

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1. Особенности развития эмоциональной сферы дошкольников.....	6
1.2. Факторы возникновения и особенности проявления эмоциональных комплексов детей дошкольного возраста.....	14
1.3. Методы психологической диагностики и принципы коррекции эмоциональных комплексов дошкольников.....	23
2. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	29
2.1. Организация эмпирического исследования, описание выборки детей.....	29
2.2. Результаты исследования эмоциональных комплексов дошкольников.....	34
2.3. Проведение формирующего эксперимента по коррекции эмоциональных комплексов детей 5-6 лет и оценка ее эффективности.....	41
Заключение.....	62
Глоссарий.....	66
Список сокращений.....	73
Список использованных источников.....	74

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время наиболее частым поводом обращения родителей к психологам являются нарушения в эмоциональной сфере детей старшего дошкольного возраста. Поводы обращения родителей к психологу – чаще всего наблюдаемые поведенческие особенности – гиперактивность, гневливость, агрессивность, драчливость, тревожность, страхи и др. нарушения аффективной сферы ребенка. В большинстве случаев эти проявления встречаются у большинства детей, и как правило к 10 годам нивелируются полностью при помощи, выработанной в детской субкультуре спонтанных психотехник (рассказывание друг другу «страшилок» в обстановке безопасности, организации походов в «страшные места» типа подвалов, и т.д.). Во многих случаях можно говорить не об одной эмоции страха или тревожности, а о целом их комплексе, который охватывает сознание ребенка практически целиком и тем самым предопределяет его поведение и деятельность, зачастую весьма неэффективно.

Под эмоциональными комплексами мы будем понимать сочетание базовых неблагоприятных эмоциональных состояний дошкольников (гневливость, агрессивность, драчливость, тревожность, страхи и др.), способствующих нарушению поведения, дезорганизации продуктивной деятельности.

Практически всегда дети с эмоциональными комплексами не могут адекватно адаптироваться и в дошкольной образовательной среде, и в среде сверстников, они остро переживают свою неуспешность, у них затрудняется формирование целого арсенала психологических средств для дальнейшей успешной учебной деятельности - формирование произвольности, развития других сфер личности.

Проблеме изучения аффективной сферы в психологии посвящено достаточно большое количество работ, однако большинство работ имеют направленность на изучение аффективной сферы подростков и взрослых людей (Бэрн Р, Бюттер К., Лоренц К., Креч Д., Паренс Г., Прихожан А.М., Раттер, Семенюк Л.М., Фурманов И.А., Холлингер и др.). Исследований эмоциональных комплексов детей

дошкольного возраста и возможностей профилактики формирования и коррекции этих комплексов пока еще не достаточно. Следует отметить, что не скорректированные своевременно негативные эмоциональные проявления могут привести со временем к стойким невротическим состояниям и тормозить личностное развитие ребенка в целом. Поэтому, для профилактики формирования невротических и тревожных состояний личности, необходимо помогать детям - находить адекватные способы выражения эмоций, формировать социально – одобряемые конструктивные положительные поведенческие навыки реакции на неблагоприятные ситуации развития. С помощью таких поведенческих навыков дети смогут совладать с гневливостью, раздражением, волнением, неуверенностью, тревожностью и с другими проявлениями эмоциональной неустойчивости.

В решении коррекционных задач значительная роль принадлежит игровой терапии и арттерапии, однако рисуночная терапия в коррекции детских страхов и неблагоприятных эмоциональных состояний используется пока не достаточно.

Проблема исследования заключается в том, что ребенок в силу возраста, еще не способен осознавать причины и содержание своих страхов. Совместный с взрослым анализ рисунков, позволяет взрослому диагностировать неблагоприятные психические состояния, и успешно корректировать их, помогает детям понять свои страхи, отсутствие же своевременной помощи дошкольникам в коррекции их эмоциональных комплексов, ведет к возникновению целого ряда психологических трудностей личностного развития.

Цель данного исследования: изучить возможность коррекции эмоциональных комплексов детей старшего дошкольного возраста с применением дидактических игр с использованием рисования.

Объект исследования: эмоциональные комплексы детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: коррекция эмоциональных комплексов детей старшего дошкольного возраста с использованием дидактических игр с использованием рисования.

Гипотеза исследования: дидактические игры с использованием рисования позволяют снизить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогические исследования по проблеме эмоционального развития и эмоциональных комплексов детей старшего дошкольного возраста.
2. С применением психодиагностических методик выявить специфику эмоциональных комплексов детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать, апробировать и дать оценку эффективности программы коррекции эмоциональных комплексов у детей старшего дошкольного возраста.
4. Провести статистический анализ полученных результатов.

Методы и методики исследования:

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ научной литературы, эмпирические методы (констатирующий и формирующий эксперименты), методы обработки научных результатов (качественный и количественный анализ) с применением методов математической статистики.

Применялись следующие методики:

1. Тест тревожности Р. Тэмбла, М.Дорки, В. Амэна.
2. Цветовой тест Люшера.
3. Проективные рисуночные методы – «Рисунок семьи»
4. Анкета для родителей.
5. Методы математической статистики.

Выборка составила 20 дошкольников в возрасте 5-6 лет.

Эмпирической базой исследования явилось ДШИ №1 г. Октябрьска Самарской обл.

