

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

БЕГУНОВА АНАСТАСИЯ ВИТАЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ
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

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

Руководитель
старший преподаватель Козлова О.В.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

Дата защиты

23.06.2025

Обучающийся

Бегунова А.В.

Оценка

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1. Понятие тревожности и её виды.....	7
1.2. Особенности проявления тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	12
1.3. Театрализованная игра как средство снижения тревожности детьми старшего дошкольного возраста.....	17
Выводы по главе 1.....	24
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СНИЖЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	26
2.1 Изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	26
2.2 Опыт использования театрализованной игры как средства снижения тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	38
2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования.....	44
Выводы по главе 2.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ	68

ВВЕДЕНИЕ

Дети особенно восприимчивы к тревоге, поскольку их мозг и нервная система находятся в стадии активного развития, что делает их менее устойчивыми перед лицом стрессов и страхов. Особенно остро эта проблема проявляется у старших дошкольников, когда дети готовятся перейти на следующий этап своего образовательного пути — в школу. Этот период отмечен изменением основной формы активности ребёнка, новым социальным статусом и возрастающим давлением кризиса семилетнего возраста. К этому добавляется влияние родительских установок и поведения, связанных с подготовкой к обучению: родители иногда выставляют чрезмерно высокие ожидания от ребёнка, внушают опасения относительно грядущих перемен и проявляют повышенную озабоченность процессом поступления в школу. Сегодня заметно возросло количество детей, проявляющих повышенную тревогу, беспокойство, неуверенность и нестабильность эмоций. Это делает проблему ранней диагностики и коррекции детской тревожности особенно важной. Изучение проявлений тревоги в дошкольный период помогает точно оценить её воздействие на последующее личностное становление ребёнка и успешность его действий, а также способствует решению множества детских возрастных трудностей. Вопросами детской тревожности занимались многие российские учёные, среди которых выделяются такие специалисты, 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 другие.

Изучение работ разных исследователей позволило выделить два подхода к пониманию природы тревожности: во-первых, она рассматривается как наследственная черта (по мнению А.И. Захарова, Н.Д. Левитова), а во-вторых, как продукт социального опыта и воспитания (например, позиция Н.В. Имедадзе, А.М. Прихожана, Е. Савиной, К. Хорни, Н. Шаниной).

Таким образом, формирование тревожности обусловлено как природными факторами, заложенными генетически, так и социальными условиями жизни ребёнка. Поскольку первая группа факторов практически неподвластна изменению, внимание специалистов сосредоточено именно на социальной составляющей. Для снижения уровня тревожности эффективны различные психологические и педагогические методы, одним из наиболее действенных из которых, на мой взгляд, выступает использование театральной игры, учитывая ведущую роль игровой деятельности в развитии дошкольника.

Актуальность исследования заключается в следующем: в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ведущим принципом выступает деятельностный подход, ориентированный на личность ребёнка.. Художественно-эстетическое развитие занимает одно из ведущих мест в содержании воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения, и является его приоритетным направлением. Одним из видов детской деятельности, широко используемой в процессе воспитания и всестороннего развития детей, является театральная. Театрализованная игра позволяет детям в безопасной творческой обстановке выразить свои чувства, страхи и переживания, примерить на себе разные роли и прожить их, способствует развитию эмоционального интеллекта, самовыражению и взаимодействию со сверстниками, что снижает уровень тревожности и способствует эмоциональному освобождению.

Проблема состоит в следующем: театрализованная игра как средство снижения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста часто недооценивается педагогами, не в полной мере разработано содержание непосредственной образовательной деятельности в ДО, направленной на использование театрализованной игры как метода коррекции тревожности у дошкольников. Применение данного средства является затруднительным в связи с недостаточной разработанностью методики ее

реализации в процессе коррекции, что и определяет большую актуальность данной работы.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что основное противоречие состоит между возможностями театрализованной игры в коррекции тревожности дошкольников и недостаточным исследованием и использованием содержательных и процессуальных аспектов её реализации в коррекционном процессе.

Объект исследования: тревожность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: театрализованная игра как средство снижения уровня тревожности детей старшего возраста.

Цель исследования: проанализировать возможности театрализованной игры как средства снижения уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть театрализованную игру и её особенности.
2. Изучить теоретический материал и научные источники, посвящённые вопросам детской тревожности.
3. Проанализировать роль театрализованной игры в процессе снижения уровня тревожности детьми старшего дошкольного возраста
4. Определить методологию исследования тревожности и полученные результаты.
5. Разработать программу по снижению уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованной игры.
6. Проанализировать результаты реализации программы по снижению уровня тревожности детьми старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – предполагаем, что театрализованная игра будет результативным средством снижения уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста при следующих психолого-педагогических условиях: совершенствование системы отбора произведений, основанной на

наличии типичных ситуаций тревожности; использование педагогом-психологом и детьми различных ритуалов погружения в деятельность.

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

Теоретическая значимость теоретическая основа исследования базируется на работах отечественных и зарубежных ученых в области психологии, педагогики, посвященных работе с тревожностью и использованием театрализованной игры.

Особенностям тревожности у детей дошкольного возраста посвящены работы таких исследователей, как А.И. Захарова, Н.Д. Левитова Н.В. Имедадзе., А.М. Прихожан, Е. Савина, К. Хорни, Н. Шанина.

Работе с театрализованной игрой посвящены работы таких исследователей, как Н.С. Карпинская, А.П. Николаичева, Л.С. Фурмина, Л.В. Ворошина.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для педагогов дошкольных образовательных учреждений по использованию театрализованной игры как средства по снижению уровня тревожности старших дошкольников, что будет способствовать более благополучному психоэмоциональному состоянию детей.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе ДОО. В исследовании приняли участие 20 детей.

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

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие тревожности и её виды

Термин «тревожность» впервые появился в психологии благодаря работам Зигмунда Фрейда, опубликованным в 1926 году в труде «Торможение. Симптом. Тревожность». Согласно Фрейду, тревожность представляет собой негативные эмоциональные состояния, сигнализирующие человеку о возможной угрозе. Ее содержание включает ощущение неопределённости и чувство бессилия перед ситуацией. Основными характеристиками тревожности являются особое дискомфортное состояние, физиологические реакции (например, учащённое сердцебиение), а также осознание самим человеком происходящего негативного переживания. Карен Хорни, представительница психоанализа, рассматривала тревожность как аналог страха, подчёркивая сходство между этими двумя терминами, поскольку оба отражают эмоциональную реакцию на угрозу. Тем не менее, различие заключается в следующем: страх возникает при наличии конкретной и реальной угрозы, тогда как тревожность проявляется в ситуациях неясной и скрытой опасности. Важно отметить, что хотя Фрейд отличал страх от тревожности, считая их разными явлениями, Хорни подчеркивала близость понятий, утверждая, что разница лишь в степени ясности восприятия опасности. Этот вопрос остаётся предметом научных дискуссий среди исследователей. Вместе с тем обе теории согласуются в одном: страх ассоциируется с осмысленной угрозой, в то время как тревожность представляет собой отклик на неопределённую возможную угрозу. Помимо психоанализа, понимание природы тревожности получило свое дальнейшее развитие также в рамках различных других школ современной психологической науки.

Согласно Дж. А. Келли, представителю когнитивного направления в психологии, тревожность проявляется через эмоции, тогда как тревога возникает вследствие понимания того, что имеющиеся конструктивные схемы

оказываются неэффективными для прогнозирования предстоящих событий [35, с. 22].

Ж. Годфруа подчеркивал временный характер тревоги, утверждая, что она исчезает после столкновения индивида с реальной ситуацией. Тем не менее, длительное ожидание события заставляет организм расходовать значительное количество ресурсов для сохранения готовности [11, с. 33].

Гуманистический психолог К. Роджерс разделял точку зрения Дж. А. Келли, определяя тревогу как эмоциональное проявление угрозы целостности внутренней системы личности («Я-концепция»), возникающей перед лицом несоответствия собственного опыта внешним обстоятельствам [50, с. 186].

Отечественная психология также уделяла внимание изучению феномена тревожности, выдвигая собственные интерпретационные подходы. Рассмотрим научное определение феномена тревожности, предложенное известным российским учёным Р.С. Немовым. Он утверждает, что тревожность проявляется как склонность индивида испытывать постоянное внутреннее напряжение или периодически переживать страх и беспокойство в социально значимых ситуациях [30, с. 333].

А.И. Захаров рассматривает тревожность как своеобразный маркер внутреннего конфликта, возникающего вследствие несоответствия между внутренней активностью субъекта и внешней средой [29, с. 248]. Автор подчёркивает взаимосвязь между уровнем тревожности и нарушением гармонии между действиями и внешними условиями.

Российский психолог А.М. Прихожан определяет тревожность как специфическое эмоциональное состояние, сопровождающееся ощущением дискомфорта, связанным с предчувствием возможной неудачи или угрозой [4, с. 135]. Она проводит чёткое разделение между тревожностью как кратковременным эмоциональным состоянием и тревожностью как устойчивой чертой личности, считая последнее частью структуры индивидуальности [4, с. 135]. Эту точку зрения поддерживают и западные учёные, такие как Ганс Айзенк, Дэвид Филлипс, Барри Мартин и Чарльз

Спилбергер.

Американский учёный Чарльз Спилбергер различает два основных типа тревожности: личностную и ситуативную. Личностная тревожность трактуется как постоянная личностная характеристика, предполагающая подверженность постоянному чувству тревоги практически независимо от внешних обстоятельств [43, с. 382]. Человек с такой особенностью постоянно ожидает неприятные события, воспринимая любые происшествия как угрозу.

Другая разновидность тревожности называется ситуативной или реактивной. Она возникает в ответ на конкретные внешние факторы, способные вызвать опасения и беспокойство [43, с. 382]. Этот тип тревожности считается временным и сменяется другими эмоциональными состояниями по завершении стрессогенной ситуации.

Исследования А.М. Прихожан также содержат подробное описание школьной и межличностной тревожности. Школьная тревожность выражается в усиленном беспокойстве, связанном с учебными ситуациями, ожиданиями плохой оценки или недоброжелательного отношения со стороны учителей и одноклассников [36, с. 64]. Межличностная тревожность относится к эмоциональному состоянию, возникающему в процессе социального взаимодействия с ровесниками и взрослыми [36, с. 64].

Ещё одно деление тревожности принадлежит А.М. Прихожан и подразумевает выделение открытых и скрытых форм. Открытая тревожность легко распознаётся и проявляется открыто, зачастую сопровождая поведение и поступки человека. Скрытая тревожность, напротив, слабо осознаётся субъектом и проявляется в пассивных формах, вплоть до полного отсутствия признаков тревоги [38[38, с. 693]693].

Уровень тревожности тоже подвергается классификации. Российским исследователем И.В. Имедадзе выделены низкий и высокий уровни тревожности. Высокий уровень препятствует нормальному функционированию в обществе, тогда как низкий помогает адаптироваться к внешним условиям и поддерживать равновесие [28, с. 308].

Г.Ш. Габдреева дополняет перечень, подразделяя тревожность на пониженный, оптимальный и повышенный уровни. Оптимальный уровень поддерживает эффективное функционирование организма, мотивируя человека действовать и достигать успехов. Повышенный уровень приводит к дезорганизации и неспособности адекватно справляться с ситуацией. Полное отсутствие тревожности также нежелательно, оно способно привести к недостаточной оценке рисков и неоправданной самоуверенности [22, с. 213].

Резюмируя, тревожность можно рассматривать как многогранное понятие, включающее различные типы, формы и уровни проявления. Среди них выделяются личностная и ситуативная тревожность, открытая и скрытая формы, а также три уровня: низкий, оптимальный и высокий.

1.2. Особенности проявления тревожности детей старшего дошкольного возраста

Несмотря на то, что значительная часть современных исследований посвящена вопросам тревожности среди взрослого населения, проблема детской тревожности остается недостаточно освещённой. Вместе с тем ученые едины во мнении о важности изучения данного феномена, так как детская тревожность является отправной точкой многих психологических расстройств и нарушений развития, нередко становящихся поводом для обращений к специалистам.

Первостепенное внимание следует уделить причинам появления тревожности у детей дошкольного возраста. Большинство учёных сходятся во взглядах, утверждая, что первопричиной тревожности становятся взаимоотношения между детьми и родителями. В частности, неудовлетворение базовой потребности ребёнка в чувстве защищённости, предоставляемой семьёй, оказывает решающее влияние на развитие тревожности [5, с. 26]. Способность удовлетворять жизненно необходимые запросы ребенка зависит от ближайшего окружения, преимущественно от

родителей и воспитателей.

Важнейший вклад в понимание механизма формирования тревожности внес британский психолог Джон Боулби, создатель теории привязанности. Его теория гласит, что центральными потребностями малышей являются любовь, поддержка и признание со стороны взрослых [37, с. 883]. Недостаточная степень заботы, недостаток тепла и одобрения со стороны родителей создают предпосылки для формирования тревожности и сопутствующих ей психологических трудностей.

Когда эти потребности удовлетворены, ребёнок ощущает безопасность и уверенность. Но взрослые далеко не всегда способны обеспечить условия, необходимые ребёнку для полноценного удовлетворения базовых нужд. К. Хорни подчёркивает негативное воздействие определённых стилей воспитания: строгий контроль, гиперопека, угрозы, непоследовательность требований приводят к формированию базового чувства тревожности у ребёнка. В результате у ребенка развивается не чувство «мы», а переживание глубокой ненадежности и смутной озабоченности, для которой используется понятие «базисная тревожность» [47, с. 72].

Отечественный психолог В.Н. Мясищев рассматривал внутренний конфликт как специфическое взаимодействие объективных обстоятельств и субъективных восприятий человека, которое разрушает важные связи личности и провоцирует продолжительное ощущение эмоционального дискомфорта. Интенсивность такого дискомфорта зависит от личной значимости разрушенных связей. Центральными аспектами становятся несоответствия между индивидуальными ресурсами и внешними требованиями среды, с которыми человеку трудно совладать по различным причинам. [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].

