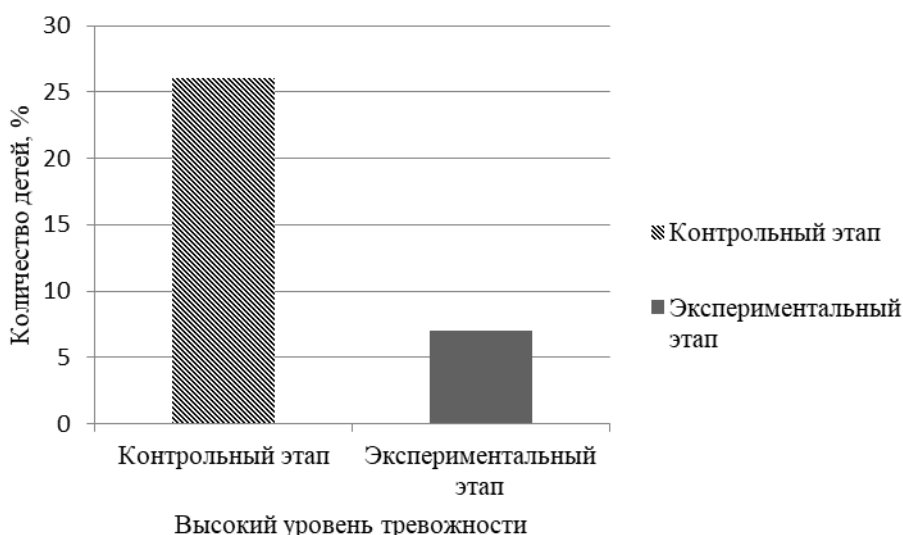


Рисунок 6. . Распределение детей старшего дошкольного возраста по количеству детей с высоким уровнем тревожности в экспериментальной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

На констатирующем этапе исследования было выявлено 26% (4 человека) детей из экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности. У одного ребенка была обнаружена негативная реакция на 11 ситуаций из методики, что соответствует количественному показателю 78, а этот показатель говорит об высоком уровне тревожности. Так как показатели

выше 50 свидетельствую о высоком уровне тревожности. Еще трое детей негативно отреагировали на 8 ситуаций из методики, что соответствует количественному показателю 57, это также свидетельствует о высоком уровне тревожности, так как показатель выше 50.

После завершения формирующего эксперимента, на контрольном этапе исследования было выявлено 7% (1 человек) детей с высоким уровнем тревожности. Из 4 детей только у 1 ребенка остался высокий уровень тревожности. Также снизились количественные показатели тревожности у детей из экспериментальной группы. У одного ребенка количественные показатели снизились с 78 до 64, при этом у ребенка по-прежнему наблюдается высокий уровень тревожности. У троих детей количественные показатели с 57 снизились до 50. Так как количественные показатели от 20 до 50 свидетельствуют о среднем уровне тревожности можно утверждать, что данные дети на момент контрольного этапа исследования имеют средний уровень тревожности.

На констатирующем этапе исследования было выявлено 26% (4 человека) детей с высоким уровнем тревожности, а на контрольном этапе было выявлено 7% детей с высоким уровнем тревожности. Исходя из приведённых данных можно сделать вывод, что в экспериментальной группе снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности на 19%.

Далее предлагаем проанализировать данные по ситуациям тревожности, полученные в ходе проведения методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен. Методика проводилась на момент контрольного этапа эксперимента среди детей с высоким уровнем тревожности из контрольной и экспериментальной групп.

Результаты полученные в ходе проведения методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен представлены в таблице 7.

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности на конец опытно-экспериментальной работы

Ситуации тревожности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
1. Игра с младшими детьми	0	0	0	0
2. Ребенок и мать с младенцем	2	100	1	25
3. Объект агрессии	2	100	4	100
4. Одевание	1	50	1	25
5. Игра со старшими детьми	0	0	1	25
6. Укладывание спать в одиночестве	2	100	3	75
7. Умывание	2	100	0	0
8. Выговор	2	100	4	100
9. Игнорирование	0	0	4	100
10. Агрессивность	1	50	4	100
11. Собираание игрушек	2	100	4	100
12. Изоляция	2	100	4	100
13. Еда в одиночестве	1	50	3	75
14. Ребенок с родителями	0	0	0	0

Графические результаты методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности на конец опытно-экспериментальной работы приведены на рисунке 7.