Практическая значимость работы. Диагностический инструментарий и программа коррекции эмоциональных комплексов детей дошкольного возраста могут быть полезны в практике работы воспитателей по коррекции эмоциональной сферы детей в условиях ДШИ и ДОУ.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Особенности развития эмоциональной сферы дошкольников

В психологических исследованиях эмоция понимается как процесс оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Состоит эмоциональный процесс из трех основных компонентов - первым компонентом эмоционального процесса, является эмоциональное возбуждение; вторым компонентом является знак эмоции; третьим компонентом является степень контроля эмоции.

Сильное эмоциональное возбуждение человека может проявляться в виде аффектов (страх, гнев, радость), при которых, еще сохраняется ориентация и контроль. Эмоциональное возбуждение может проявляться и в виде паники, ужаса, бешенства, экстаза, полное отчаяния, когда ориентация и контроль практически невозможны. Отрицательная эмоция дезорганизует ту деятельность, которая приводит к ее возникновению, но зато организует действия, направленные на уменьшение или устранение вредных воздействий. Один и тот же сигнал вызывает различные эмоциональные реакции и зависимости от того, имеет ли человек возможность соответственно отреагировать на него или он этой возможности лишен. По К.Э Изарду, еще одним источником эмоций является характер протекания процессов регуляции и выполнения деятельности¹.

1. Исследователями принято выделять фундаментальные эмоции и их комплексы. Фундаментальной эмоцией Г. Крайг называет, эмоцию - если она имеет специфический внутренне детерминированный нервный субстрат, внешне выражается особыми мимическими или нервно-мышечными средствами и обладает особым субъективным переживанием – феноменологическим качеством².

¹ Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2008. с.123

² Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2011. с.220

Фундаментальные эмоции являются важными в жизни индивида, но отдельно, не в сочетании с другими эмоциями, они существуют лишь в течение очень короткого периода времени – до того, как активизируются другие эмоции. Хотя фундаментальные эмоции имеют врожденный характер, однако, каждая культура обладает своими собственными правилами проявления этих эмоций.

Фундаментальные эмоции К.Э. Изард рассматривает следующим образом.

Положительной эмоцией является интерес, мотивирующий обучение, развитие навыков и умений и творческие стремления. В состоянии интереса у человека повышается внимание, любознательность и увлеченность объектом интереса. Интерес, вызываемый другими людьми, облегчает социальную жизнь и способствует развитию эмоциональных межличностных отношений.

Радость является максимально желаемой эмоцией. Она является скорее побочным продуктом событий и условий, чем результатом прямого стремления получить ее.

Удивление появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-либо внезапного события. Удивление способствует направлению всех познавательных процессов на объект, вызвавший удивление.

Горе-страдание – эмоция, испытывая которую человек падает духом, чувствует одиночество, отсутствие контактов с людьми, жалость к себе.

При гневe кровь «кипит», лицо начинает гореть, напрягаются мышцы, что вызывает ощущение силы, чувство храбрости или уверенности в себе.

Вместе с гневом, часто возникает отвращение, но оно имеет свои собственные мотивационные признаки и иначе субъективно переживается. Оно вызывает желание избавиться от кого-либо или от чего-либо.

Презрение чаще всего демонстрирует желание чувствовать свое превосходство в каком-то отношении может вести к некоторой степени презрения. Эта эмоция «холодная», ведущая к деперсонализации индивида или группы, к которым относится презрение, поэтому она может мотивировать, например, «хладнокровное убийство». В современной жизни эта эмоция не имеет какой-либо полезной или продуктивной функции.

Должно быть, все хоть раз в жизни испытывали страх, переживание страха очень вредно. Страх вызывается вестью о реальной или воображаемой опасности, сопровождается неуверенностью и дурными предчувствиями. Иногда страх парализует человека, но обычно он мобилизует его энергию.

Мотивирует желание спрятаться, исчезнуть такая эмоция, как стыд. Он может также способствовать возникновению чувства ущербности, может быть основой конформности, а иногда, наоборот, требовать нарушения групповых норм. Сильное и постоянное чувство стыда может препятствовать развитию человека, эта эмоция часто способствует сохранению самоуважения. Часто связана со стыдом – виной. Но стыд может появляться из-за любых ошибок, вина возникает при нарушении морального или этического характера, причем в ситуации, в которых субъект чувствует личную ответственность. Если две или несколько фундаментальных эмоций в комплексе проявляются у человека относительно стабильно и часто, то они определяют какую-то его эмоциональную черту. Развитие таких эмоциональных черт сильно зависит от генетических предпосылок индивида и от особенностей его жизни. К основным эмоциональным чертам человека относят тревожность, депрессию, любовь, враждебность.

Тревожность является комплексом фундаментальных эмоций, включающих страх и такие эмоции, как горе, гнев, стыд, вину и иногда интерес-возбуждение.

Депрессия тоже является комплексом эмоций, включающих горе, гнев, отвращение, презрение, страх, вину и робость. Гнев, отвращение и презрение могут относиться к самому себе (внутренне направленная враждебность) и к другим (внешне направленная враждебность). В депрессию включены и такие аффективные факторы, как плохое физическое самочувствие, пониженная сексуальность, повышенная утомляемость, являющиеся часто побочными продуктами депрессии, но и обладающие мотивационными качествами для развития депрессии.

Особо важное место в жизни человека занимает любовь, она является источником обогащения жизни и радости. Существует много видов любви, и каждый из них имеет неповторимые признаки и каждый – особый комплекс аффектов. Любовь предполагает теплые отношения и связывает людей друг с

другом, и эта связь имеет эволюционно-биологическое, социокультурное и личностное значение.

Результатом взаимодействия фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения, иногда ведущих к агрессии, является враждебность. В сочетании с конкретным набором знаний об объектах, на которые направлена враждебность, она перерастает в ненависть³.