Рассматривая проблему детской тревожности, ведущие российские

исследователи Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова отмечают, что тревожность развивается у ребёнка вследствие внутренних психологических конфликтов, спровоцированных разнообразными факторами. Среди ключевых причин выделяются: противоречивые и взаимоисключающие требования, выставляемые родителями или педагогами; чрезмерно завышенные ожидания взрослых, не соответствующие возможностям ребёнка; негативные представления о самом себе, возникающие под воздействием установок, занижающих самооценку и порождающих чувство неполноценности [25, с. 28]. Таким образом, ведущими источниками тревожности у дошкольников признаются нарушения взаимоотношений между детьми и родителями, а также внутренняя борьба ребёнка.

Параллельно с изучением причин появления тревожности крайне важно ознакомиться с методами выявления её проявлений. Психологи давно пришли к выводу, что детские страхи и тревожность проявляются весьма многообразно. Английский психолог П. Лич выделяет ряд характерных признаков тревожности у детей младшего возраста. Среди них отмечены сильная зависимость и покорность взрослым, недоверие и осторожность при вступлении в контакт с незнакомыми людьми, ухудшение привычек питания и сна (дети отказываются от новых блюд, выбирая продукты, употреблявшиеся в раннем детстве) [24, с.120].

А.И. Захаров утверждает, что тревожность проявляется у детей такими симптомами, как утомляемость, плаксивость, головные боли, плохой сон, обидчивость и раздражительность. Такие дети зачастую пребывают в состоянии сильного возбуждения, испытывают постоянный страх не успеть выполнить какое-либо действие вовремя, легко нарушают правила дисциплины и склонны к капризам. Часто они проявляют черты несамостоятельности, нерешительности, инфантильности и доверчивости, испытывая значительные трудности при самостоятельном преодолении жизненных препятствий [40, с. 498]. У детей с повышенным уровнем тревожности оценка собственных действий сильно зависит от мнения окружающих. Они часто ждут негативного

отношения к себе со стороны взрослых и сверстников, опасаются ошибок и стремятся избежать несоответствия ожиданиям взрослых. Постоянное чувство собственной недостаточности, неполноценности и неуверенности в верности своего поведения и принятых решений сопровождает их повседневную жизнь. Среди типичных проявлений тревожности старших дошкольников можно выделить [42, с. 872]:

Личностные признаки:

- неустойчивая самооценка, низкая уверенность в себе, отсутствие инициативы;
- стремление понравиться окружающим, остаться незамеченными - («стать невидимкой»);
- застенчивость, стеснительность, нетерпимость к ситуациям неопределенности и ожидания неудачи;
- склонность к раздражению.

Поведенческие и соматические признаки:

- хроническая усталость, бессонница, проблемы со сном;
- дрожь рук, слабость ног, учащённое сердцебиение, затруднённое дыхание, повышенное потоотделение;
- головные боли, дискомфорт в спине и животе;
- изменчивость поведения, навязчивые движения (раскачивания, накручивание волос);
- тенденция скрывать своё внутреннее напряжение и проблемы.

Ранее мы рассмотрели классификацию тревожности по видам, формам и уровням. Сейчас попробуем разобраться, как именно эти разновидности тревожности проявляются у детей старшего дошкольного возраста.

Известно, что ситуативная тревожность универсальна и распространена среди представителей всех возрастных категорий, включая старших дошкольников. Однако вопрос о формировании личностной тревожности у детей данной возрастной группы остаётся открытым полем для научных дебатов. Некоторые исследователи считают, что тревожность зарождается уже

в раннем детстве и быстро прогрессирует в условиях неблагоприятного семейного климата, достигая пика в старшем дошкольном возрасте. Другие учёные придерживаются мнения, что личностная тревожность окончательно стабилизируется лишь в подростковом периоде.

Говоря о формах тревожности, важно отметить, что скрытые формы тревожности присутствуют у детей разных возрастов, но значительно реже открытых форм. Чаще всего у старших дошкольников преобладает острый вариант открытой тревожности, неподконтрольный сознанию ребёнка. Регулируемая тревожность более свойственна младшему школьному и юношескому возрасту, когда личность способна осознанно управлять своими эмоциональными реакциями. Отдельного внимания заслуживает так называемая магическая тревожность, проявляющаяся чаще в юности и позднее, хотя единичные случаи возможны и раньше.

Специалисты выделяют три уровня тревожности у старших дошкольников: пониженный, оптимальный и повышенный. Пониженный уровень тревожности интерпретируется как симптом равнодушия, отсутствия интереса и расслабленности в стрессовых ситуациях. Оптимальный уровень способствует поддержанию внимания и достижению хороших результатов. Повышенная тревожность негативно сказывается на работоспособности, социализации, творческой и интеллектуальной деятельности ребёнка, медленно преобразуясь в устойчивую личностную особенность.

Отдельного рассмотрения заслуживает динамика тревожности в процессе индивидуального развития ребёнка. Каждый возрастной этап сопряжён с уникальными условиями, способствующими повышению уровня тревожности. Ранний детский возраст характеризуется максимальным беспокойством в ситуациях временного отделения от матери или других значимых взрослых. Например, длительное нахождение вдали от близкого человека может способствовать возникновению сильных страхов одиночества [13, с. 222]. Среднее дошкольное детство знаменует начало фобий, связанных с потерей ценных предметов, например, любимой игрушки. Старшее

дошкольное детство приносит новые тревоги, вызванные приближающейся перспективой поступления в школу. Расширение круга обязанностей, рост ответственности и новизна ситуации делают этот период наиболее насыщенным стрессовыми событиями. Добавляет сложности тот факт, что данный возраст совпадает с одним из этапов кризиса развития, когда эмоциональная устойчивость ребёнка особенно уязвима. Вместе с тем тревожность является неотъемлемой частью адаптационного процесса, что объясняет её распространение среди старших дошкольников накануне столь значительных перемен в их жизни.

Стоит отметить, что существующие научные исследования фиксируют значительные различия в динамике тревожности у мальчиков и девочек. Установлено, что в дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики отличаются большей тревожностью по сравнению с представительницами женского пола. Важно подчеркнуть, что содержание тревожности различается у обоих полов: мальчикам свойственно испытывать беспокойство, связанное с угрозой насилия — они опасаются физической боли, травматизма, происшествий и наказаний, исходящих от значимых фигур, таких как родители, учителя, сверстники или представители власти. Девочки же чаще страдают от социальных взаимодействий, переживая по поводу возможных разногласий или разлуки с важными для них людьми. Итак, подводя итоги изложенного материала, можно утверждать, что ключевые причины тревожности у старших дошкольников заключаются в проблемах детско-родительских отношений и наличии внутренних конфликтов личности. Обычно тревожность проявляется у детей данного возраста в форме нерешительности, чрезмерной стеснительности, инфантильного поведения, сниженной самооценки и отдельных физических симптомов тревожности. Исследователи также изучили закономерности развития тревожности в зависимости от возраста: у малышей она обусловлена разлукой с родителями, у средних дошкольников — потерей любимой вещи, а у старших дошкольников тревога возрастает в преддверии школьной адаптации. В старшей группе детского сада тревожность носит

ситуационный характер, наблюдаются как скрытые, так и острые проявления тревожности. Уровень тревожности варьируется: возможно появление низкого, оптимального или высокого уровня тревожности [31, с. 137].

1.3. Театрализованная игра как средство снижения тревожности детьми старшего дошкольного возраста

«Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу...», писал Антон Семёнович Макаренко – советский педагог и писатель, крупнейший советский теоретик образования.

Дошкольное детство – небольшой, но чрезвычайно значимый отрезок жизни, в течение которого закладываются основы характера и личности будущего человека. В этот период ребенок впервые знакомится с миром вокруг себя, учится воспринимать окружающую действительность, устанавливать отношения с другими людьми, осваивать начальные нормы поведения и приобретать первые жизненные навыки.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра, в ходе которой гармонично развиваются как физическая сила, так и душевные качества ребенка. Более того, игра выступает особым, естественным способом приобретения социального опыта, а также доступным путём освоения правил и норм общества, соответствующего данному возрастному этапу. Игра помогает развиваться вниманию, памяти, фантазии, организованности, дисциплине, координационным способностям.

Через игру совершенствуются все грани личности ребенка, осуществляется значительный скачок в его внутреннем мире, готовящий почву для дальнейшего продвижения вперед. Отсюда вытекает огромное воспитательное значение игры, которую специалисты признают основным

видом деятельности дошкольника.

Многие отечественные психологи и педагоги, исследуя возможности развития творческих способностей у детей дошкольного возраста, акцентируют внимание на особой важности театрализованной деятельности. Такое внимание объясняется близостью театрализованной игры к искусству театра, сочетающему словесное искусство, визуальное восприятие, музыкальность, хореографию и художественное оформление (так считали Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Д.В. Менджерицкая, Л.В. Артемова, Е.Л. Трусорова, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская и другие).

Л.С. Выготский рассматривает детское театральное творчество как особую форму драматизации, подразумевающую воплощение художественного замысла в живой игре. Е.Л. Трусова использует взаимозаменяемые термины «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество», а также «игра-драматизация», подразумевая одно и то же явление. В.Н. Всеволодовский-Генгросс определяет драматические игры как игры, отличающиеся наличием ярко выраженного художественного образа и развернутого драматического действия.

Ряд отечественных исследователей, таких как М.А. Васильева, С.А. Козлова, Д.Б. Эльконин и другие, подчеркивают, что театрализованные игры близки к высокохудожественным видам деятельности и нередко именуют их «творческими». О.А. Карабанова видит в играх-драматизациях сознательное и целенаправленное воссоздание конкретного сюжета, следуя заранее разработанному сценарию.

И.Г. Вечканова рассматривает театрализованную игру как особый способ моделирования человеческих отношений, позволяющий воспроизводить разнообразные аспекты общественной жизни.

По мнению экспертов, театрализованная игра объединяет в себе черты как сюжетной игры, так и игры с установленными правилами. Важную роль играют предметы игры, костюмы и реквизит, усиливающие эффект погружения в происходящее.

Основой содержания театрализованных игр служат произведения литературы и народного творчества. Наконец, Л.С. Фурмина предлагает называть театральные игры - «играми-представлениями», акцентируя внимание на публичной стороне исполнения задуманного сценария с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка. Так, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы.

Классификация театрально-игровой деятельности включает в себя множество различных подходов. Например, Л.С. Фурмина разделяет игры на предметные и не предметные. Е.Л. Трусова дифференцирует театрализованные игры по нескольким критериям: по замыслу, по использованному литературному тексту, а также по обстоятельствам, предложенным взрослыми. Некоторые исследователи предлагают классифицировать подобные игры исходя из преобладающих средств выражения и эмоциональной выразительности сюжета. Л.В. Артемова условно выделяет два типа театрализованных игр: режиссёрские и драматизации.

Большинство специалистов согласны, что в дошкольных учреждениях театрально-игровая деятельность представлена двумя основными формами.

1. Режиссёрские игры, в которых главными героями выступают предметы или игрушки (куклы), действующие в рамках различных видов кукольных театров. Здесь ребенок берет на себя роль режиссёра и сценариста, управляя игрушками как актёрами, озвучивая их реплики и используя разнообразные средства языковой выразительности. Режиссерские игры различаются в зависимости от используемого типа театра: настольные театры, плоскостные и объёмные, кукольные театры (типа бибабо, пальчиковые куклы, марионетки).

2. Игры-драматизации, где главным героем становится сам ребенок, выступающий непосредственно в роли персонажа (разыгрывание в лицах литературных произведений сказок, рассказов, специально написанных инсценировок). Эти игры способствуют раскрытию актерского потенциала и

развитию эмоциональной сферы ребенка.

Более подробно рассмотрим классификацию режиссурных игр, предложенную Л.В. Артемовой.

1. Настольный театр игрушек. Используется набор предметов, устойчиво стоящих на поверхности стола, которые легко перемещаются и не мешают друг другу.

2. Настольный театр картинок. Персонажи и декорации представляют собой картинки, обладающие ограниченными движениями. Характер персонажа и его эмоциональное состояние отображаются голосом играющего. Появление героев поэтапно добавляет элемент неожиданности, привлекая внимание детей.

3. Стенд-книга. Последовательность событий показывается путем смены иллюстраций, расположенных на специальном стенде. Поворачивая страницы, взрослый последовательно раскрывает сюжет, демонстрируя происходящие сцены и встречи.

4. Фланелеграф. Изображения персонажей крепятся на экране, покрытом фланелью, с обратной стороны картинок также наклеивается ткань для надежного крепления. Альтернативно используются материалы вроде бархата или наждачки. Иллюстрации выбираются совместно с детьми из старых изданий или рисуются специально.

5. Теневой театр. Нуждаются в прозрачном экране, черных силуэтах персонажей и ярком источнике света позади экрана, создающем тени. Иногда теневые фигуры изготавливаются пальцами рук. Демонстрация дополняется звуковым оформлением.

Игры-драматизации основаны на самостоятельной интерпретации ребенком выбранной роли, при этом он задействует как вербальную, так и невербальную выразительность. Выделяют несколько видов драматизаций.

1. Игры-имитации животных, людей или литературных персонажей.
2. Ролевые диалоги, основанные на тексте.
3. Инсценировка литературных произведений.

4. Постановка спектаклей на основе литературных произведений.
5. Игры-импровизации, без предварительных репетиций

Также выделяют следующие игры.

1. Игры-драматизации с пальчиками, где на пальцы надеваются миниатюрные аксессуары. Действуя руками, ребенок имитирует действия персонажей, произнося соответствующий текст.