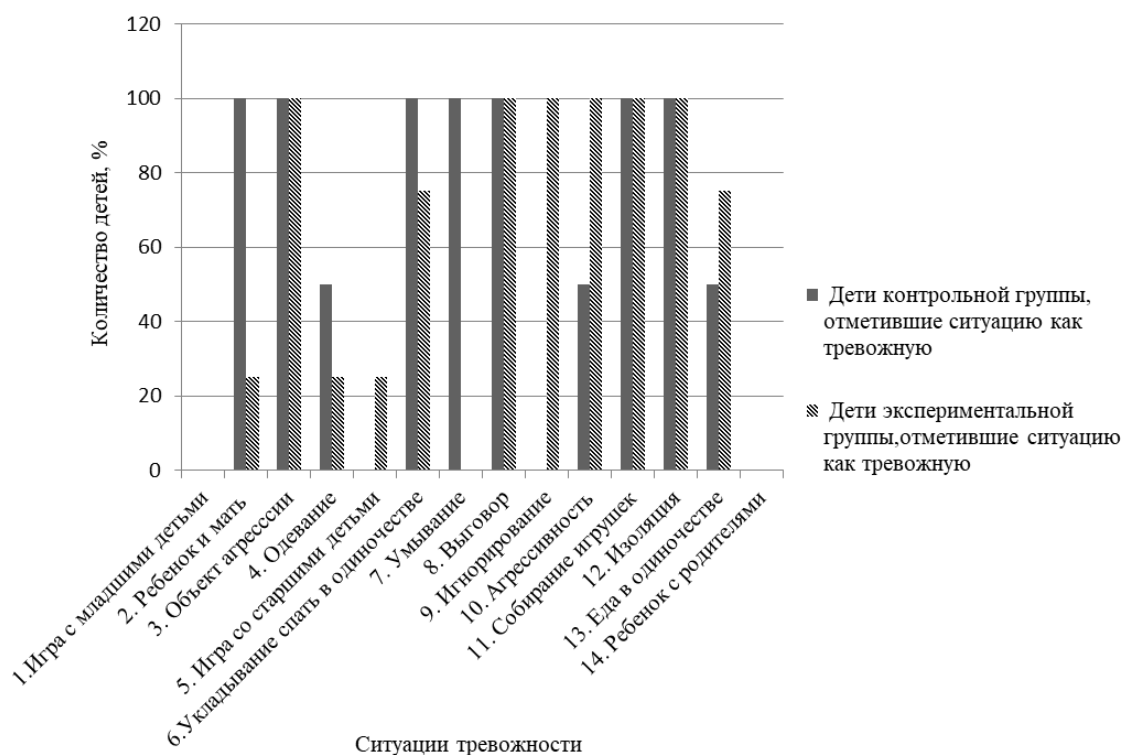


Рисунок 7. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в контрольной и экспериментальной группах на конец опытно-экспериментальной работы

Исходя из полученных данных, на момент контрольного этапа исследования можно выделить ряд ситуаций тревожности, на которые в процентном соотношении одинаково реагировали дети из контрольной группы с высоким уровнем тревожности и дети из экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности. Этими ситуациями являются- «1. Игра с младшими детьми», «3. Объект агрессии», «8. Выговор», «11. Собрание игрушек», «12. Изоляция», «14. Ребенок с родителями».

Далее можно утверждать, что в ряде ситуаций дети из экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности в процентном соотношении чаще реагировали негативно на ситуации тревожности, чем дети из контрольной группы с высоким уровнем тревожности. Такими ситуациями являются- «5. Игра со старшими детьми», «9. Игнорирование», «10. Агрессивность», «13. Еда в одиночестве».

Также, исходя из полученных данных можно выделить ряд ситуаций, в которых дети из экспериментальной группы реже реагировали негативно на ситуации тревожности, чем дети из контрольной группы с высоким уровнем тревожности. Данными ситуациями являются – «2. Ребенок и мать с младенцем», «4. Одевание», «6. Укладывание спать в одиночестве», «7. Умывание».

Необходимо обратить внимание на данные по следующим ситуациям тревожности – «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями», так как на основе этих ситуаций мы осуществляли отбор сказок для проведения психологической коррекции по снижению уровня тревожности.

По ситуации «1. Игра с младшими детьми» показатели одинаковые, 0% детей из контрольной и экспериментальной групп с высоким уровнем тревожности отреагировали негативно на данную ситуацию. На 75% детей из экспериментальной группы меньше отмечали ситуацию «2. Ребенок и мать с младенцем» как тревожную, чем дети из контрольной группы. На 25 % детей из экспериментальной группы больше отмечали ситуацию «5. Игра со старшими детьми» как тревожную, чем дети из контрольной группы. По ситуации «14. Ребенок с родителями», показатели одинаковые, 0% детей из контрольной и экспериментальной групп с высоким уровнем тревожности отреагировали негативно на данную ситуацию.

Таким образом, на конец, опытно-экспериментальной работы можно выделить определенную динамику относительно важных для нас ситуаций тревожности – «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями».