Очень важную роль играют эмоции в жизни детей, помогая воспринимать действительность и реагировать на нее. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника. Они придают им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, легко прочитываются на лице, в позе, жестах и во всем поведении.

Опираясь на понятия Изарда, рассмотрим эмоциональную сферу дошкольника. Как отмечает Л.М. Костина, к началу дошкольного возраста ребёнок приходит уже с относительно богатыми эмоциональными переживаниями. К дошкольному возрасту изменяется структура самих эмоциональных реакций. К началу дошкольного возраста ребенок приходит уже с относительно богатыми эмоциональными переживаниями.

В дошкольном возрасте (3-7 лет) проявляются следующие особенности формирования эмоциональной сферы:

- более спокойный, уравновешенный эмоциональный фон восприятия;
- эмоциональность обусловлена развивающимися представлениями: желание – представление – действие – эмоция;
- эмоциональные процессы более управляемые; развивается эмоциональное предвосхищение (будущий результат, его оценка взрослым).

При отрицательном результате действий возникает неодобрительная оценка взрослого, что может повлечь за собой развитие тревожности.

При положительном результате действия ребенок получает положительную оценку взрослого, что вызывает позитивный эмоциональный стимул для дальнейшего поведения⁴.

³ Изард К.Э. Психология эмоций.– СПб.: Питер, 2008. с.224

⁴ Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб, Речь, 2012. – 368с.

И.Ю. Кулагина также отмечает, что в дошкольном возрасте чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им окраску и выразительность. На этом возрастном этапе реакции ребенка достаточно импульсивны, выражение эмоций носит непосредственный характер. Так, для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с желаниями ребенка. Ребенок эмоционально реагирует на то, что непосредственно воспринимает.

Исследователь отмечает, что меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими. Способность ребенка сознавать и контролировать свои эмоции возрастает, как понимание поведения, например в тех областях, где важно мнение взрослых по поводу того, что такое «плохое» и «хорошее» поведение. Взрослым надо хорошо представлять себе, чего следует ожидать от детей, иначе появятся неверные оценки, не учитывающие возрастные особенности ребенка. Идеальное отношение взрослого к малышу – это постепенное подстраивание под эмоциональное развитие и становление личности ребенка⁵.

Чувства дошкольника пока еще неуправляемы и произвольны. Они быстро вспыхивают, ярко выражаются и быстро гаснут. Бурное веселье нередко сменяется слезами. По мнению А.Л. Венгер, вся жизнь ребенка дошкольного возраста подчинена его чувствам. Управлять своими переживаниями он еще не может. Поэтому дети, гораздо больше подвержены переменам настроения, чем взрослые. Их легко развеселить, но еще легче огорчить или обидеть, так как они почти совсем не знают себя и не умеют владеть собой, и они способны пережить целую гамму чувств и волнений за необычайно короткий промежуток времени. Ребенок может внезапно расплакаться или моментально прийти в отчаяние, а минуту спустя, с еще не высохшими глазами, опять заразительно смеяться. Подобное поведение детей считается совершенно нормальным⁶.

Исследователь В.В. Вдовенко также отмечает, что с развитием эмоциональной сферы дошкольника постепенно происходит отделение субъективного отношения от объекта переживаний. Он полагает, что развитие эмоций, чувств ребенка связано с

⁵ Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). Изд-во УРАО, 2012. – 320 с

⁶ Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001. Ч.1. - 160 с.

определенными социальными ситуациями. Нарушение привычной ситуации (изменение режима, уклада жизни ребенка) может привести к появлению аффективных реакций, а также страха.

Неудовлетворение (подавление) новых потребностей у ребенка в кризисный период, по мнению В.В. Вдовенко, может вызвать состояние фрустрации. Фрустрация проявляется как агрессия (гнев, ярость, стремление напасть на противника) или депрессия (пассивное состояние)⁷.

По мере того, как ребёнок растёт, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций. В дошкольном возрасте ребёнок усваивает язык чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонации голоса и т.д.

Исследователи отмечают, что развитие эмоций и чувств у дошкольников зависит от целого ряда условий.

Во – первых, как отмечал еще выдающийся отечественный ученый психолог Л.С. Выготский, эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со сверстниками. Он отмечал, что отдельные стороны психики детей на разных возрастных этапах неодинаково чувствительны к условиям воспитания. Чем младше ребенок и чем больше его беспомощность, тем значительнее обнаруживается его зависимость от условий, в которых он воспитывается. Далее, как подчеркивал ученый, при недостаточных эмоциональных контактах может быть задержка эмоционального развития, которая может сохраниться на всю жизнь. Взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важнейший источник чувств дошкольника: радости, нежности, сочувствия, гнева и других переживаний. По мнению исследователей чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся и на персонажей художественной литературы – сказок,

⁷ Вдовенко В.П. Психологическая оценка и коррекция психоэмоциональных нарушений у детей в условиях стационара. Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 1. – С.51 – 62.

рассказов. Переживания могут возникать и по отношению к животным, игрушкам, растениям. Ребенок сочувствует, например, сломанному цветку⁸.

Во – вторых, в семье ребенок имеет возможность испытывать целую гамму разноречивых эмоциональных переживаний. Как отмечает Г.Л. Исурина, очень важны в семье доброжелательные взаимоотношения. Она убеждена, что неправильное общение в семье может привести: к односторонней привязанности, чаще к матери. При этом слабеет потребность в общении со сверстниками; к ревности при появлении второго ребенка в семье, если первый ребенок чувствует себя обделенным; к страху при выражении взрослыми отчаяния по малейшему поводу, угрожающему ребенку. И в необычной ситуации может возникнуть волнение. Страх может быть внушен ребенку.