2. Игры-драматизации с куклами бибабо, в которых маленькие куколки надеваются на пальцы. Куклы двигаются за специальной ширмой, позволяя малышу оживлять персонажей.

3. Импровизация, где сценарий придумывается прямо в процессе игры.

Традиционно педагогика относит игры-драматизации к категории творческих, являющихся составной частью сюжетно-ролевых игр.

Согласно теории Е.В. Мигуновой, театрализованная деятельность в дошкольном образовании строится на принципах развивающего обучения, методы и подходы которого соответствуют общим законам развития детей и обеспечивают психологически комфортные условия. Организация занятий направлена на устранение любых стрессовых факторов, поощрение свободы самовыражения, стимулирование творческого потенциала и внутренней мотивации.

Основные принципы организации театрализованной деятельности включают: создание обстановки, свободной от стрессообразующих факторов, обеспечение условий для свободного проявления творческих способностей и внутреннего потенциала, ориентированность на реальные, подлинные мотивы ребенка:

- процесс игры и обучения должен происходить добровольно, без принуждения извне;
- внутренние, личные интересы ребенка должны превалировать над внешними стимулами, зависящими от авторитетного влияния взрослого;
- очень важен фактор успеха и продвижения вперед («У тебя непременно получится»), что обеспечивает дополнительную внутреннюю мотивацию.

Организация и методика театрализованной деятельности подробно рассмотрены в трудах следующих отечественных педагогов, ученых и методистов.

Карпинская Надежда Сергеевна. Ее труды направлены на исследование особенностей развития творческих способностей детей средствами театрализованной деятельности. Она подчеркивает важную роль театрализации в формировании личности ребенка, развитии речи, воображения и эмоциональной отзывчивости.

Николаичева Алевтина Порфирьевна. Изучает механизмы педагогического руководства театрализованными играми в дошкольных учреждениях. Автор предлагает систематизированные методы внедрения театрализованных занятий в образовательный процесс, направленных на формирование устойчивого интереса к культуре и искусству.

Фурмина Лариса Сергеевна. Занималась вопросами разработки методик интеграции театрализованной деятельности в учебно-воспитательную работу дошкольных учреждений.

Ворошнина Любовь Владимировна. Специализировалась на разработке инновационных технологий в проведении театрализованных представлений с дошкольниками. Разработанные ею программы направлены на развитие общей культуры, эстетического вкуса и эмоционального восприятия мира у детей.

Методические приёмы:

- чтение сказки;
- анализ сказки.

Выполнение заданий по словесному описанию, по созданию «предлагаемых обстоятельств», на изображение различных эмоциональных состояний:

- проигрывание отрывков из сказок;
- проигрывание этюдов;
- разыгрывание импровизаций;
- сочинение сценок и пьес для разноконтекстных ролей;

- выполнения контрастных ролей;
- самостоятельно придумать сюжет;

Развитие театрализованных игр у дошкольников требует целенаправленного педагогического сопровождения. Педагоги используют общие методы руководства, среди которых выделяются прямые приёмы (демонстрирующие ребёнку образцы действий) и косвенные (мотивирующие ребёнка действовать самостоятельно).

Однако, как отмечает О. Акулова, несмотря на большой развивающий потенциал театрализованных игр, современные детские сады недостаточно используют их образовательные возможности. Причина этого кроется в существовании двух противоположных тенденций в организации таких игр.

Первая тенденция, условно называемая «обучение», подразумевает применение театрализованных игр исключительно как праздничного мероприятия-зрелища. Чтобы достичь желаемого результата, педагоги проводят многочисленные индивидуальные и коллективные репетиции, заставляя детей запоминать тексты, интонации и жесты. Цель — сформировать «хорошего артиста». Хотя итоговое представление радует зрителей, полученные навыки редко переходят в свободную игровую деятельность детей.

Вторая тенденция — «невмешательство взрослого». Эта позиция сводится к предоставлению детям полной самостоятельности в театрализованной игре: педагог ограничивается подготовкой необходимых аксессуаров, практически не участвуя в руководстве и поддержке игры.

Чтобы разрешить указанное противоречие и раскрыть весь развивающий потенциал театрализованных игр, необходима разработка практической педагогической технологии, соответствующей интересам и возможностям дошкольников. Значительная роль театральной игровой деятельности в развитии психики и личности ребёнка подтверждает необходимость особого внимания к этому направлению в дошкольном образовательном процессе. Специалисты едины во мнении, что театр — одна из самых ярких, красочных и понятных для ребёнка сфер искусства. Занятия театром приносят детям

удовольствие, развивают воображение, стимулируют творческую активность и формируют культурные ценности.

Педагог играет ключевую роль в организации и проведении театральных игр. Его задача состоит в чёткой формулировке целей, передаче инициативы детям и умелой координации совместной деятельности, поддержании порядка и внимательном отношении к индивидуальным эмоциям, реакциям и проблемам каждого ребёнка. Индивидуальный подход педагога крайне важен для успешного развития ребёнка в процессе театрализованных игр.

Следовательно, театральная игра должна стать школой, где соблюдение установленных правил осознаётся ребёнком не как внешний диктат, а как собственное желание, соответствующее его инициативности. Психологически театрализованная игра предвосхищает серьёзную жизненную деятельность, выступая её моделью.

Выводы по главе 1

Современная психология рассматривает тревожность как комплексное эмоциональное состояние, характеризующееся сильным внутренним дискомфортом, возникающим в ответ на ожидаемое несчастье или потенциальную опасность. Изучая феномен тревожности, специалисты выделяют два её фундаментальных типа: личностную и ситуативную тревожность, а также две базовые формы проявления — открытую и скрытую. В зависимости от интенсивности тревожность подразделяется на три градации: низкую, среднюю и высокую.

Знакомство с особенностями тревожности у детей старшего дошкольного возраста позволяет выделить ряд ключевых закономерностей.

Во-первых, главной причиной тревожности в этом возрасте является дефицит конструктивного взаимодействия с родителями и внутрипсихологические конфликты, обусловленные семейными обстоятельствами и стилем воспитания [5, с. 26].

Во-вторых, проявления тревожности принимают самые разнообразные формы: неуверенность в действиях, патологическая скромность, регрессия в поведении, низкая самооценка и наличие отдельных физиологических сигналов, таких как головные боли или боли в животе [37, с.883].

В-третьих, в работах отечественных и зарубежных исследователей показано, что тревожность изменяется в зависимости от возрастных стадий. Так, малыши раннего возраста тревожатся из-за временных разлук с родителями, дошкольники среднего звена боятся потерять любимые игрушки, а старшие дошкольники испытывают тревожность в связи с предстоящим поступлением в школу [37, с. 883].

Четвёртый пункт связан с характером тревожности у старших дошкольников. Для этого возраста характерна преимущественно ситуативная тревожность, имеющая краткосрочную природу. Формы тревожности также разнятся: помимо открытого острого варианта существует и скрытая форма, которая редко регистрируется у детей данной возрастной группы.

Наконец, пятый важный аспект заключается в распределении уровней тревожности. В старшем дошкольном возрасте можно обнаружить все три возможных уровня тревожности: пониженный, оптимальный и повышенный. Последний, являясь деструктивным фактором, тормозит социальную адаптацию и развитие когнитивной сферы ребёнка [28, с. 308].

Среди существующих средств борьбы с тревожностью у старших дошкольников наиболее успешным инструментом признана театрализованная деятельность. Театр обладает мощным потенциалом, помогающим детям освоить искусство владения эмоциями, развить способность понимать и правильно оценивать собственное эмоциональное состояние и чувства окружающих. Занятия театральной деятельностью открывают простор для самовыражения, давая возможность детям примерять на себя различные роли и проживать яркие эмоциональные впечатления.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СНИЖЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста

Для начала необходимо углубленно разобраться в сути ключевых терминов — метод и методика, поскольку понимание данных категорий является основополагающим условием правильного восприятия дальнейших рассуждений относительно специфики исследований тревожности детей и применяемых методик. Следует отметить, что термин «метод», согласно наиболее распространенным научным источникам, обозначает конкретный путь достижения заранее определенной цели путем последовательного исполнения ряда действий, направленных на решение практических либо теоретических задач познания объективной реальности. Что касается методики, то этот термин подразумевает собой непосредственное применение выбранного метода в конкретном исследовании, представляющую собой детально разработанную процедуру изучения объектов, основывающуюся на определенном материале и последовательности операций.

Далее важно обратить внимание на разнообразие подходов, используемых в современной психологии и педагогике. Среди различных научных методов наибольшей популярностью пользуются следующие способы получения знания: наблюдение, которое заключается в осознанном, систематическом восприятии и фиксации поведенческих реакций изучаемого объекта; психологический эксперимент — особый вид исследовательской активности, предполагающий создание специальных условий для выявления определенных характеристик личности исследуемого индивида; беседа — форма коммуникации, при которой осуществляется двусторонний обмен информацией между экспертом и объектом исследования; опрос, позволяющий собрать необходимые сведения посредством вопросов, задаваемых респонденту; и наконец, тестирование, заключающееся в

применении тестов — специализированных заданий, обладающих возможностью количественной обработки полученных результатов и предоставляющих возможность оценить отдельные стороны психологической деятельности и поведение человека [21, с.32-45]. Эти методы широко используются в рамках прикладных психологических исследований, обеспечивая получение достоверных сведений о структуре и особенностях психических процессов, проявлений тревоги и индивидуальных различиях среди детей.

Данные подходы позволяют исследовать механизмы формирования тревожности, выявить факторы риска развития негативных состояний, а также разработать эффективные стратегии профилактики и коррекции расстройств эмоционально-поведенческой сферы ребенка. Однако эффективность каждого отдельного метода зависит от множества факторов, включая качество подготовки специалистов, условия проведения эксперимента и адекватность выбранных инструментов измерения. Важно подчеркнуть, что именно комплексный подход, сочетающий разнообразные техники и приемы, обеспечивает максимальную полноту картины при изучении проблемы детской тревожности.

Рассмотрим классификации диагностических инструментов, предложенной известным американским психологом Саулом Розенцвейгом. Данная система распределения тестов была разработана с целью облегчить процесс выбора подходящего инструмента для диагностики индивидуально-психологических свойств личности. Согласно данной классификации выделяются три основные категории тестов: субъективные, объективные и проективные [32].

Первая категория включает в себя субъективные тесты. Данные инструменты представляют собой анкеты или опросники, построенные таким образом, что респонденты выражают собственные мнения, предпочтения и впечатления относительно поставленных перед ними вопросов. Субъективные тесты служат важным инструментом измерения широкого спектра явлений,

начиная от личных убеждений и заканчивая эмоциями и отношением к различным ситуациям. Ключевая особенность этих тестов состоит в том, что оценка производится исключительно исходя из индивидуальной точки зрения участника, отражающей его личный опыт, самооценку и мировоззрение. Несмотря на очевидные преимущества, такие тесты обладают рядом ограничений. Прежде всего, полученные данные зависят от субъективного восприятия участников, что снижает уровень надежности измерений. Более того, использование субъективных тестов ограничено возрастом респондентов, так как требует способности к саморефлексии, которая еще не сформирована у большинства детей младшего возраста.

Следующая группа представлена объективными тестами. Такие тесты отличаются строгими критериями оценки, благодаря чему обеспечивается высокая надежность и сопоставимость результатов. Использование стандартных процедур сбора и анализа данных делает объективные тесты особенно полезными при сравнении групповых показателей. Тем не менее, даже объективные тесты не лишены недостатков. Например, некоторые сложности возникают при попытке оценить глубинные структуры личности или другие тонкие характеристики, которые сложно зафиксировать объективными методами. Это обстоятельство ограничивает сферу применения объективных тестов там, где необходимы тонкая диагностика внутренних переживаний и установок.

Проективные тесты включают набор техник, ориентированных на исследование личности через свободную интерпретацию неопределенных ситуаций или образов. Основной отличительной чертой этих тестов выступает используемый стимульный материал, допускающий множественность толкований. Таким образом, проективные тесты позволяют человеку спроецировать свои скрытые мысли, эмоции и переживания на предъявляемый раздражитель. Концепция проекции впервые возникла в работах австрийского психиатра Зигмунда Фрейда, в частности, в его труде «Невроз страха» (1894), где данное явление рассматривалось как защитный механизм психики,

позволяющий субъекту переносить негативные внутренние импульсы на внешние объекты [8, с.34]. В настоящее время существует два подхода к пониманию термина «проекция»: психоаналитический и непсихоаналитический. Первый акцентирует внимание на бессознательных процессах защиты эго, тогда как второй рассматривает проекцию как внешнее выражение индивидуальности. Применительно к детям дошкольного возраста, проективные тесты являются эффективным методом диагностики, так как легко адаптируются к игровой форме взаимодействия, которая привычна и комфортна для малышей.

Проведение настоящего исследования потребовало тщательного отбора наиболее подходящего психодиагностического инструмента. После детального анализа различных методик мы остановились на проективном тесте «Выбери нужное лицо», разработанном авторитетными специалистами — Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен. Этот метод особенно ценен своей применимостью именно среди дошкольников средней и старшей возрастной группы. Стоит отметить, что стимульный материал представлен серией из четырнадцати карточек, каждая из которых изображает ребенка в конкретной социальной обстановке. Примечательно, что фигура ребенка лишена выраженного эмоционального портрета, поскольку изображение лица намеренно исключено. Однако рядом представлены две альтернативные эмоции — грусть и радость, представленные отдельными рисунками лиц. Таким образом, возникает уникальная возможность исследовать глубинные психологические установки испытуемых посредством выбора ими подходящей мимики. Более того, авторы предусмотрели дифференцированный подход к формированию набора карточек, учитывая пол исследуемых детей. Это выражается в наличии двух комплектов карточек: один ориентирован исключительно на девочек, другой — на мальчиков.