Относительно двух ситуаций – «1. Игра с младшими детьми» и «14. Ребенок с родителями» показатели количества детей, у которых вызывает тревожность данные ситуации одинаковы. В отношении одной из ситуаций, а именно – «5. Игра со старшими детьми» показатели количества детей, у которых вызывает тревожность данная ситуация у детей экспериментальной

группы выше, чем у детей контрольной группы. Также относительно еще одной ситуации – «1. Игра с младшими детьми» показатели количества детей, у которых вызывает тревожность данная ситуация у детей экспериментальной группы ниже, чем у детей контрольной группы.

Далее предлагаем проанализировать данные по ситуациям тревожности, полученные в ходе проведения методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен относительно контрольной группы. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности детей контрольной группы

Ситуации тревожности	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
1. Игра с младшими детьми	0	0	0	0
2. Ребенок и мать с младенцем	2	100	2	100
3. Объект агрессии	2	100	2	100
4. Одевание	0	0	1	50
5. Игра со старшими детьми	0	0	0	0
6. Укладывание спать в одиночестве	2	100	2	100
7. Умывание	2	100	2	100
8. Выговор	2	100	2	100
9. Игнорирование	1	50	0	0
10. Агрессивность	1	50	1	50
11. Собираание игрушек	2	100	2	100
12. Изоляция	2	100	2	100
13. Еда в одиночестве	1	50	1	50
14. Ребенок с родителями	0	0	0	0

Графические результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности детей контрольной группы представлены на рисунке 8.

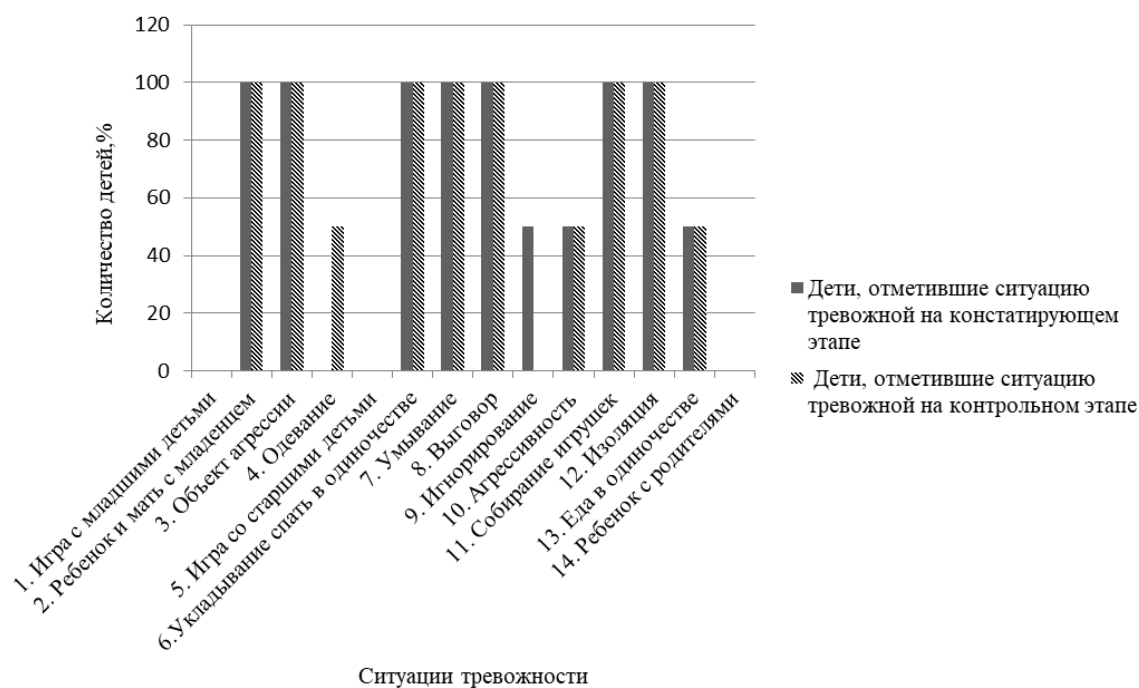


Рисунок 8. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в контрольной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

В контрольной группе прослеживается динамика относительно только двух ситуаций тревожности: «4. Одевание» и «9. Игнорирование». На констатирующем этапе исследования 0% детей (0 человек) из контрольной группы с высоким уровнем тревожности негативно реагировали на ситуацию «4. Одевание», а на контрольном этапе исследования 50% (1 человек) отреагировал негативно на данную ситуацию. Также на констатирующем этапе исследования 50% (1 человек) детей из контрольной группы с высоким уровнем тревожности отреагировал негативно на ситуацию «9. Игнорирование», на контрольном этапе это число изменилось и 0% (0 человек) детей отреагировали негативно на данную ситуацию. Показатели по другим ситуациям не изменились. В этом случае можно утверждать, что динамика изменений относительно ситуаций тревожности незначительна.