Например, страх темноты. Если ребенок испугался темноты, то потом темнота сама по себе будет пугать его⁹.

В - третьих, как отмечает О.А. Карабанова, эмоции и чувства очень интенсивно могут развиваться в соответствующем возрасте дошкольников в виде деятельности – в игре, насыщенной переживаниями. Как правило, это эмоционально насыщенные взаимоотношения со сверстниками.

Обычно эмоции и чувства дошкольников сопровождаются выразительными движениями: мимикой, пантомимикой, голосовыми реакциями. Выразительные движения являются одним из средств общения. Развитие эмоций и чувств связано с развитием других психических процессов и в наибольшей степени – с речью.

По мнению О.А. Карабановой, шестилетний ребенок существо эмоциональное: чувства господствуют над всеми его сторонами жизни, придавая им особую окраску. Он полон экспрессии – его чувства быстро и ярко вспыхивают. Ребенок шести лет, конечно, уже умеет быть сдержанным и может скрыть страх, агрессию и слезы. Но это происходит в том, случае, когда это очень и очень надо. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка – его

⁸ Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 2002. – 350с

⁹ Исурина Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений. М.:ВЛАДОС - 2011. - С.89-120.

взаимоотношения с другими людьми – взрослыми и детьми. Потребность в положительных эмоциях со стороны других людей определяет поведение ребенка¹⁰.

Несомненно, эта потребность порождает сложные многоплановые чувства ребенка: любовь, ревность, сочувствие, зависть и др. Когда близкие взрослые любят ребенка, хорошо относятся к нему, признают его права, постоянно внимательны к нему, он испытывает эмоциональное благополучие – чувство уверенности, защищенности. В этих условиях развивается жизнерадостный, активный физически и психически ребенок.

Чувство любви, нежности к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам, дедушкам и бабушкам, формирует ребенка как психологически здоровую личность. Однако, при всей подвижности эмоций и чувств, шестилетнего ребенка характеризует также и увеличение «разумности, и связано это с умственным развитием ребенка, и он уже может регулировать свое поведение. В то же самое время, как предостерегает О.А.Карабанова, способность к рефлексии может привести не к развитию душевных качеств, а к демонстрации их для получения от этого своеобразных дивидендов – восхищения и похвалы окружающих¹¹.

Старший дошкольный возраст – это возраст, когда ребенок начинает осознавать себя среди других людей, когда он отбирает позицию, из которой будет исходить при выборе поведения. Как отмечает И.Ю. Кулагина, эту позицию могут строить добрые чувства, понимание необходимости вести себя так, а не иначе, связанные с этим совесть и чувство долга. Однако, как отмечает исследователь, эту позицию могут строить и эгоизм, корысть, расчет. Шестилетний ребенок не так наивен, неопытен, непосредственен, как это кажется.

Действительно при малом опыте, его чувства могут опережать разум. Но при этом он уже занимает определенную позицию по отношению к взрослым, и начинает понимать, как надо жить и чему надо следовать¹².

¹⁰ Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2010. с.190

¹¹ Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка./М.В. Карабанова. – М.: ВЛАДОС, 2010. с.220.

¹² Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет).- М.: Изд-во УРАО, 2012. –с. 294

Следует отметить, что формирующееся внутреннее отношение ребенка к людям, к жизни в этот период, являются, скорее всего, результатом влияния взрослых, его воспитывающих. Отсюда очевидно, что на формирование эмоциональной сферы дошкольника оказывают влияние различные факторы – это и общение с взрослыми и со сверстниками и различные виды продуктивной деятельности и т.д. У ребенка формируются основные базовые эмоции: радость, интерес, удивление, гнев и т.д.

Эмоциональное благополучие ребенка в семье способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. Именно в условиях взаимной любви в семье ребенок начинает учиться любви сам.

Взрослые (родители и воспитатели) должны стремиться к установлению тесных эмоциональных контактов с ребенком, так как взаимоотношения с другими людьми, их поступки – важнейший источник формирования чувств дошкольника – радости, нежности, сочувствия, гнева и других переживаний.

Таким образом, эмоции играют важную роль в жизни детей, помогают воспринимать действительность и реагировать на неё. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребёнку нравится, сердит или огорчает его.

1.2. Факторы возникновения и особенности проявления эмоциональных комплексов детей дошкольного возраста

В процессе развития, эмоциональная сфера ребенка и базовые эмоции со временем объединяются в комплексы и в зависимости от окружающих благоприятных или неблагоприятных факторов формируются положительные или отрицательные эмоциональные комплексы. К отрицательным эмоциональным комплексам исследователи относят следующие: тревожность (сочетание страха, горя, гнева, чувства вины и возможно возбуждения); депрессию (сочетание горя, гнева, отвращения, презрения, страха, вины, робости); враждебность, агрессия (гнев, отвращение, презрение).

В изложении В.М. Астапова, тревожность – это склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределённой опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. В случае тревоги, ребёнок становится малоактивным, испытывает разнообразные стойкие страхи; у него неадекватная самооценка.

Тревога – это состояние беспокойства в предчувствии реальной или воображаемой опасности. Тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях¹³.