Для фиксации полученных результатов была специально разработана протоколирующая таблица, состоящая из нескольких колонок. Первая колонка отражает сами социальные ситуации, отражённые на карточках,

вторая предназначена для обозначения избранной ребёнком реакции — положительной или отрицательной. Чтобы повысить точность интерпретаций, было предложено дополнительно ввести третью колонку, предназначенную для записи комментариев и высказываний ребёнка относительно предложенных ситуаций.

При проведении процедуры тестирования важно соблюдать строгий порядок предъявления карточек, следовательно, каждая должна быть соответствующим образом промаркирована. Процесс проходит следующим образом: экспериментатор демонстрирует ребёнку очередную карточку и просит определить эмоцию изображённого персонажа — испытывает ли он грусть или радость. Следует подчеркнуть важность вербализации контекста происходящего события, например, поясняя, что ребёнок изображён вместе с матерью на прогулке. Критически важным является акцент на отсутствие прорисованного выражения лица у персонажей, так как это формирует основу проективного метода.

Анализируя данные, полученные в результате прохождения теста, особое внимание уделяется трём ключевым ситуациям, обладающим наибольшей диагностической значимостью: одевание (карточка №4), укладывание спать в одиночестве (№6) и приём пищи в одиночку (№14). Реакция ребёнка на подобные обстоятельства позволяет выявить наличие повышенной тревожности. Дополнительно выделяются ещё четыре ситуации, характеризующие взаимодействие между сверстниками: игра с младшими детьми, объект агрессивного поведения, участие в играх со старшими детьми и изоляция. Эти эпизоды воспринимаются большинством детей как потенциально стрессовые. Напротив, взаимодействия ребёнка с взрослыми (например, выговор или игнорирование со стороны взрослого, присутствие родителей) вызывают меньшую тревогу.

Качественная оценка уровня тревожности проводится путём количественного подсчёта выбранных реакций негативного характера. Затем рассчитывается процент негативных выборов от общего числа реакций. Если

полученный показатель составляет менее 20, делается вывод о низкой степени тревожности. Показатели в диапазоне от 20 до 50 сигнализируют о среднем уровне тревоги, тогда как показатели больше 50 свидетельствуют о повышенном уровне тревожности у обследуемого ребёнка.

Итак, обобщая изложенный материал, можно сделать вывод о том, что среди рассмотренных методов исследования детских психологических состояний особое место занимают проективные тесты. Именно этот подход оказывается оптимальным решением для старших дошкольников, учитывая характерные возрастные особенности когнитивного и эмоционального развития детей. Важнейшим достоинством проективных тестов является способность вскрывать глубоко лежащие психологические процессы, такие как внутренняя тревога и страх, которые часто остаются незамеченными традиционными способами наблюдения и опроса.

Принимая во внимание значимость диагностических инструментов, хотелось бы особо остановиться на одной эффективной методике, заслуживающей внимания исследователей и практикующих педагогов. Речь идет о хорошо зарекомендовавшей себя методике под названием «Выбери нужное лицо». Она была разработана коллективом ученых — Робертом Тэммом, Мэри Дорки и Виктором Аменом [18], и предназначена специально для определения степени тревожности у детей раннего школьного возраста. Эти методики уникальны тем, что сочетают элементы игровой формы взаимодействия с ребенком, позволяя ему свободно выразить свое внутреннее состояние через выбор и визуальных изображений лиц, соответствующих разным эмоциональным состояниям. Благодаря такому подходу удается не только качественно описать особенности протекания тревожных состояний у ребенка, но и получить точные количественные показатели, позволяющие строить индивидуальные программы коррекционной работы.

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	3	30	4	40
Средний уровень	6	60	4	40
Низкий	1	10	2	20

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

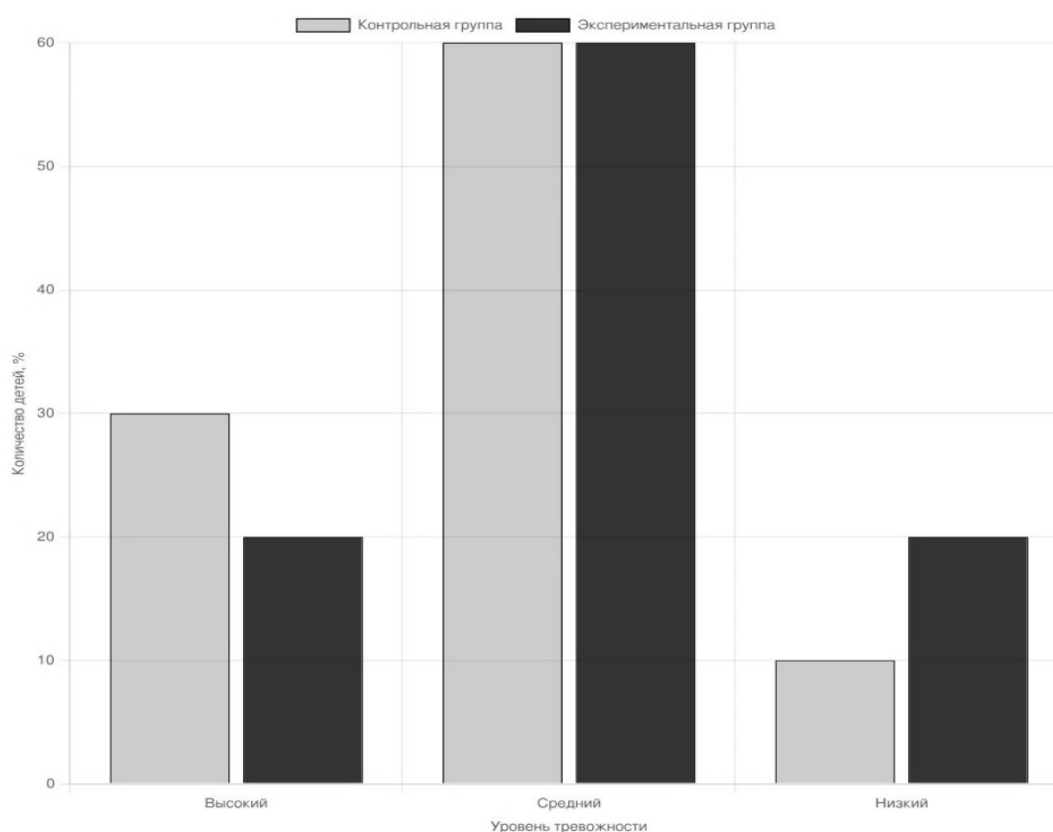


Рисунок 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп по уровням тревожности на начало опытно-экспериментальной работы

В рамках проведенного констатирующего эксперимента, были задействованы представители как контрольной, так и экспериментальной групп, состоящих из старших дошкольников. Анализ итоговых показателей

выявил следующую картину распределения тревожности среди участников: в контрольной группе зафиксированы показатели высокого уровня тревожности у 30% (3 ребенка), среднего уровня тревожности у 60% (6 детей), низкого уровня тревожности у 10% (1 ребенок). Что касается экспериментальной группы, то распределение выглядело иначе: высокая степень тревожности отмечалась у 40% (4 ребенка), средняя тревожность характерна для 40% (4 человека), низкий уровень тревоги демонстрировали 20% (2 ребенка).

Следует особо подчеркнуть, что обе исследовательские выборки включали равное число респондентов — по десять человек, объединённых общим возрастным диапазоном от пяти до шести лет. По результатам проведённой диагностики, доля детей с высокими показателями тревожности составила соответственно 30% и 40%, средне тревожных детей оказалось по 40% в обеих группах, а наименьший уровень тревожности продемонстрировали лишь отдельные участники исследований — 10% и 20%.

Кроме того, особый интерес представляет углубленный анализ конкретных жизненных ситуаций, провоцирующих возникновение симптомов тревоги у детей. Научная литература многократно обращала внимание на значимость внешних обстоятельств в формировании уровня детской тревожности, однако наше исследование ставит перед собой цель сопоставить поведенческие реакции детей с разным уровнем тревожности — средним и повышенным. Подобный сравнительный подход позволит точнее идентифицировать специфику влияния определённых условий среды на общее эмоциональное благополучие детей, демонстрируя различия между ними в зависимости от индивидуальной предрасположенности к переживаниям страха и беспокойства.

Детализированные итоги количественной оценки тревожных эпизодов, выделенных участниками исследования по методике «Выбери нужное лицо» авторов Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен, представлены ниже в виде таблицы номер 2.

Таблица 2

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки,
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	5	50
3. Объект агрессии	9	90
4. Одевание	3	30
5. Игра со старшими детьми	0	0
6. Укладывание спать в одиночестве	5	50
7. Умывание	2	20
8. Выговор	9	90
9. Игнорирование	3	30
10. Агрессивность	8	80
11. Собираание игрушек	7	70
12. Изоляция	9	90
13. Еда в одиночестве	2	20
14. Ребенок с родителями	0	0

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

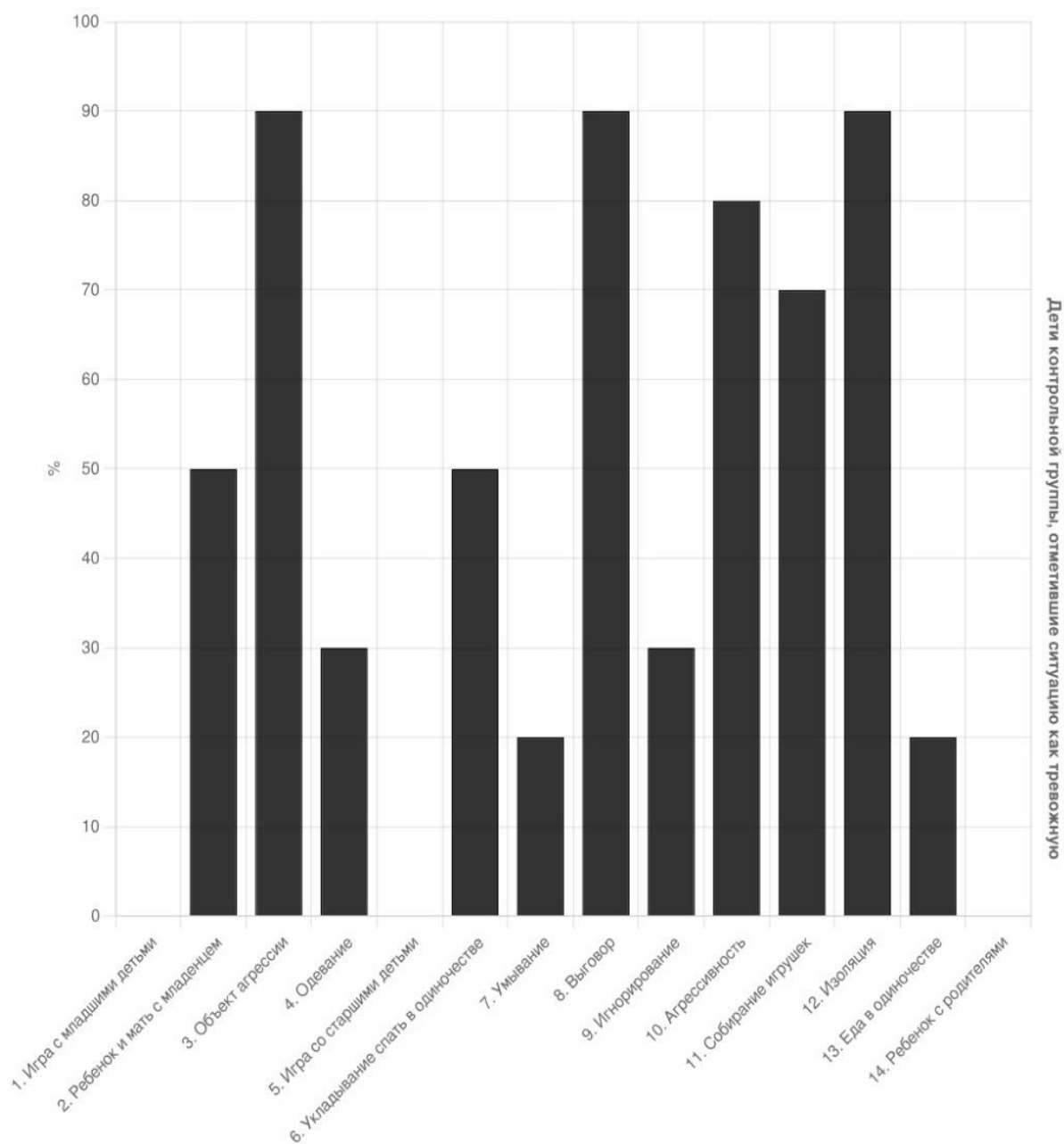


Рисунок 2. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в контрольной группе до начала опытно-экспериментальной работы

Исходя из полученных данных можно заключить, что дети старшего дошкольного возраста испытывают тревожность в различных ситуациях, но некоторые из них вызывают значительно большую тревогу, чем другие.

Обобщив эмпирический материал, относящийся к уровню тревожности у детей контрольной группы, становится очевидным, что наиболее критическими факторами выступают такие ситуации, как «Объект агрессии» (90%), «Выговор» (90%) и «Игнорирование» (90%). Данные ситуации

оказывают значительное влияние на формирование чувства опасности и неуверенности у детей, приводя к интенсивному переживанию стресса и общей нестабильности эмоционального состояния.

Важно учитывать, что существуют и противоположные условия, создающие минимальную нагрузку на детскую психику. К таким относятся ситуации типа «Игра с младшими детьми» (0%), «Игра со старшими детьми» (0%) и «Ребенок с родителями» (0%). Их низкая стрессовая нагрузка обусловлена ощущением безопасности и защищённости, которое испытывают дети благодаря поддержке окружающих взрослых, формирующих благоприятную атмосферу для развития и укрепления уверенности.