Далее предлагаем проанализировать данные по ситуациям тревожности, полученные в ходе проведения методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, М. Дорки, И.В. Амен относительно экспериментальной

группы. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности детей контрольной группы

Ситуации тревожности	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
1. Игра с младшими детьми	1	25	0	0
2. Ребенок и мать с младенцем	1	25	1	25
3. Объект агрессии	4	100	4	100
4. Одевание	1	25	1	25
5. Игра со старшими детьми	2	50	1	25
6. Укладывание спать в одиночестве	4	100	3	75
7. Умывание	0	0	0	0
8. Выговор	4	100	4	100
9. Игнорирование	4	100	4	100
10. Агрессивность	4	100	4	100
11. Собираание игрушек	4	100	4	100
12. Изоляция	4	100	4	100
13. Еда в одиночестве	3	75	3	75
14. Ребенок с родителями	1	25	0	0

Графические результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен по ситуациям тревожности детей контрольной группы представлены на рисунке 9.

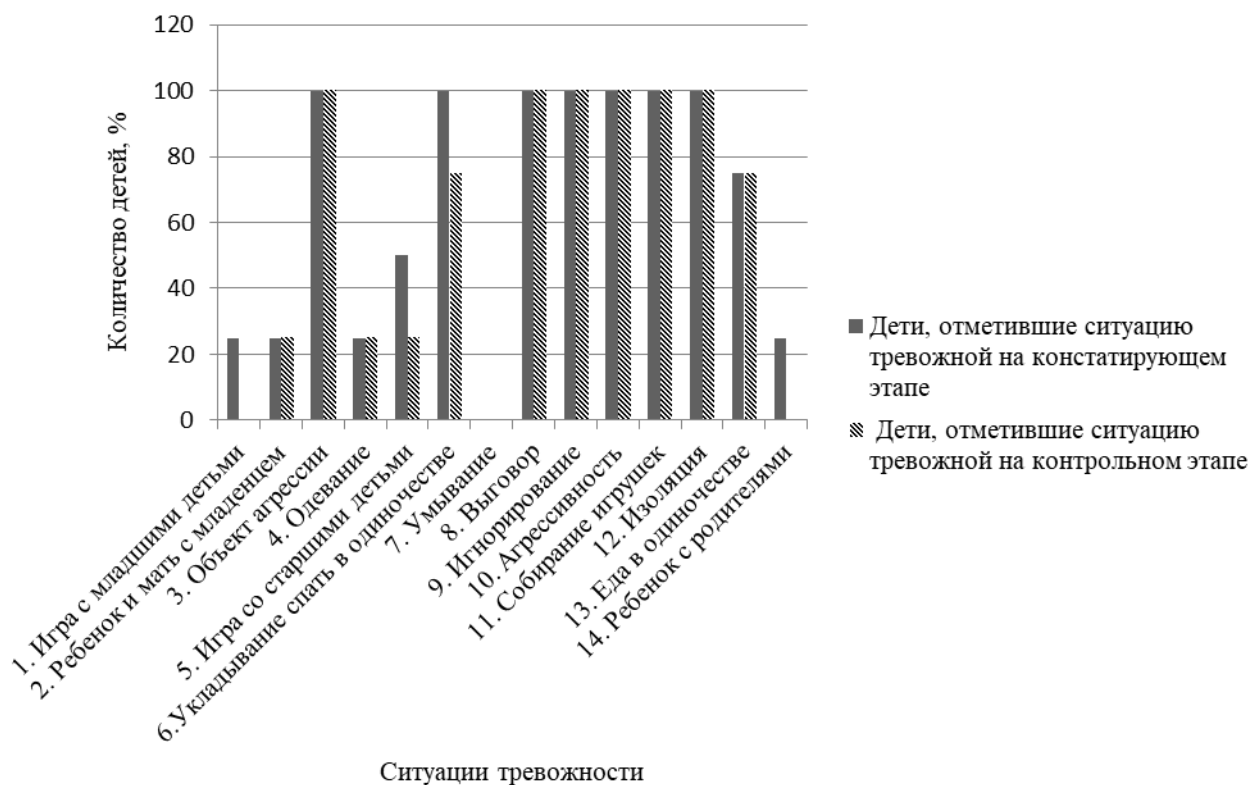


Рисунок 9. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в экспериментальной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Прослеживается положительная динамика относительно ситуации «1. Игра с младшими детьми». Так на констатирующем этапе исследования 25% (1 человек) детей экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности реагировали на данную ситуацию негативно, на контрольном этапе исследования этот показатель снизился до 0% (0 человек). Ситуация «5. Игра со старшими детьми» вызывала тревожность на момент контрольного этапа исследования у 50% (2 человек) детей экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности, на контрольном этапе это значение снизилось до 25% (1 человек).