Как отмечает И.В. Дубровина, исследователи Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен рассматривают тревожность как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личном уровне. Они отмечают, что тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного опыта в этой и подобных ей ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям (взаимоотношения ребенка со сверстниками и взрослыми в семье или детском саду)¹⁴

Считается, что определённый уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. По мнению А.М. Прихожан, у каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, как отмечает исследователь, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагоприятия личности. Проявление тревожности в различных ситуациях не одинаково. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.

¹³ Астапов В.М. Тревожность у детей.- М.: ПЕРСЭ, 2001. – 320 с.

¹⁴ Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М. : Академия, 2010. с. 160.

Ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»)¹⁵. Отрицательный фон ребёнка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребёнок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. Ребёнок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребёнок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт, и одной из причин такого эмоционального состояния ребёнка может быть проявление повышенного уровня тревожности. А.М. Прихожан отмечает, что «тревожность в детском возрасте является устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени. Они имеют собственную побудительную силу и устойчивые формы реагирования в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как любое сложное психологическое образование тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспект при доминировании эмоционального компонента является производной широкого круга семейных нарушений»¹⁶ Всё, что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей – не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность,

¹⁵ Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.- М.: МОДЭК, 2011. с. 184.

¹⁶ Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: МОДЭК, 2011. с.220

дисциплинированность носят защитный характер – ребёнок делает всё, чтобы избежать неудач.

Усилению в ребёнке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребёнок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность.

Таким образом, характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими являются источником успеха или неуспеха в деятельности.

Эмоциональный дискомфорт возникает у ребенка при негативном опыте общения с окружающими ребенка людьми, их негативная оценка его действий порождает заниженную самооценку, как следствие – появляется эмоциональный дискомфорт.

Ещё одним фактором, способствующим формированию тревожности, - являются частые упрёки, вызывающие чувство вины. Частой причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также может способствовать появлению страхов. Отмечено, что чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Бессознательно, родители могут часто внушать детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами т.д.

Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжёлую болезнь.

Если у ребёнка усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиваться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера – это самоуничтожительная установка на себя, на свои

силы и возможности. Как черта характера тревожность - это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер¹⁷.

Один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребёнка. Тем не менее, в глубине души у них – всё та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твёрдой опоры.

Реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегание лиц, от которых исходит «угроза».

Такой ребёнок, как правило, растёт замкнутым, малоконтактным и затем попадает в разряд изолированных. Возможен также вариант, когда ребёнок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребёнок может разрешать свои неразрешимые конфликты, а в мечтах находить удовлетворение своих невоплощённых эмоциональных потребностей.

А.Л. Венгер отмечает, что главным источником тревог для дошкольников и младших школьников оказывается семья. В дальнейшем, уже для подростков такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы. В подростковый период интенсивность переживания тревоги у мальчиков и девочек начинают различаться.

Отмечено исследователем, что в дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Вероятно, это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как её объясняют, чего опасаются. Чем старше становятся дети - тем заметнее становится разница. Девочки чаще всего связывают свою тревогу с другими людьми, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Кроме того, они боятся так называемых «опасных людей» – пьяниц, хулиганов и т.п. У мальчиков таких страхов гораздо меньше¹⁸.

¹⁷ Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности// Вопросы психологии. - 2000. - №6. - С.112.

¹⁸ Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001. - Ч.1. с. 128.

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Тем не менее, у детей дошкольного возраста тревожность ещё не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребёнка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Проявлением эмоционального дискомфорта ребенка может являться агрессивность. Агрессия понимается, как намерение навредить другому своим действием, как «акт, целенаправленной реакцией которого является нанесение вреда организму».

Уже в первые годы жизни агрессия начинает проявляться исключительно в импульсивных приступах упрямства ребенка, часто не поддающихся управлению взрослых. Выражается это чаще всего вспышками злости или гнева, сопровождается криком, брыканием, кусанием, драчливостью. И хотя такие реакции ребенка неприятны и не поощряются, но и не считаются ненормальными.

Причиной такого поведения А.М. Прихожан называет блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий. Поэтому совершенно ясно, что такое поведение ребенка вызвано состоянием дискомфорта, фрустрации или беспомощности. Хотя конечно, его и агрессивным можно считать весьма условно, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим, поскольку агрессия понимается как намерение.

Кроме того, торможение прямых актов агрессии почти всегда является дополнительной фрустрацией, которая вызывает агрессию против человека, воспринимаемого виновником этого торможения, и усиливающая побуждение к другим формам агрессии.

Так, например, ребенок, которому мать не разрешает драться или баловаться начинает оскорблять ее («Ты плохая!») и упрекать в нелюбви¹⁹.

В старшем дошкольном возрасте ребенок постепенно начинает контролировать свои агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых рамках. Проявления агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависят от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения.

Как отмечает Е.П. Макарова, если родители особо и не обращали внимания к любым проявлениям отрывистой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытье, фыркание, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления.

Попадая в конфликтную ситуацию между познавательной активностью и спонтанным интересом ко всему новому и необычному, и родительским «нельзя», ребенок невольно испытывает депривацию – ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Он воспринимает эту ситуацию как акт недовольства со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что ребенок начинает переживать отчаяние, гнев и агрессивные тенденции.

С течением времени, если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, отвлечением внимания, попытками свести все дело к шутке, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишениям удовольствий, изоляции. Ребенок приходит к замешательству и начинает задумываться, как же ему реагировать на усиливающиеся санкции со стороны родителей, как вести себя дальше, чтобы родительская контрагрессия была по возможности минимальной. Не находя выхода из создавшегося положения, ребенок может сильно переживать.