Помимо крайних значений, заслуживают внимания и промежуточные ситуации, оказывающие умеренное воздействие на уровень тревожности детей контрольной группы. Таковыми являются, например, ситуации «Ребенок и мать с младенцем» (50%), «Укладывание спать в одиночестве» (50%), «Собирание игрушек» (70%) и «Агрессивность» (80%). Подобные ситуации характеризуются некоторой степенью напряжения и дискомфортом, хотя и значительно уступают по интенсивности воздействия сценарию «Объекта агрессии» или «Выговора».

Далее остановимся на анализе результатов экспериментальной группы.

Таблица 3

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, 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	1	10
2. Ребенок и мать с младенцем	2	20
3. Объект агрессии	8	80
4. Одевание	1	10
5. Игра со старшими детьми	2	20

6. Укладывание спать в одиночестве	7	70
7. Умывание	0	0
8. Выговор	9	90
9. Игнорирование	6	60
10. Агрессивность	9	90
11. Собираание игрушек	3	30
12. Изоляция	8	80
13. Еда в одиночестве	2	20
14. Ребенок с родителями	0	0

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

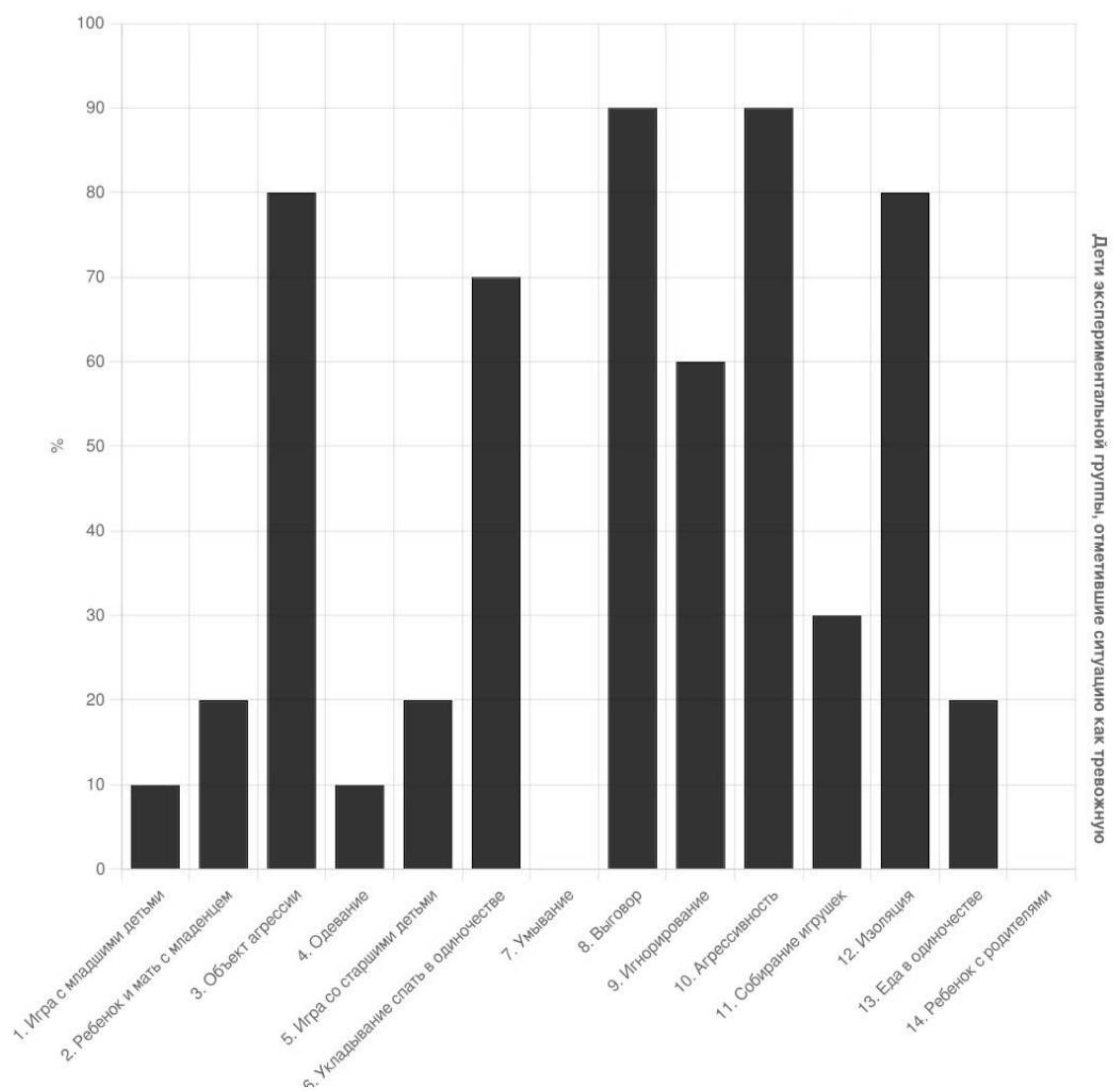


Рисунок 3. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в экспериментальной группе до начала опытно- экспериментальной работы

Представленные данные позволяют сформулировать важные выводы относительно природы тревожных состояний у детей экспериментальной группы. Наиболее существенными причинами сильного эмоционального дискомфорта оказались ситуации, ассоциирующиеся с агрессией либо неодобрением со стороны окружающих. Такие случаи, как «Объект агрессии» (80%), «Выговор» (90%) и проявление «Агрессивности» (90%), безусловно, играют ключевую роль в формировании высоких уровней тревожности. Вероятно, восприятие угроз и враждебности усиливает интенсивность субъективного опыта у детей, вызывая серьёзный внутренний конфликт и порождая высокую вероятность развития устойчивых страхов.

Вместе с тем нельзя оставить без внимания ряд менее значимых факторов, связанных с минимальной нагрузкой на нервную систему. Среди них выделяются нейтральные или даже положительно окрашенные ситуации, такие как «Игра с младшими детьми» (10%), «Игра со старшими детьми» (20%) и пребывание в кругу семьи («Ребенок с родителями» — 0%). Данный аспект подчеркивает положительное влияние комфортной атмосферы, дружеского общения и семейной поддержки на снижение уровня тревожности у детей.

Полученные данные свидетельствуют, что дети старшего дошкольного возраста и в контрольной, и в экспериментальной группах испытывают наибольшую тревожность в ситуациях, связанных с угрозой или неприятием, и наименьшую тревожность в ситуациях, связанных с поддержкой и защитой. Это подчеркивает важность создания безопасной и поддерживающей среды для детей, что является ключевым фактором в их эмоциональном развитии. В таких условиях дети могут лучше справляться с тревожными ситуациями и развивать необходимые навыки для успешного взаимодействия с окружающим миром.

Таким образом, основываясь на результатах исследования, можно заключить, что природа детских переживаний связана с широким спектром раздражителей различной силы воздействия. Степень выраженности тревожности зависит от множества индивидуальных особенностей каждого ребёнка, включая особенности воспитания, личностные характеристики и окружающую среду. Следовательно, понимание механизмов формирования и проявления тревожности является необходимым условием для разработки эффективных стратегий психологической помощи детям. Работа должна быть направлена на снижение уровня тревожности и создание условий, способствующих эмоциональному благополучию детей.

2.2. Опыт использования театрализованной игры как средства снижения тревожности детей старшего дошкольного возраста

Второй этап нашего исследования предусматривал проведение психологической коррекции повышенной тревожности среди старших дошкольников. Основной задачей данного этапа стала организация регулярной работы с детьми экспериментальной группы, отличающимися высоким уровнем тревожности. Исследовательская группа состояла из 4 детей возрастом от 5 до 6 лет, каждый из которых испытывал тревожное состояние выше среднего. Осуществление работы по снижению тревожности проходило в течение учебного года, сопровождаемое еженедельными встречами продолжительностью 30 минут. Особенность подхода заключается в соблюдении предварительно установленных условий, подробно рассмотренных в теоретическом разделе исследования. Основными требованиями выступали продуманность выбора художественных произведений, отображающих характерные признаки тревожности, а также введение особых ритуалов педагогического сопровождения, позволяющих эффективно вовлечь детей в коррекционный

процесс под руководством специалиста-психолога.

Первое важное направление нашей деятельности касалось улучшения критериев отбора художественного материала. основополагающей задачей являлось выявление текстов с наличием в сюжете ситуаций проявления тревожности. Исходя из данного принципа, был проведен тщательный анализ специальной методической литературы, а именно психотерапевтических сказок. Значительное влияние на наши позиции оказали труды известных специалистов: О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев «Лабиринт души. Терапевтические сказки» [48]; Т.Н. Ткачёва «Психотерапевтические сказки для взрослых и детей» [41]; С.А. Черняева «Психотерапевтические сказки и игры» [49]. Использование указанных источников позволило сформировать представление о ключевых характеристиках сюжетов, необходимых для успешной коррекции тревожности.

Далее возникла необходимость установления четких критериев, регламентирующих отбор текстов. Особое значение придавалось наличию в сюжетах главных героев, сходных по возрасту и половой принадлежности с воспитанниками экспериментальной группы. Ключевым требованием выступал сценарий, воспроизводящий трудности и конфликты, близкий участникам коррекции. Такой подход обусловлен выводами ряда научных работ, доказывающих, что осознание сходства между героями сказок и самим ребенком повышает эффективность коррекционных мероприятий. Мы выбрали следующие проблемные моменты для анализа: «1. Игра с младшими детьми»; «2. Ребенок и мать с младенцем»; «5. Игра со старшими детьми»; «14. Ребенок с родителями».

Реализуя первое психолого-педагогическое условие — совершенствование системы отбора произведений, основанного на наличии типичных ситуаций тревожности — мы классифицировали сказки следующим образом: первую категорию составили десять рассказов, направленные на смягчение тревожности в отношениях со сверстниками; вторую группу составили произведения, нацеленные на решение

коммуникативных трудностей с родителями и адаптации к новым членам семьи.

Далее встал вопрос о создании специальных ритуалов, обеспечивающих комфортное включение и завершение занятий. Речь шла о разработке церемоний входа в сказочный мир и выхода из него, а также переходов между различными видами активности. Эта мера необходима для плавного введения детей в работу по снижению тревожности и закрепления положительных ассоциаций с подобными мероприятиями. Поскольку многие дети не имели достаточного опыта самостоятельной подготовки и участия в подобных ритуалах, вначале проводилось ознакомление с соответствующими практиками, постепенно внедряемыми в повседневную жизнь.

Педагог-психолог в начале каждого занятия инициировал символическое путешествие в воображаемую страну, подчеркивая важность особого «магического» ритуала, позволяющего совершить этот переход.

Первоначально в качестве примера было воспроизведено стихотворение, соответствующего теме занятия, как «волшебного» ритуала вхождения в сказку. Одновременно рекомендовалось дополнять процесс визуальными элементами или предметами, усиливающими впечатление. Например, педагог читал подходящие стихи вслух, демонстрируя принципы эффективного применения подобной практики.

Вот мой шарик светлый, яркий,

Подержусь рукой слегка.

Раз-два-три — смотри-ка, сказки

Оживут вокруг меня!

Дети вместе с педагогом хором читают четверостишие. Также можно использовать шарик как предмет, который сможет «перенести в сказочный мир».

Еще одним эффективным способом погружения в деятельность служило использование музыкального сопровождения. Педагог-психолог пояснял

детям механизм воздействия звуковой среды, демонстрируя потенциал аудиоматериалов в создании необходимого настроения и атмосферы начала мероприятия. Предварительно подготовленные музыкальные произведения включались в программу занятий, вызывая соответствующие эмоции и настраивая детей на восприятие последующих этапов. Таким образом достигалось повышение уровня вовлеченности и заинтересованности воспитанников.

Также педагог-психолог рекомендовал применять игровые методы для адаптации детей к началу занятий, используя упражнения на знакомство. Один из примеров — сбор детей в круг, где каждому предлагается представить себя в мягкой, дружелюбной манере, назвать своё имя и поприветствовать всю группу, передавая инициативу следующим ребятам. Ещё один интересный ритуал — начало урока с простого обмена приветствиями и именами, после чего ребёнок должен сказать комплимент, пожелание своему соседу слева или справа. Такие формы приветствий помогают создать теплую атмосферу доверия и сотрудничества.

Еще одним примером «погружения» в деятельность выступал ритуал с использованием упражнения на релаксацию. Педагог создавал благоприятные условия для освоения детьми новой практики посредством следующей игровой методики: вообразив себя садовником, педагог-психолог рассказывал историю о том, как однажды фея посадила прекрасные цветы. Подражая его действиям, малыши сначала притворялись семенами, глубоко зарытыми в почву, затем постепенно пробуждались и поднимались вместе с первыми лучами солнца. Двигаясь плавно и осторожно, дети изображали рост цветов, раскрытие бутонов и реакцию растений на нежный ветерок. Завершающим действием было спокойное погружение в состояние покоя, сопровождающееся приятной музыкой и голосовыми инструкциями воспитателя.

Логичным продолжением предыдущего этапа стал совместный с детьми творческий процесс по созданию своих ритуалов, предназначенных для эффективного погружения детей в деятельность. Педагог, опираясь на

отзывы и предпочтения самих детей, инициировал обсуждение возможных вариантов ритуалов, которыми можно было бы обогатить проводимые занятия. Так, дети отдавали предпочтение прослушиванию музыки как ритуала «вхождения» в сказку, воспроизведение стихотворений и другим уже знакомым видам активности, представленных ранее.

Дальнейшая работа предполагала коллективное рассмотрение и оценку предлагаемых подходов. Совместно с ребятами рассматривались достоинства и недостатки отдельных инициатив, оценивалась простота реализации в текущих обстоятельствах и привлекательность для целевой аудитории. Следующим шагом стало внесение дополнений и детализаций в структуру разработанных ритуалов. Здесь активно использовались визуальные и двигательные компоненты, рифмовки и звукоподражания, усиливающие вовлеченность детей в происходящее.