Ситуацию «6. Укладывание спать в одиночестве» на констатирующем этапе исследования отметили, как тревожную 100% (4 человека) детей экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности, на контрольном этапе этот показатель снизился до 75% (3 человека) детей. Также на

контрольном этапе исследования 25% (1 человек) детей экспериментальной группы с высоким уровнем тревожности отметили, как тревожную ситуацию «14. Ребенок с родителями», на контрольном этапе уже 0% (0 человек) детей отреагировали на данную ситуацию тревожно. Ситуаций, в которых прослеживалась бы отрицательная динамика обнаружено не было.

Таким образом можно проследить положительную динамику относительно снижения количества детей экспериментальной группы, у которых вызывает тревожность ряд ситуаций. Показатели снижались относительно данных ситуаций – «1. Игра с младшими детьми», «5. Игра со старшими детьми», «6. Укладывание спать в одиночестве», «14. Ребенок с родителями». Необходимо отметить, что показатели снизились относительно ситуаций важных для нас, так как на основе этих ситуаций осуществлялся отбор сказок для осуществления психологической коррекции тревожности.

Резюмируя написанное выше, мы делаем вывод, что в экспериментальной группе на 6% меньше детей с высоким уровнем тревожности, чем в контрольной. Процент детей контрольной группы с высоким уровнем тревожности не изменился. В экспериментальной группе снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности на 19%.

Таким образом, мы делаем вывод, что на момент завершения контрольного этапа исследования количество детей с высоким уровнем тревожности из экспериментальной группы значительно меньше, чем количество детей с высоким уровнем тревожности из контрольной группы.

Анализируя данные относительно ситуаций тревожности, можно сделать вывод, что относительно двух ситуаций – «1. Игра с младшими детьми» и «14. Ребенок с родителями» показатели детей, у которых вызывает тревожность данные ситуации одинаковы. В отношении одной из ситуаций, а именно – «5. Игра со старшими детьми» показатели детей, у которых вызывает тревожность данная ситуация у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы. Также относительно еще одной ситуации – «1. Игра с младшими детьми» показатели детей, у которых

вызывает тревожность данная ситуация у детей экспериментальной группы ниже, чем у детей контрольной группы.

Далее можно утверждать, что среди детей контрольной группы динамика изменений относительно ситуаций тревожности незначительна.

В отношении экспериментальной группы можно проследить положительную динамику относительно снижения количества детей, у которых вызывает тревожность ряд ситуаций. Показатели снижались относительно ситуаций – «1. Игра с младшими детьми», «5. Игра со старшими детьми», «6. Укладывание спать в одиночестве», «14. Ребенок с родителями».

Выводы по главе 2

Экспериментальное исследование психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой проходило в три этапа.

На первом констатирующем этапе осуществлялся подбор и отбор диагностического инструментария для изучения тревожности детей старшего дошкольного возраста. Для изучения уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста нами была отобрана методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, И В. Амен. Результаты этого этапа показали: в контрольной группе было выявлено 13% (2 человека) детей с высоким уровнем тревожности, 87% (13 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено. В экспериментальной группе было выявлено 26% (4 человека) детей с высоким уровнем тревожности, 76% (11 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено.

На втором формирующем этапе осуществлялась реализация психолого-педагогических условий, способствующих психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой, выделенные и обоснованные нами в первой главе данной работы. А

именно: совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности; создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

С целью реализации первого психолого-педагогического условия - совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности - мы осуществили подбор и отбор текстов сказок для работы с детьми. Для этого мы обратились к изучению методической литературы, посвященной сказкотерапии и психотерапевтическим сказкам. Подбор сказок осуществлялся по следующим критериям: наличие в сказке персонажей, соответствующих полу и возрасту детей, герои сказок оказывались в тех же ситуациях, что и дети. Отбор сказок осуществлялся в соответствии с выделенными в ходе диагностики ситуациями, вызывающими тревожность детей старшего дошкольного возраста: «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «5. Игра со старшими детьми»; «14. Ребенок с родителями». Так, мы смогли отобрать 30 сказок.

С целью реализации второго психолого-педагогического условия - создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку» - совместно с детьми придумывались и создавались ритуал «вхождения» в сказку и «выхода» из нее, а также ритуал, обозначающий переход из одной деятельности в другую. Для реализации данного условия педагог-психолог на первом этапе знакомил детей с примерами ритуалов на следующем этапе было организовано совместное обсуждение и придумывание ритуалов детьми; на заключительном этапе было организовано голосование за придуманные ритуалы, которые в дальнейшем использовались при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия - вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок - детям предлагалось создать театральную постановку по прочитанной сказке.