По мнению Е.П. Макаровой, длительные переживания могут привести к всевозможным психическим расстройствам, которые проявляются в некоторых реакциях ребенка: он теряет аппетит, перестает проситься на горшок, тревожно спит. В дальнейшем проявления агрессивности во многом связаны с процессами поло-ролевой идентификации ребенка или их нарушениями. Если в процессе

¹⁹ Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. – 1998. - №2. – С.11-17.

развития ребенок не научается контролировать свои агрессивные импульсы, то в дальнейшем это грозит преимущественной ориентацией на сверстников – в подростковом возрасте и склонностью к разгульному поведению – в юношеском возрасте²⁰.

Исследователи выделяют еще один эмоциональный комплекс, на котором нам необходимо остановиться – это детские страхи. Величайший страх дети испытывают, когда им кажется, что родители их не любят. Л.Д.Лебедева рекомендует никогда не угрожать ребенку, и не пугать его тем, что они бросят его, ни понарошку, ни всерьез не говорить, что они его оставят.

Достаточно часто детство детей из девиантных семей, по мнению исследователя, сопровождается переживанием чувства вины и страх. Сознательно или бессознательно родители часто могут пробуждать в детях чувство вины. К примеру, если ребенок нарушает правила поведения в обществе (или некий моральный запрет), родители часто делают ему выговор. Однако если ребенку делают постоянные упреки по поводу его нехороших мыслей или отрицательных чувств, он будет ощущать гораздо большую тревогу и вину, чем нужно²¹.

Также бессознательно родители могут породить в душе ребенка чувство вины, пускаясь в многословные и бесполезные выговоры и жесткую критику. Ошибкой многих современных родителей, является вера, что ребенку нужно все многократно объяснять, даже если проблема сложна для восприятия ребенка, а сам ребенок весьма мал. Дети начинают проявлять строптивость и негативизм, когда ему не предоставляют возможности заниматься тем, что он согласно своему возрасту уже могут делать (то, с чем он могут уже вполне справиться и способны нести ответственность). Реакцией на запрет неизбежно являются досада, гнев и злость.

Многие родители не имеют представления о необходимости формирования новообразований дошкольников, и о формировании новых навыков и умений. Поэтому, многие умения и навыки детей формируются не благодаря родителям, вопреки их запретам. Самостоятельно малышам трудно приобрести необходимые

²⁰ Макарова Е.П. Преодолеть страх или искусство терапией. - М.: Школа-Пресс, 2011.- 180 с.

²¹ Лебедева Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. - СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

навыки и умения. Конечно, дошкольники медленно завязывают на ботинках шнурки, не так застегивают пуговицы пальто, не на ту ногу надевают сапоги, с трудом отвинчивают крышку банки, не так поворачивают дверную ручку и т.д.

Такие ситуации часто вызывает недовольство и раздражение родителей. Психологи советуют родителям набраться терпения и не требовать от ребенка немедленных результатов. Крайне неблагоприятными для развития эмоциональной сферы ребенка, по мнению О.А. Карабановой, являются семейные конфликты. Когда родители ссорятся, дети испытывают одновременно чувство вины и тревогу: тревогу потому, что семейному союзу что-то угрожает, а вину из-за своей реальной (или выдуманной) роли в семейных неурядицах. Дети часто считают, что их поведение, и они сами, являются основной причиной домашних ссор. О.А.Карабанова отмечает, что часто родители совершенно неразумно, оспаривают в угоду своим амбициям друг у друга любовь ребенка, его расположение, часто прибегают к непедагогичным средствам воздействия - к задабриванию, лести, ко лжи, манипуляциям.

В свою очередь, дети также с раннего детства привыкают ответному манипулированию, привыкают эксплуатировать родительские чувства, применяют для шантажа истерики, сплетничают. В результате манипулятивных взаимоотношений, деформируется не только эмоционально – аффективная сфера, но и нравственная сфера ребенка²².

Таким образом, в результате неблагоприятного воздействия среды, которая окружает ребенка, формируется со многими комплексами - неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный, нерешительный, несамостоятельный, нередко инфантильный, повышенно внушаемый ребенок.

1.3. Методы психологической диагностики и принципы коррекции эмоциональных комплексов дошкольников

²² Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 320с.

Существует большое количество методов психологической диагностики эмоциональной сферы ребенка. Так, Е.П. Макарова разработала следующие параметры диагностики:

- адекватна реакция на различные явления окружающей среды;
- дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;
- широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане, терминологическая оснащенность в языке.

Исходя из этого, в условиях детского дошкольного учреждения она рекомендует использовать следующие методики диагностики эмоционального развития и наличия эмоциональных комплексов в развитии детей. Это – наблюдение, анкетирование родителей, проективные рисуночные тесты, эксперимент.

Примерный алгоритм проведения практически всех методик заключается в следующем. Перед началом работы считается необходимым проинформировать родителей о сути диагностической работы, а затем, о последующих этапах работы после консультирования, и о сути и необходимости коррекционной работы. Рекомендуется предупредить их о том, что их вмешательство допускается только в случае обращения к ним терапевта.

Уже первый – диагностико - коррекционный этап дает весьма содержательный материал для индивидуальной консультации родителей. Присутствие или отсутствие родителей на последующих этапах определяется обоюдным желанием ребенка и родителя.

На первом этапе работы ребенка просят нарисовать любой персонаж (например, несуществующее животное, ни в коем случае не персонаж мультфильма или сказки), а затем рассказать о его образе жизни. Выявляются "друзья" персонажа. Это необходимо для последующего позитивного позитивного якорения. Определяются "враги" или персонажи, вызывающие негативные чувства, что

является "входом" в эмоциональную проблему ребенка. Таким же "входом" может оказаться изображение дискомфортной среды, в которой действует персонаж.