На следующем этапе, исходя из накопленного арсенала предложений, дошкольникам было предложено самостоятельно сформулировать конкретные модели ритуалов. Детям предоставлялась свобода выбора среди ранее озвученных версий, позволяя остановиться на наиболее привлекательном варианте. Получившийся опыт лег в основу трех важнейших элементов программы: ритуал начала встречи с миром сказки, завершающий обряд возвращения в реальность и специальный механизм перехода от чтения текста к театральной практике.

Описанный выше подход позволил создать полноценные церемонии, воплощающие идею гармоничного «погружения» и «выхода» из пространства волшебных историй. Одним из первых шагов в процессе стало определение музыкального сопровождения, соответствующего общему настроению выбранного сюжета. Таким образом, благодаря тесному сотрудничеству педагогов и учеников удалось разработать действенную стратегию управления состоянием тревожности у детей-дошкольников.

Перед каждым занятием педагог-психолог включал мелодию и обращался к детям со словами: «Сейчас мы отправляемся в удивительный мир

сказки. Прислушайтесь внимательно к звукам, которые вы услышите. Представьте себе, что эта мелодия ведет вас прямо в сказочную страну. Закройте глаза, пока звучит музыка, а когда она прекратится, откройте их снова — и вы окажетесь там!» Аналогично звучало приглашение вернуться обратно: «Настало время покинуть сказочную страну. Услышав знакомую мелодию, давайте закроем глаза и вспомним наш путь, чтобы вернуться назад. Открыть глаза можно только тогда, когда музыка завершится — и вы снова будете здесь, в нашем саду».

Параллельно была разработана третья форма ритуала, связанная непосредственно с процессом подготовки к театральной интерпретации прочитанной истории. Здесь использовался сценарий под названием «Росточек под солнцем»: педагог воспроизводил музыкальное сопровождение и говорил: «Давайте представим себя крошечными росточками, которые начинают жизнь с маленького зернышка, спрятанного в земле. Когда солнце прогреет достаточно сильно, оно превратится в настоящий росток». Во время исполнения сценария дети изображают семечко, свернувшись клубочком, прижимая руки к коленям, затем с «приходом солнца», подобно росточку, постепенно выпрямляются и вытягиваются вверх.

Все перечисленные ритуалы играли ключевую роль в структуре коррекционно-развивающих занятий. Повторное прочтение выбранной сказки сопровождалось активной драматизацией сюжета, что поощряло свободное проявление творческих способностей детей и повышало их мотивацию к участию. Роль педагога-психолога сводилась главным образом к координации действий и поддержке творческой инициативы детей, позволяя им самостоятельно выбирать роли и интерпретировать события сказки. Особое внимание уделялось детализации эмоций и поведения персонажей, особенно если речь шла о ситуациях, связанных с чувством тревоги. Благодаря этому дети имели возможность выразить собственные переживания и снизить степень собственной тревожности. Данный подход позволил повысить эмпатию детей к своим сказочным героям и усилить

терапевтический эффект театрализованных представлений. В дополнение к анализу поступков и эмоций действующих лиц сказок, значительное внимание уделялось раскрытию объективных обстоятельств, приведших к возникновению определенных чувств и моделей поведения. Необходимо отметить, что в структуре инсценировок неизменно подчеркивались ключевые аспекты кризисных моментов, что позволяло ребятам глубже проникнуть в суть разыгрываемых ситуаций и установить аналогии с собственными жизненными историями.

Исходя из вышесказанного, этапы исследования подразумевали театральную практику на основе изученных сказочных сюжетов. Непосредственное участие в разыгрывании сюжета произведения дало детям уникальную возможность почувствовать близость с персонажами и усвоить личный опыт преодоления сложных эмоциональных испытаний. Через драматизацию происходящих событий они смогли прочувствовать, каким образом герои справляются с внутренними противоречиями и находят пути решения возникающих конфликтов. Таким образом, театрализованная игра позволила добиться осознания детьми собственной способности успешно преодолевать тревоги и сомнения, делая этот процесс увлекательным, эффективным средством снижения тревожности.

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Контрольный этап исследования предусматривал обязательную диагностику уровня тревожности у детей, входивших в контрольную и экспериментальную группы. Итоги этой стадии демонстрируют изменения, произошедшие в состоянии детей старшего дошкольного возраста после реализации программы по снижению тревожности. В исследовании участвовали семь детей в возрасте от пяти до шести лет, трое из которых относились к контрольной группе, остальные четверо принадлежали к экспериментальной группе.

Диагностика выполнялась с использованием той же самой методики, что и в констатирующем этапе, «Выбери нужное лицо», автором которой выступили известные специалисты в области психологии детства — Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Выбор данной методики был обусловлен её надёжностью и достоверностью, подтвержденной многолетней практикой применения в аналогичных исследованиях. Применение данной методики позволило обеспечить преемственность и сравнимость результатов, полученных на начальном и конечном этапах наблюдения.

В рамках контрольного этапа исследования были продиагностированы дети с высоким уровнем тревожности из контрольной и экспериментальной группы. Всего было продиагностировано 7 детей в возрасте 5-6 лет. Трое детей из контрольной группы и четверо из экспериментальной группы. Диагностика проводилась при помощи методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, что и на констатирующем этапе исследования.

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

Таблица 4

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

Уровень тревожности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
Высокий уровень Тревожности	3	30	2	20

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

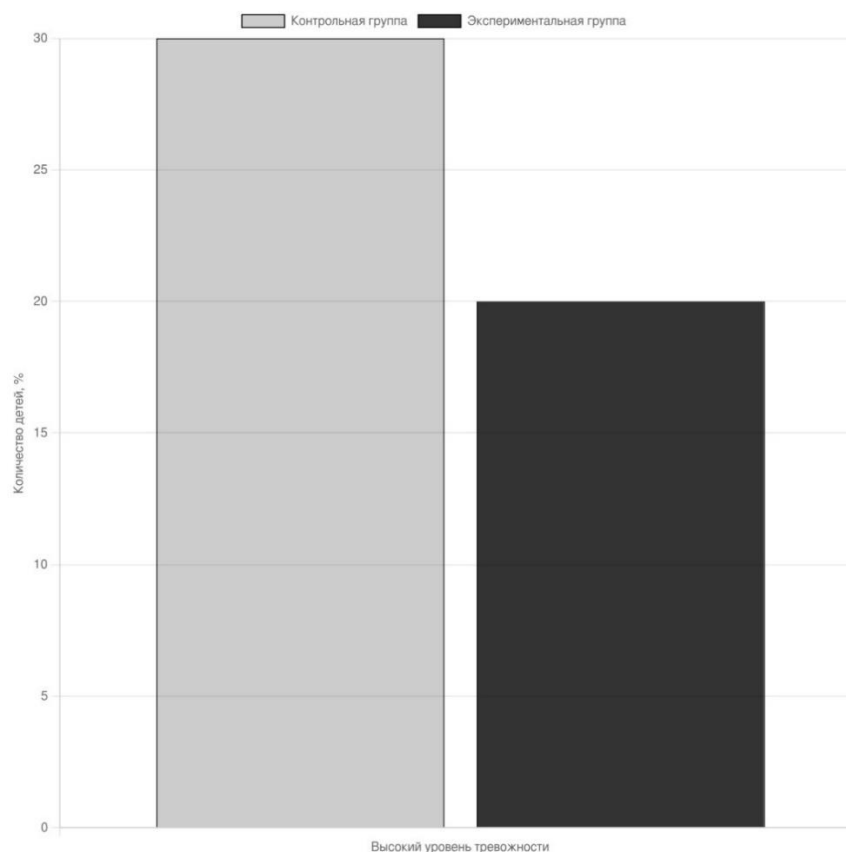


Рисунок 4. Распределение детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп по количеству детей с высоким уровнем тревожности на конец опытно-экспериментальной работы

Предлагаем перейти к обсуждению представленных результатов исследования. В контрольной группе зафиксировано, что 30% детей (3 человека) демонстрируют высокий уровень тревожности. У одного ребёнка из этой группы негативное реагирование отмечено в десяти ситуациях, что соответствует количественному индексу 71. Еще двое показали аналогичный отклик на восемь ситуаций, их показатель составил 57. Вышеуказанные значения подтверждают значительный уровень тревожности у данной категории участников.

Что касается экспериментальной группы, 20% детей (2 человека) обладают аналогичным показателем тревожности. Первый участник показал негативные реакции на восемь ситуаций, его индекс равен 57; второй ребёнок ответил отрицательно на десять ситуаций, достигнув показателя 71. Таким

образом, обобщённый анализ подтверждает, что в контрольной группе 30% детей характеризуется высоким уровнем тревожности, в то время как в экспериментальной группе эта цифра снижается до 20%.

Подводя итог, можно утверждать, что по завершении контрольного этапа эксперимента число детей с ярко выраженными признаками тревожности в экспериментальной группе уменьшилось на десять процентов по сравнению с контрольной группой. Последующее изучение динамики изменений тревожности требует дальнейшего рассмотрения. Подробные сведения о динамике детей контрольной группы, полученные методом «Выбери нужное лицо» (авторы Р. Тэммл, М. Дорки, И.В. Амен), представлены 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	3	30	3	30

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

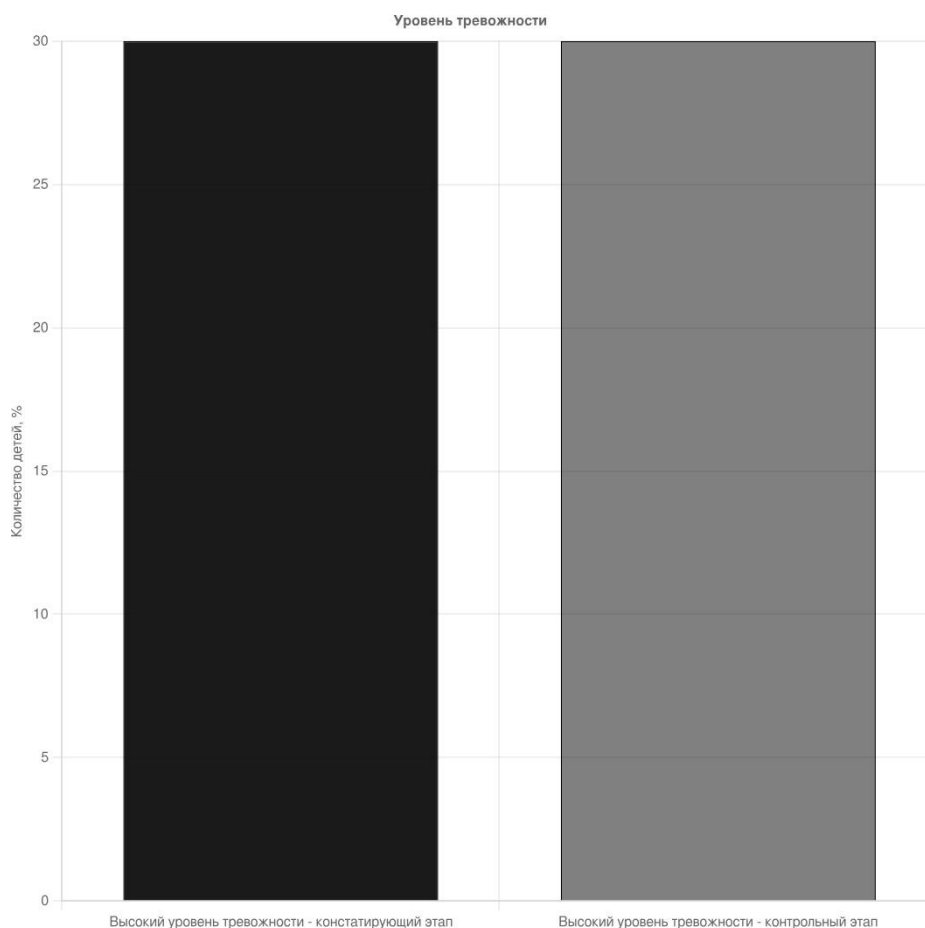


Рисунок 5. Распределение детей старшего дошкольного возраста по количеству детей с высоким уровнем тревожности в контрольной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Перед началом основной фазы исследования, на констатирующем этапе, нами было установлено, что 30% (3 человека) детей из контрольной группы демонстрируют повышенный уровень тревожности. Конкретизируем эти данные: один ребёнок выразил негативные реакции на десять ситуаций, что даёт количественный показатель 71. Другой участник отметил восемь ситуаций, соответствующий показатель которого составил 57. Третий ребёнок также испытал негативное отношение к девяти обстоятельствам, достигнув индекса тревожности 64.

Переходя к финальной фазе исследования, ситуация выглядит следующим образом: вновь фиксируется 30% (3 человека) детей с повышенным уровнем тревожности. Развернём картину подробнее: первый ребёнок снова проявляет реакцию на десять ситуаций, сохраняя прежний

показатель тревожности — 71. Два других участника отметили восемь ситуаций, повторяя числовой эквивалент тревожности — 57.

Анализируя оба этапа, приходим к выводу, что количество детей с высокоуровневой тревожностью в контрольной группе остаётся неизменным. Теперь обратим внимание на результаты детей из экспериментальной группы. Количественно-качественные характеристики тревожности у представителей экспериментальной группы описаны в таблице 6, полученной по итогам применения диагностической методики «Выбери нужное лицо», разработанной признанными специалистами Р. Тэммл, М. Дорки и И.В. Амен.