Педагог-психолог повторно читал сказку, дети в этот момент разыгрывали сюжет сказки и действия героев. Роли в сказке распределялись между детьми в соответствии с их полом, возрастом и проблемной ситуации. В ходе театрализации делался акцент на персонажах сказки, их чувствах и поведении; на обстоятельствах ситуации, которая вызвала эти чувства и поведенческие реакции, на преодолении тревожной ситуации героем сказки; на изменениях главного героя сказки, какой новый опыт он приобрел, как изменились его чувства.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика тревожности детей с использованием той же методики, что на констатирующем этапе. Мы зафиксировали следующие результаты: в экспериментальной группе на 6% меньше детей с высоким уровнем тревожности, чем в контрольной. Процент детей контрольной группы с высоким уровнем тревожности не изменился. В экспериментальной группе снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности на 19%. Среди детей контрольной группы динамика изменений относительно ситуаций тревожности незначительна. В отношении экспериментальной группы можно проследить положительную динамику относительно снижения количества детей, у которых вызывает тревожность ряд ситуаций: «1. Игра с младшими детьми», «5. Игра со старшими детьми», «6. Укладывание спать в одиночестве», «14. Ребенок с родителями».

Таким образом, мы можем констатировать, что реализованные нами психолого-педагогические условия, а именно: совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности; создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок, - продемонстрировали свою эффективность в психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование по проблеме психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста позволяет, прежде всего, систематизировать полученные результаты в виде совокупности следующих положений.

Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Выделяют: два вида тревожности – ситуативную и личностную; две формы тревожности – открытая и скрытая; уровни тревожности – низкий, оптимальный и высокий.

К основным особенностям тревожности детей старшего дошкольного возраста следует отнести: во-первых, причинами тревожности ребенка старшего дошкольного возраста является негативные детско-родительские отношения и внутриличностный конфликт. Во-вторых, способы проявления тревожности чаще всего выступают нерешительность, излишняя застенчивость, инфантильность, низкая самооценка, отдельные соматические проявления тревожности; в-третьих, учеными описана возрастная динамика развития тревожности, у детей раннего возраста она связана с расставанием с родителем, у детей среднего дошкольного возраста с потерей любимой игрушки, для детей старшего дошкольного возраста тревожность связана с подготовкой к школе; в-четвертых, для старших дошкольников характерен ситуативный вид тревожности, скрытая и открытая (острая) формы тревожности, в-пятых, в старшем дошкольном возрасте у детей могут проявляться все уровни тревожности – пониженный, оптимальный, повышенный.

Под психологической коррекцией в данной работе понимается система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Выделяют следующие характеристики с помощью, которых

описывают психологическую коррекцию: виды, типы, модели, группы методов, принципы. Одним из основных средств психологической коррекции является сказка. Сказка - один из основных жанров художественной литературы, обладающий универсальным социально-психологическим воздействием на внутренний мир человека любого возраста. Сказка является постоянным спутником ребенка с самого раннего возраста. Учеными доказано, что сказка является наиболее эффективным и безопасным средством психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Выделяют пять основных видов сказок, используемых в процессе психологической коррекции детей: художественные, психокоррекционные, психотерапевтические, дидактические и медитативные. Основными условиями обеспечения эффективности психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста являются: совершенствование системы отбора сказок, основанного на требованиях к главному герою, к его жизненному опыту и позитивному разрешению проблемной ситуации главным героем; создание взрослыми и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

Экспериментальное исследование психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой осуществлялось на базе детского сада г. Красноярска и проходило в три этапа.

На первом констатирующем этапе осуществлялся подбор и отбор диагностического инструментария для изучения тревожности детей старшего дошкольного возраста. Для изучения уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста нами была отобрана методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, М. Дорки, И В. Амен. Результаты этого этапа показали: в контрольной группе было выявлено 13% (2 человека) детей с высоким уровнем тревожности, 87% (13 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено. В

экспериментальной группе было выявлено 26% (4 человека) детей с высоким уровнем тревожности, 76% (11 человек) детей со средним уровнем тревожности, детей с низким уровнем тревожности не обнаружено.

На втором формирующем этапе осуществлялась реализация психолого-педагогических условий, способствующих психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы со сказкой, выделенные и обоснованные нами в первой главе данной работы. А именно: совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности; создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок.

С целью реализации первого психолого-педагогического условия - совершенствование системы отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности – мы осуществили подбор и отбор текстов сказок для работы с детьми. Для этого мы обратились к изучению методической литературы, посвященной сказкотерапии и психотерапевтическим сказкам. Подбор сказок осуществлялся по следующим критериям: наличие в сказке персонажей, соответствующих полу и возрасту детей, герои сказок оказывались в тех же ситуациях, что и дети. Отбор сказок осуществлялся в соответствии с выделенными в ходе диагностики ситуациями, вызывающими тревожность детей старшего дошкольного возраста: «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «5. Игра со старшими детьми»; «14. Ребенок с родителями». Так, мы смогли отобрать 30 сказок.