Далее, в работе используется принцип "режиссера фильма", т.е. ребенок является единственным творцом создаваемой истории, терапевт может только предлагать варианты развития сюжета, которые ребенок может принимать или не принимать. "Фильм" можно "прокручивать" назад и создавать альтернативный сюжет, если первоначальная сюжетная линия оказалась слишком деструктивной или зашла в тупик²³.

Поскольку ведущей деятельностью дошкольника является игра, поэтому развивать эмоциональные процессы ребенка, по мнению В.И. Дубровиной, целесообразнее через дидактическую игру. Дидактика это составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения. Дидактическая игра – это обучающая игра, в ней обязательно будут образовательные задачи, однако она все же должна оставаться игрой. Как правило, дидактическая игра осуществляется во взаимодействия воспитателя и ребенка, и управляется взрослым. В условиях дидактической игры дети лучше сосредотачиваются, легче переживают и запоминают, чем по прямому заданию взрослого.

Для ознакомления детей с чувственным и предметным миром условно выделяются три группы дидактических игр:

Игры, направленные на получение информации о свойствах предметного мира, его отношениях (направлены на рассмотрение предмета с трех позиций: предмет как таковой, предмет как результат действия взрослого, предмет как творение человеческой мысли). Целями этих игр является обогащение эмоционального опыта детей сведениями об окружающих предметах.

К играм первой группы относятся игры-раскладки. Они направлены на формирование умения определять, к какому миру относится предмет. Игры-определения, позволяют определить способ использования предметов. Игры-описания развивают умения описывать предмет по основным признакам (цвет,

²³ Макарова Е.П. Преодолеть страх или искусство терапии. - М.: Школа-Пресс, 2011.- 180 с.

форма, величина), действиям. Игры-турне и т.д.; игры-путешествия также позволяют описывать переживаемые эмоции и чувства. Они позволяют раскрывать удивительный и многообразный предметный мир²⁴.

При реализации игр основной задачей является – формирование у детей внимания к слову, его точному и образному употреблению.

Создаются условия для речевой практики детей, пополнения и активизации словаря словами разных частей речи, что позволит затем ребенку использовать слова, описывающие разнообразие чувств и эмоций.

Формируются и практические навыки - умение быстро выбрать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее и яркое слово, составить предложение, различать оттенки в значении слов.

Игру можно использовать как средство формирования способности к общению, так как именно с помощью игры педагог способен помочь ребенку установить контакт с окружающим миром, а также контакт со сверстниками замкнутых детей, подверженных тревожности.

Ребенок научается самостоятельно действовать с предметами, а значит, начинает осваивать науку сюжетно-ролевой игры, разыгрывать целые сюжеты, в которых главное – отражение отношений между людьми. Далее, выполняя сюжетные рисунки, ребенок учится составлять связный рассказ, описывать эмоциональные состояния и настроения своих нарисованных героев.

Коррекционная работа с применением рисунка может быть проведена с любым количеством детей. Негативных последствий применения данной методики на исследуемой выборке детей не выявлено.

Перед коррекционной работой проводится с ребенком диагностическая беседа, в процессе которой рекомендуется задавать ребенку следующие вопросы.

1. На стадии контакта: Хочешь порисовать? Что ты будешь рисовать?..

После того, как ребенок освоился в кабинете и с рисованием в присутствии психолога: Ты придешь ко мне еще? А давай с тобой в следующий раз придумаем

²⁴ Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 2010. – 160 с.

сказку (фильм)? И ты будешь самый главный сказочник! Как ты скажешь - так и будет в твоей сказке!

2. На стадии коррекционно- диагностической (обычно через несколько дней после первой встречи), до начала совместного рисования и для "разогрева" можно использовать модифицированный тест Люшера. Можно попросить ребенка проранжировать свои цветные карандаши (фломастеры) по степени привлекательности. Каждым карандашом ребенок рисует последовательно кружок в верхней части рисунка.

3. Затем, если уже удалось выйти на позитивные переживания в ходе развития сюжета, работу можно завершать. Например, Змей – Горыныч превратился в вазу с цветами, доброго мальчика и т.п. Можно сказать: Ну, теперь у них все хорошо. И что же они стали делать? (Играть, резвиться и т.д.).

Рекомендуется в конце каждого занятия (обычно длится 30-60 минут), в зависимости от возможностей ребенка, при этом, если психолог чувствует, что ребенок переутомляется, а конца работе не видно, завершать развитие сюжета на промежуточном этапе.

Е.Л. Яковлева подчеркивает, что описать четкий алгоритм работы психолога не удастся, поскольку каждая новая сессия может быть совершенно не похожей на другие. Однако, вопросы, наиболее часто задаваемые психологом ребенку, должны быть одинаковыми.

В случае повторения сюжета (что само по себе является диагностическим признаком), следует настойчиво изменять, шаг за шагом, составные элементы сюжета, предлагая ребенку различные версии. При этом ребенок может принять или отвергнуть изменения.

Однако, в любом случае, основной задачей психолога является организация "встречи" и взаимодействия персонажа с фигурой, которая вызывает страх. Важно предлагать ребенку в ходе развития сюжета именно те ресурсы, которые помогут ему переработать свой страх.

Считается вполне уместным и допустимым в ходе возможных "переговоров" персонажа с фигурой, вызывающих страх, разыгрывание действий по ролям.