Таблица 6

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

Уровень тревожности экспериментальной группы	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей, чел.	Количество детей, %	Количество детей, чел.	Количество детей, %
Высокий уровень Тревожности	4	40	2	20

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

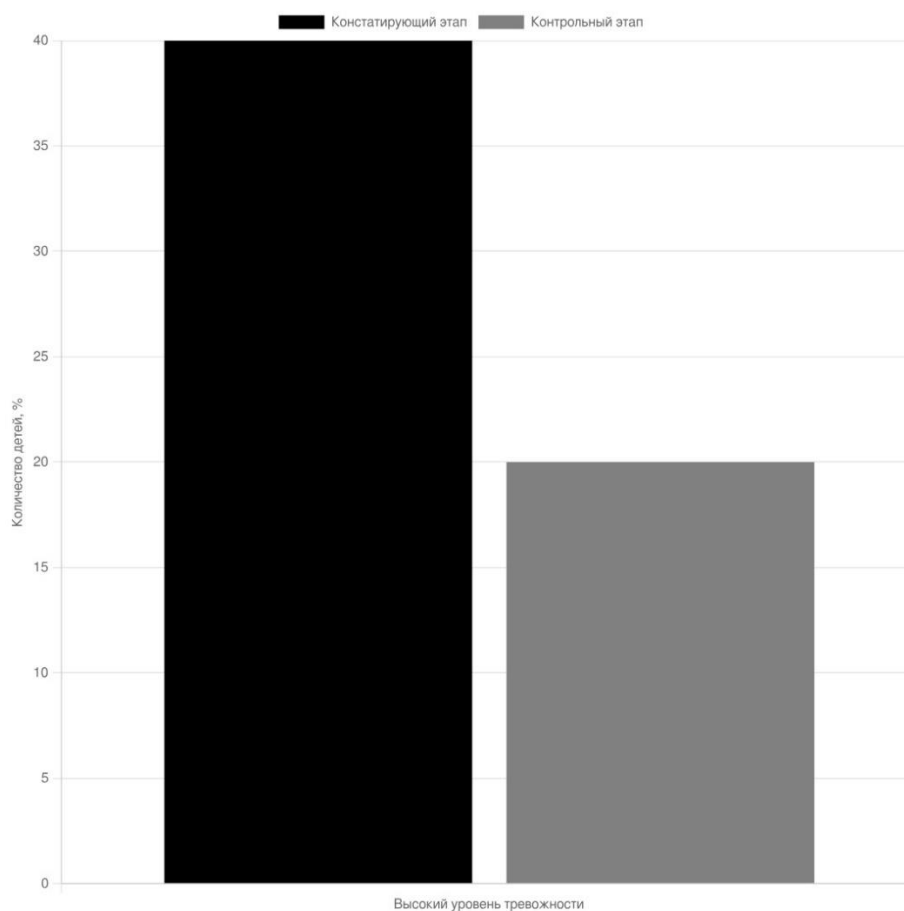


Рисунок 6. Распределение детей старшего дошкольного возраста по количеству детей с высоким уровнем тревожности в экспериментальной группе на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Прежде чем приступить к дальнейшему рассмотрению вопроса, считаем целесообразным обратиться к исходным данным, собранным на констатирующем этапе исследования. Согласно данным, собранным в начале эксперимента, 40% процентов (4 ребенка) из экспериментальной группы обладали признаком повышенного уровня тревожности. Конкретизируя, один ребёнок оказался восприимчивым к одиннадцати из двенадцати возможных ситуаций, демонстрируя количественный показатель 78, что однозначно свидетельствует о чрезмерно высоком уровне тревожности, так как пороговая граница превышает показатель равный 50. Остальные трое участников исследования обнаружили негативную реакцию на девять ситуаций, набрав при этом индекс тревожности 64, что также расценивается как повышенная тревожность ввиду превышения указанного порога.

По окончании периода осуществления направленной коррекционной работы, на контрольном этапе, картина заметно изменилась. Число детей с завышенным уровнем тревожности сократилось вдвое и составило 20% (2 человека). Наряду с уменьшением численности, произошло снижение средних количественных показателей тревожности у оставшихся четырёх детей экспериментальной группы. Наблюдалось уменьшение показателей тревожности с 64 до 57 у одного ребёнка и с 78 до 64 у другого. Хотя формально указанные уровни остаются высокими, тенденция к снижению неоспорима. Помимо этого, наблюдалось падение индексов тревожности с 57 до 50 у двоих детей, что переместило их в диапазон средних значений тревожности, поскольку границы среднего уровня находятся между 20 и 50.

Итак, подводя итог, констатируем, что изначально наблюдавшийся уровень тревожности в экспериментальной группе 40% процентов, а на контрольном этапе снизился до 20%. Основываясь на приведённом анализе, можем смело заключить, что комплекс проведенных мероприятий, направленных на снижение тревожности, привел к сокращению доли детей с высокими показателями тревожности ровно на двадцать процентов.

Чтобы всесторонне оценить достигнутые успехи, целесообразно продолжить анализ качественных характеристик тревожных состояний, выявленных в ходе реализации методики «Выбери нужное лицо», разработанной авторитетными авторами Р. Тэммл, М. Дорки и И.В. Амен. Именно эта методика использовалась в период контрольного измерения и направлена на тестирование тревожности как у детей контрольной, так и экспериментальной групп.

Полученные в ходе диагностики данные представлены в сводной таблице 7, расположенной далее в тексте.

Таблица 7

Результаты анализа методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, 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	3	100	1	25
3. Объект агрессии	3	100	4	100
4. Одевание	1	33	1	25
5. Игра со старшими детьми	0	0	1	25
6. Укладывание спать в Одиночестве	3	100	3	75
7. Умывание	3	100	0	0
8. Выговор	3	100	4	100
9. Игнорирование	0	0	4	100
10. Агрессивность	1	33	4	100
11. Собираание игрушек	2	100	4	100
12. Изоляция	2	100	4	100
13. Еда в одиночестве	1	33	3	75
14. Ребенок с родителями	0	0	0	0

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

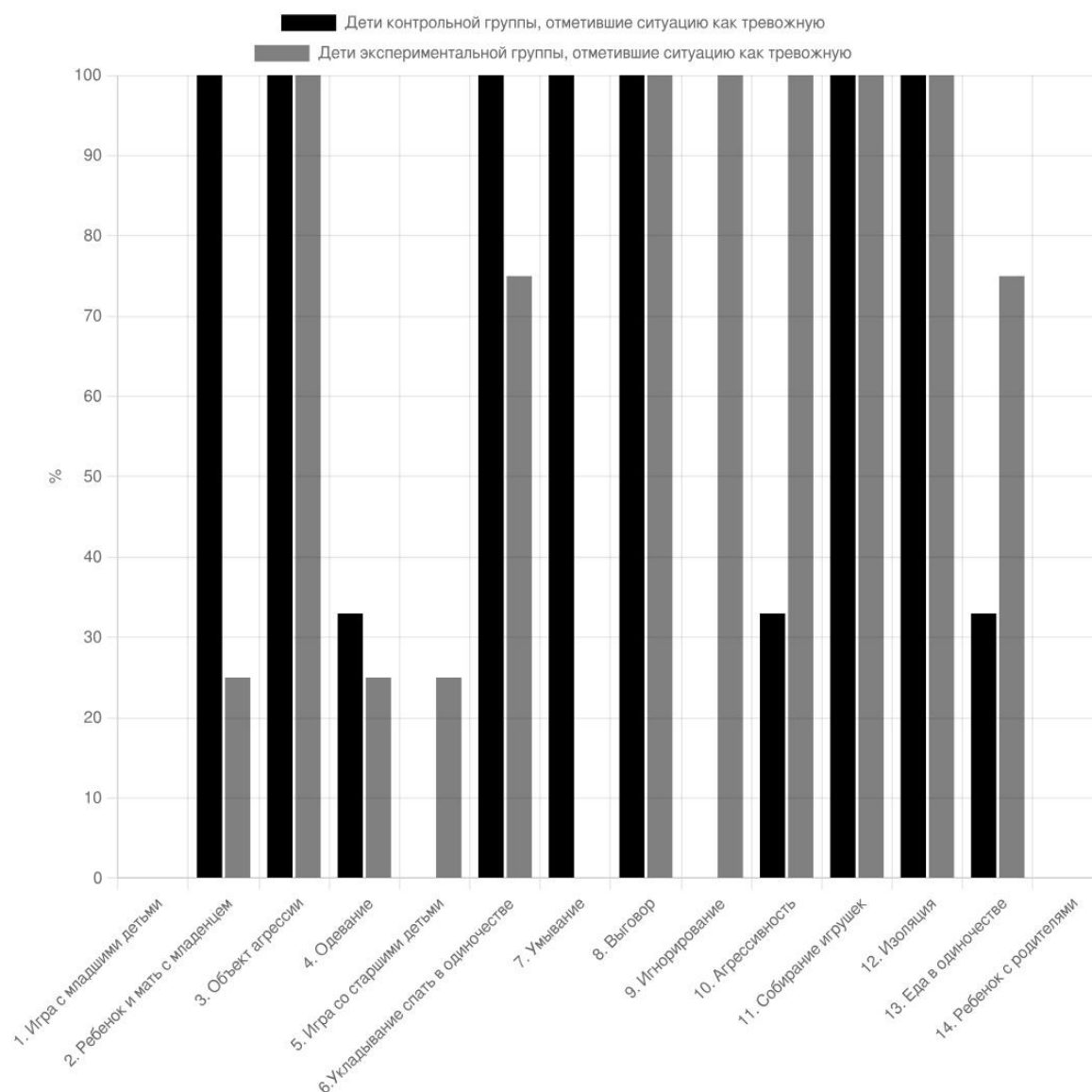


Рисунок 7. Распределение детей старшего дошкольного возраста по ситуациям тревожности в контрольной и экспериментальной группах на конец опытно-экспериментальной работы

Обращаясь к совокупности аналитических данных, полученных в ходе контрольного этапа исследования, можно зафиксировать существование определённых ситуаций, вызывающих тревожность, на которые в равной мере негативно откликаются дети как из контрольной, так и экспериментальной групп с высоким уровнем тревожности. Приведённая информация показывает, что данное явление распространяется на шесть ситуаций: «1. Игра с младшими детьми», «3. Объект агрессии», «8. Выговор», «11. Собрание игрушек», «12. Изоляция», «14. Ребенок с родителями».

Подтверждение данного вывода базируется на равнозначных пропорциях реакций, зарегистрированных среди обеих групп.

Наряду с этим, имеет смысл рассмотреть ряд случаев, где дети из экспериментальной группы демонстрируют более высокие показатели тревожности, нежели их коллеги из контрольной группы. Это характерно для таких ситуаций, как «5. Игра со старшими детьми», «9. Игнорирование», «10. Агрессивность», «13. Еда в одиночестве». Наличие подобных тенденций указывает на особые паттерны восприятия окружающего мира у детей, прошедших специальную программу коррекции.

Дополнительно выделяется ряд ситуаций, в которых экспериментальная группа показала сравнительно низкую частоту негативных реакций по сравнению с контрольной группой. К ним относятся: «2. Ребенок и мать с младенцем», «4. Одевание», «6. Укладывание спать в одиночестве», «7. Умывание». Рассмотрение такой динамики подчёркивает успешность предпринятых мер по снижению тревожности у детей из экспериментальной группы.

Особое внимание заслуживает анализ трёх ситуаций, которые играли важную роль в выборе содержания психотерапевтических сказок: «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями». Рассмотрим подробнее каждую из них.

Согласно представленным материалам, ситуация «1. Игра с младшими детьми» получила нулевую долю негативных реакций как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Относительно ситуации «2. Ребенок и мать с младенцем» отмечается значительное сокращение частоты тревожных реакций среди детей экспериментальной группы — показатель снижен на 75%. Напротив, в ситуации «5. Игра со старшими детьми» частота тревожных реакций увеличилась у детей экспериментальной группы на 25% по сравнению с контрольной группой. Наконец, ситуация «14. Ребенок с родителями» сохранила стабильные нулевые показатели тревожности в обеих группах.

Основываясь на вышесказанном, можно говорить о некоторых изменениях в восприятии ключевых ситуаций тревожности по завершении коррекционного цикла. Динамика отчётливо проявляется в изменении показателей тревожности по отношению к ситуациям «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями». Вышесказанное позволяет утверждать, что проведенная программа имела положительный эффект в снижении тревожности в ряде ключевых ситуаций, несмотря на некоторое повышение тревожности в иных аспектах.

Выводы по главе 2

Обращаясь к совокупности аналитических данных, полученных в ходе контрольного этапа исследования, можно зафиксировать существование определённых ситуаций, вызывающих тревожность, на которые в равной мере негативно откликаются дети как из контрольной, так и экспериментальной групп с высоким уровнем тревожности. Приведённая информация показывает, что данное явление распространяется на шесть ситуаций: «1. Игра с младшими детьми», «3. Объект агрессии», «8. Выговор», «11. Собираание игрушек», «12. Изоляция», «14. Ребенок с родителями». Подтверждение данного вывода основывается на равнозначных ситуациях выбора реакций в обеих группах.

Наряду с этим, имеет смысл рассмотреть ряд случаев, где дети из экспериментальной группы демонстрируют более высокие показатели тревожности, нежели их коллеги из контрольной группы. Это характерно для таких ситуаций, как «5. Игра со старшими детьми», «9. Игнорирование», «10. Агрессивность», «13. Еда в одиночестве». Наличие подобных ситуаций указывает на особые паттерны восприятия окружающего мира у детей, прошедших специальную программу коррекции.

Дополнительно выделяется группа ситуаций, в которых

экспериментальная группа показала сравнительно низкую частоту негативных реакций по сравнению с контрольной группой. К ним относятся: «2. Ребенок и мать с младенцем», «4. Одевание», «6. Укладывание спать в одиночестве», «7. Умывание». Рассмотрение такой динамики подчёркивает успешность предпринятых мер по снижению тревожности у детей из экспериментальной группы.