С целью реализации второго психолого-педагогического условия - создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку» - совместно с детьми придумывались и создавались ритуал «вхождения» в сказку и «выхода» из нее, а также ритуал, обозначающий переход из одной деятельности в другую. Для реализации данного условия педагог-психолог на первом этапе знакомил детей с примерами ритуалов на следующем этапе

было организовано совместное обсуждение и придумывание ритуалов детьми; на заключительном этапе было организовано голосование за придуманные ритуалы, которые в дальнейшем использовались при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия – вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок – детям предлагалось создать театральную постановку по прочитанной сказке. Педагог-психолог повторно читал сказку, дети в этот момент разыгрывали сюжет сказки и действия героев. Роли в сказке распределялись между детьми в соответствии с их полом, возрастом и проблемной ситуации. В ходе театрализации делался акцент на персонажах сказки, их чувствах и поведении; на обстоятельствах ситуации, которая вызвала эти чувства и поведенческие реакции, на преодолении тревожной ситуации героем сказки; на изменениях главного героя сказки, какой новый опыт он приобрел, как изменились его чувства.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика тревожности детей с использованием той же методики, что на констатирующем этапе. Мы зафиксировали следующие результаты: в экспериментальной группе на 6% меньше детей с высоким уровнем тревожности, чем в контрольной. Процент детей контрольной группы с высоким уровнем тревожности не изменился. В экспериментальной группе снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности на 19%. Среди детей контрольной группы динамика изменений относительно ситуаций тревожности незначительна. В отношении экспериментальной группы можно проследить положительную динамику относительно снижения количества детей, у которых вызывает тревожность ряд ситуаций: «1. Игра с младшими детьми», «5. Игра со старшими детьми», «6. Укладывание спать в одиночестве», «14. Ребенок с родителями».

Таким образом, мы можем констатировать, что реализованные нами психолого-педагогические условия, а именно: совершенствование системы

отбора сказок, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности; создание педагогом-психологом и детьми ритуалов «погружения в сказку»; вовлечение детей в театрализацию прослушанных сказок, - продемонстрировали свою эффективность в психологической коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Подводя итоги проведенному исследованию, мы можем утверждать, что гипотеза, сформулированная в начале работы, нашла свое подтверждение, цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдиенко, Г. Ю. Тревожность и адаптационные способности как критерии эффективности саморегуляции военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии 2020. № 3(12). С. 40-44.
2. Афанасенкова Е.Л. Коррекция тревожности старших дошкольников посредством сказкотерапии в психолого-педагогическом сопровождении образовательной среды детского сада // Стратегия развития образования для будущего России: Материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году педагога и наставника в Российской Федерации. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2023. С. 1036-1044.
3. Барышева Е.О., Золотова В.А., Козырева В.В., Писаревский К.Л., Позднякова Е.И., Савинков С.Н. Психокоррекция детей и подростков: курс лекций. М.: Московский гуманитарно-экономический университет, 2020. 144 с.
4. Барышникова Е.В. Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2020 №4, С. 134-139.
5. Белисова А.А. Причины возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Научная гипотеза. 2018. № 15. С. 25-31
6. Бикбулатова Э.Э., Валитова А.И. Тревожность у детей дошкольного возраста // Вестник науки. 2019. №11. С. 20-26.
7. Бирюкова К. А. Внутриличностный конфликт в контексте социально-психологической компетенции лиц юношеского возраста // Кронос. 2020. №10 (49). С 50-51.
8. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических

вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология».Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т 2002. 134 с.

9. Вачков И. В. Сказкотерапия в работе детского психолога // СДО. 2008. №4. С. 50-54.

10. Газиева Я.З. Личностная тревожность как фактор формирования страха у ребёнка // Шаг в науку: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2021. С. 64-66.

11. Годфруа Ж. Что такое психология. М.: Мир 1996. 376 с.

12. Долженко Н.В., Несмашнева Н.И., Сергеева О.Н., Наумова М.В. Тревожность детей дошкольного возраста: причины, виды, диагностика, критерии, рекомендации // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 247-249.

13. Домрачева С.А. Тревожность у детей дошкольного и младшего школьного возраста: причины и способы профилактики // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук: сборник материалов V Международной научно-практической конференции 30, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет 2019. С. 221-229.

14. Зинкевич-Евстигнеева. Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь 2007. 176 с.

15. Зинкевич-Евстигнеева Т.В. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2018. 320 с.

16. Зинкевич-Евстигнеева. Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2007. 176 с.

17. Кадырова М.Ш. конфликтные ситуации в детском саду // Мировая наука. 2019. №10 (31). С. 86-88.

18. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2003. 160 с.
19. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2005. 198 с.
20. Кузнецова Е.В. Сказкотерапия как средство оптимизации тревожности старших дошкольников // Вопросы педагогики. 2022. № 3-1. С. 148-155.
21. Купцов И.И., Пивоварова Т.В. Основные методы психологических исследований: особенности и опыт применения // Прикладная юридическая психология. 2020. №4. С. 32-39.
22. Кузьмина С.Н. Детская тревожность. Предупреждение и коррекция // Новости науки 2019: сборник материалов VIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, М.: Научно-издательский центр «Империя», 2019. С. 212-214.
23. Лазарева А.Н. Арт-терапия как метод коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2023. № 9(456). С. 349-351.
24. Лич П. Младенец и ребенок. От рождения до пяти лет. Красноярск: Красноярское книжное издательство 1992. 368 с
25. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб: Речь, 2007. 136 с.
26. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь 2006. 224 с.
27. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь 2016. 400 с.
28. Матвеева О.А., Айсувакова Т.П., Сорокопуд Ю.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте// Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70 (3). С. 307-310.

29. Морозова О.О. К вопросу об определении понятия «тревожность» в психологической культуре // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Иваново: Ивановский государственный университет, 2020. С. 246-259.
30. Немов Р. С. Психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. 632 с.
31. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Тревожность у детей: причины и особенности проявления // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С.136-141.
32. Никандров В.В. Экспериментальная психология: учебное пособие. СПб: Речь, 2003. 480 с.
33. Осипова А. А. Введение в теорию психокоррекции. Москва: Издательство МПСИ 2000. 312 с.
34. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Москва: издательство «Сфера» 2012. 510 с.
35. Прихожан А.М. Психология тревожности дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 119 с.
36. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.
37. Разумова Е.М. Арт-терапия как средство коррекции страхов и тревожности у детей дошкольного возраста // Аллея науки. 2018. № 11(27). С. 880-885.
38. Романенко О.Н. Классические представления о тревожности // Форум молодых ученых. 2019. №3 (31). С. 690-696.
39. Солдатова Я.С. Психологическая коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: Сборник статей XIII Международной научно-

практической конференции. Москва: Международная академия наук педагогического образования 2021. С. 732-742.

40. Тимофеева О.А. Проявление тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2017. №11 (24). С. 497-501.

41. Ткачёва Т.Е. Психотерапевтические сказки для взрослых и детей. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 93 с.

42. Тупикина Д.В. Повышенный уровень тревожности как психолого-педагогическая проблема дошкольного детства XXI века // Студент и наука (гуманитарный цикл): Материалы международной студенческой научно-практической конференции 2020 года. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. С. 870-876.

43. Усенко А. Р. показатели тревожности в юношеском возрасте // Материалы Международной научно-практической конференции (г. Прага, 21 апреля 2020 г.) Прага: Научно-издательский центр «Мир науки» 2020. – С. 380-384.

44. Уфимцева Е.В. Изотерапия как средство коррекции тревожности у младших школьников // Роль образования в посткризисном развитии: научные исследования и психолого-педагогическое сопровождение: Сборник научных статей. Челябинск: Печатный двор 2022.С. 169-174.

45. Фрейд З. Запрещение, симптом и страх СПб. : Питер 2001. 228 с.

46. Хорни К. Наши внутренние конфликты : конструктивная теория невроза. Москва : Академический проект 2007. 224 с.

47. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб. : Питер 2002. 224 с.

48. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Лабиринт души: терапевтические сказки. Москва: Академический проект 2007. 176 с.

49. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь 2002. 168 с

50. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework // Psychology: A study of science. 1959. Vol. 3. PP. 184–256.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Проективный тест «Выбери нужное лицо»

Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен

Цель: выявить уровень тревожности и особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи.

1. Выяснить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста
2. Выяснить особенности тревожности у детей со средним и высоким уровнем тревожности

Ход проведения

Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет. Методика и включает в себя 14 рисунков (наборы для мальчиков и для девочек), изображающих ребенка без лица (присутствует лишь контур головы). Дошкольнику нужно предположить – какое лицо следовало нарисовать ребенку: грустное или веселое. Результат диагностики может носить количественный и качественный характер. Количественный результат представляет собой индекс тревожности (ИТ), отражающий интенсивность отрицательного эмоционального опыта ребенка в изображаемых ситуациях. Качественным результатом могут быть выводы о характере эмоционального опыта ребенка в этих и подобных ситуациях.

Экспериментальный материал: 14 рисунков (8,5x11 см) выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. 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.

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 игрушки»
12. Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»
13. Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».
14. Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого

ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой»

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

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлен

Анализ результатов

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):

Число эмоциональных негативных выборов

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} \times 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- 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»), 13 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать высоким 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 младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Стимульный материал