Особое внимание заслуживает анализ трёх ситуаций, которые играли важную роль в выборе содержания коррекционных сказок: «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями». Рассмотрим подробнее каждую из них.

Согласно представленным материалам, ситуация «1. Игра с младшими детьми» получила нулевую долю негативных реакций как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Относительно ситуации «2. Ребенок и мать с младенцем» отмечается значительное сокращение частоты тревожных реакций среди детей экспериментальной группы — показатель снижен на 75%. Напротив, в ситуации «5. Игра со старшими детьми» частота тревожных реакций увеличилась у детей экспериментальной группы на 25% по сравнению с контрольной группой. Наконец, ситуация «14. Ребенок с родителями» сохранила стабильные нулевые показатели тревожности в обеих группах.

Основываясь на вышесказанном, можно говорить о некоторых изменениях в восприятии ключевых ситуаций тревожности по завершении коррекционного цикла. Динамика отчётливо проявляется в изменении показателей тревожности по отношению к ситуациям «1. Игра с младшими детьми», «2. Ребенок и мать с младенцем», «5. Игра со старшими детьми», «14. Ребенок с родителями». Это позволяет утверждать, что проведенная программа коррекции имела положительный эффект в снижении тревожности в ряде ключевых ситуаций, несмотря на некоторое повышение тревожности в иных аспектах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование, посвящённое решению проблемы снижения уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста привело к систематизации полученных результатов и формулированию основополагающих выводов.

Начнем с самого понятия тревожности. Она представляет собой сложное эмоциональное состояние, характеризующееся внутренним напряжением, ожиданием неблагоприятных событий и возможным предвосхищением угрозы. Специалисты выделяют несколько типов тревожности: ситуативную и личностную, открытую и скрытую, а также определяют три уровня тревожности — низкий, оптимальный и высокий.

Особенности тревожности у старших дошкольников проявляются в связи с несколькими ключевыми факторами. Прежде всего, важнейшим источником тревожности выступает неблагоприятный климат семейных отношений и внутренние личные конфликты. Характерные симптомы тревожности выражаются в нерешительности, робости, несформированности самооценки и склонности к некоторым физическим реакциям. Возрастная специфика тревожности предполагает различие её происхождения в разные периоды жизни ребёнка: ранний возраст — расставание с близкими людьми, среднее детство — потеря любимых игрушек, старший дошкольник — подготовка к школьному обучению. Для старшего дошкольного возраста характерны ситуативные виды тревожности, острые и скрытые формы её проявления, а также весь спектр уровней тревожности — от низкого до высокого.

Средством снижения тревожности детей старшего дошкольного возраста в данном исследовании выступила театрализованная игра. Содержательная основа театрализованных игр строится на материалах художественной литературы и фольклора. Известный специалист Л.С. Фурмина определяет термин «театр-игра» как игру-представление, подчёркивая публичный характер исполнения ролей с применением выразительных средств — интонации, мимики, жестикуляции и пластики

движений. Театрально-игровые практики в детском саду делятся на два направления: режиссерские игры, в которых ведущую роль выполняют игрушки и предметы, управляемые детьми, и игры-драматизации, где сами дети исполняют роли персонажей. Оба формата направлены на развитие актёрских способностей и эмоциональной зрелости ребёнка.

Эффективность театрализованной игры в качестве инструмента снижения тревожности обеспечивается выполнением следующих условий: совершенствованием принципов отбора литературных произведений, имеющих проблемные ситуации, и созданием специальных ритуалов, облегчающих детям погружение в игровую деятельность.

Эмпирическая часть исследования проходила поэтапно. На первом этапе осуществлён сбор инструментов диагностики тревожности, одним из которых стала методика «Выбери нужное лицо» авторов Р. Тэмпл, М. Дорки и И.В. Амен. Исходные данные выявили следующий профиль тревожности: в контрольной группе треть детей страдала высоким уровнем тревожности, большая часть находилась на среднем уровне, а десятая часть — на низком. Экспериментальная группа показала чуть худшие результаты: половина детей оказалась в зоне высокого риска тревожности, столько же — на среднем уровне, и лишь 15% имели низкий уровень тревожности.

Второй этап эксперимента представлял собой реализацию психологических условий, направленных на снижение тревожности посредством театрально-игровой деятельности. Была произведена селекция сказок, соответствующая требованиям методологии сказкотерапии. Основным критерием послужила схожесть персонажей с половыми и возрастными характеристиками детей, а также совпадение ситуаций с проявлением тревожности, актуальными для дошкольников. Список сказок состоял из двадцати позиций.

Следующее условие состояло в создании ритуалов «погружения в деятельность»: специальные приемы помогали детям плавно входить в

игровой процесс и покидать его, развивая способность регулировать собственные эмоции.

Заключительным этапом стало повторное измерение уровня тревожности с использованием той же методики. Результат подтвердил снижение тревожности в экспериментальной группе на 20%, тогда как в контрольной группе существенных изменений не последовало. Особенно заметные положительные сдвиги произошли в восприятии ситуаций, вызывающих тревогу: игры с младшими и старшими детьми, укладывание спать в одиночестве, общение с родителями.

Таким образом, мы вправе утверждать, что разработанная система психолого-педагогических условий действительно способствует эффективному снижению уровня тревожности у старших дошкольников. Цель исследования достигнута, поставленная гипотеза подтвердилась, задачи выполнены.

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 ребенка // 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. М: 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. 93с.

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. М.: 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. М.: Академический проект 2007. 176 с.

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

2002. 168c.

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, 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 (8,5х11 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».
- Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: 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.

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%).

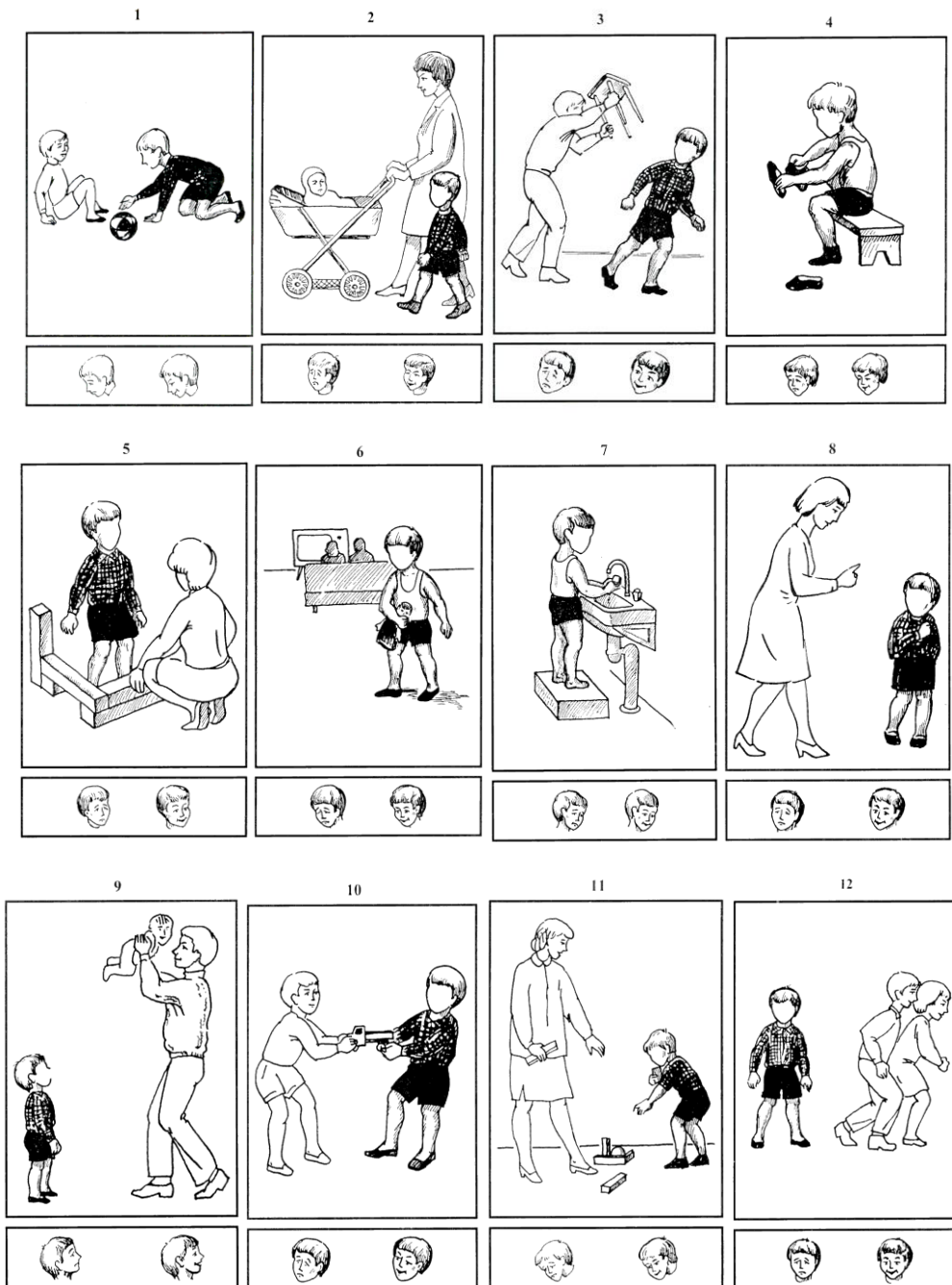
Качественный анализ.

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



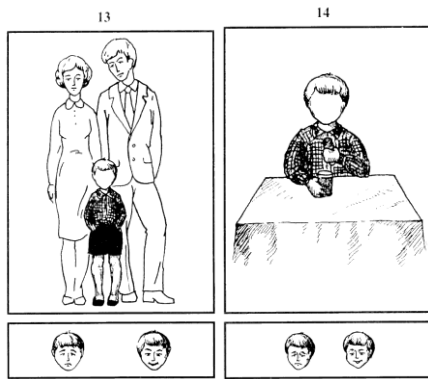


Рисунок 8. Материал для мальчиков

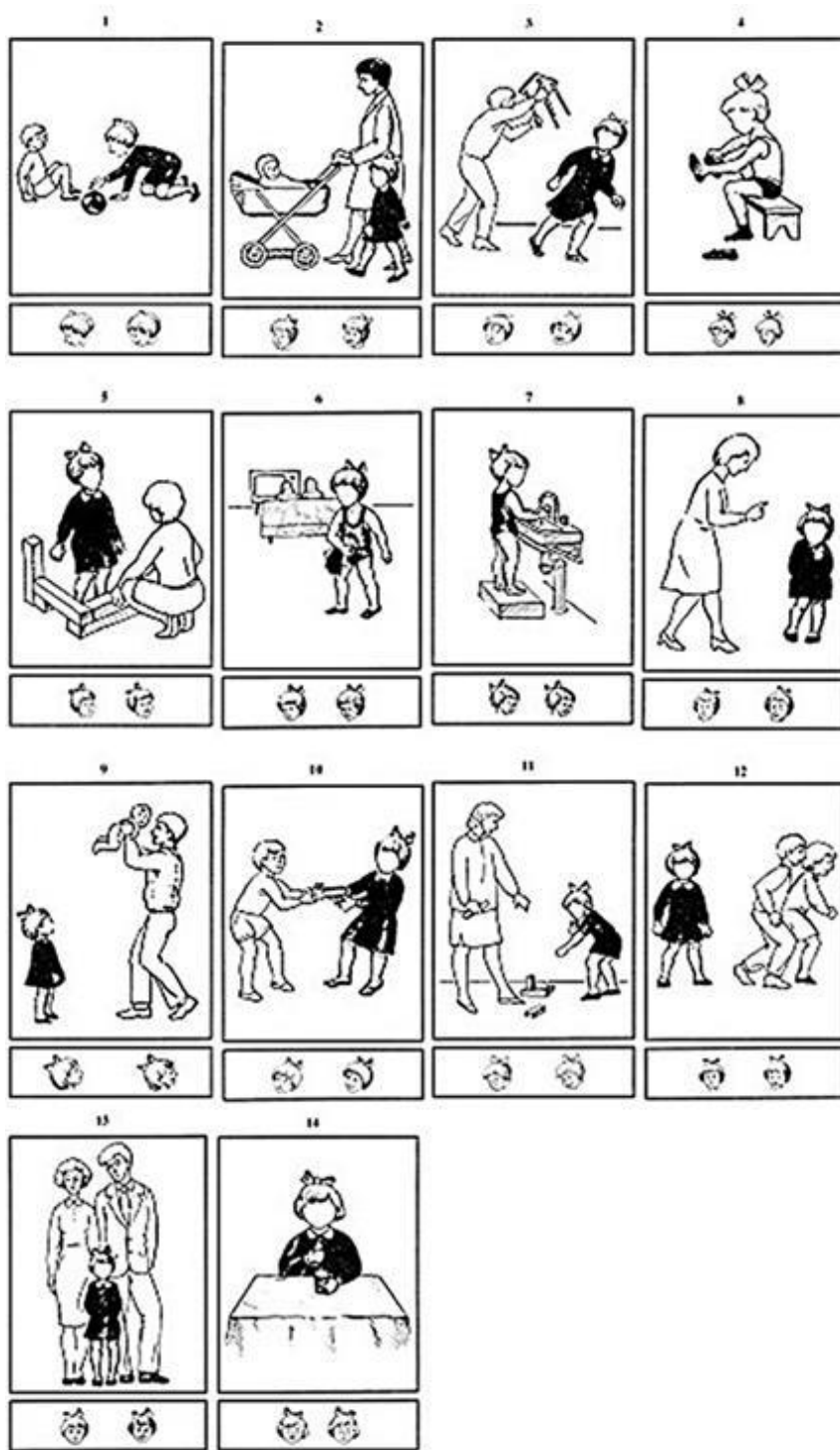


Рисунок 9. Материал для девочек