Рекомендуется также при разыгрывании ролей в целях получения наибольшего эффекта – менять эти роли²⁵.

Не рекомендуется ускорять коррекционный процесс. А если ребенок не чувствует достаточно ресурсов, чтобы преодолеть основной страх, рекомендуется проработать "периферийные" страхи, что возможно позволит обнаружиться в каких либо новых образах так называемому - "коренному" страху, который непременно проявит себя в рисунке.

Выводы по 1 главе

Таким образом, эмоции играют важную роль в жизни людей, помогают взаимодействовать, воспринимать действительность.

Эмоции очень важны в развитии дошкольников, помогают им не только воспринимать действительность и реагировать на нее.

Эмоции и чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника. Они придают им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, легко прочитываются на лице, в позе, жестах и во всем поведении.

Эмоции и чувства ребенка проявляясь в поведении, информируют взрослого о том, что ребёнку нравится, сердит или огорчает его.

В результате неблагоприятного воздействия среды, которая окружает ребенка, формируются многие эмоциональные комплексы детей - неуверенность в себе, склонность к сомнениям и колебаниям, робость, тревожность, нерешительность, несамостоятельность, нередко инфантильность, повышенная внушаемость ребенок.

Эмоциональные комплексы ребенка следует корректировать еще в условиях детского дошкольного учреждения.

Для коррекции рекомендуется сначала использовать методики диагностики эмоционального развития и наличия эмоциональных комплексов в развитии детей (наблюдение, анкетирование родителей, проективные рисуночные тесты, эксперимент). С учетом выявленных страхов рекомендуется для коррекции применять арттерапевтические методы – игровую терапию, сказкотерапию и рисуночные методы.

²⁵ Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития// Вопросы психологии. - 2009. - №4. с/ 10-13.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация эмпирического исследования, описание выборки детей

Исследование проводилось на базе ДШИ №1 г. Октябрьска Самарской области.

Режим деятельности ДШИ:

Режим работы ДШИ с 8.00 до 18.00.

Продолжительность рабочей недели (дни): 5 дней

Экспериментальная работа проводилась в период с 11.04.2016 по 22.05.2016 г. Общая выборка исследования составила 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет - (10 мальчиков и 10 девочек).

Исследование проводилось поэтапно:

1 этап. Проведение констатирующего эксперимента, диагностика и анализ полученных результатов.

2 этап. Проведение формирующего эксперимента.

3 этап. Проведение повторной диагностики и анализ эффективности проведенного формирующего эксперимента с применением методов математической статистики.

На первом этапе были проведены беседы с родителями о поведенческих особенностях детей, взаимоотношениях со сверстниками, родителями, другими взрослыми. При приеме детей в ДШИ в процессе индивидуальной беседы с родителями выявлялись социально-психологические особенности семьи и характеристики ребенка, а также личностные особенности дошкольников. Выявлялись умения ребенка контактировать с другими, а также наблюдаемые родителями возможные проблемы в поведенческой и эмоциональной сфере детей – замкнутость, застенчивость, тревога, причины страхов. Применялась для опроса специально разработанная анкета. Текст анкеты для беседы с родителями представлен в приложении А.

Результаты бесед с родителями или взрослыми, их замещающими представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Описание выборки детей

№	Ф.И.	Возраст	Социально – психологические характеристики
1	Сережа	5 лет	Семья полная. От рождения в основном ребенком занимается мама. Психологический климат в семье хороший. Ребенок контактный, имеет много игрушек, детских книжек. Охотно слушает, когда ей читают. Задаёт много вопросов. Эмоциональные комплексы не наблюдаются.

2	Андрей	5 лет	Семья полная. Мама и папа имеют высшее образование, работают. Ребенка от рождения с воспитывает бабушка. С ребенком специально никто не занимается. Познавательную активность ребенок не проявляет.
3	Антон	6 лет	Семья неполная, состоит из трех человек – мамы, Антона и бабушки. От рождения интенсивно общается с бабушкой. Мама с ребенком общается мало (только вечером, после работы). Никаких занятий с ребенком не проводят. Наблюдается капризность.
4	Саша	5 лет 6 месяцев	Семья полная. От рождения до 2 – х лет с Сашей интенсивно общалась мама. С ним много играют, читают книжки, занимаются. Конфликтов в семье не бывает.
5	Денис	6 лет	Семья неполная, состоит из мамы и Дениса. С двух лет ребенок находится на попечении няни. Няня осуществляет только уход и с ребенком никаких занятий не проводит.

Продолжение таблицы № 1

№	Ф.И.	Возраст	Социально – психологические характеристики
6	Костя	5 лет 6 месяцев	Семья полная, есть бабушка и дедушка. С внуком бабушка и дедушка специально не занимаются. Дедушка гуляет с внуком. Бабушка иногда читает сказки. Детских книжек у ребенка нет. Наблюдается высокая тревожность.
7	Витя	6 лет	Семья полная. С рождения мама интенсивно общается с ребенком, выполняя все рекомендации психологов. Ребенок задает много вопросов, речь у него хорошая, пытается вместе с мамой сочинять

			сказки.
8	Вова	5 лет 8 месяцев	Семья полная. У ребенка много игрушек, но он к ним интереса не проявляет. Специальных занятий с ребенком мама – домохозяйка не проводит.
9	Лена	6 лет	Семья полная. У ребенка много книжек. Мама много занимается с ребенком лепкой, рисованием, развитием речи.
10	Лариса	5 лет 8 месяцев	Семья полная. Родители работают, ребенок на попечении няни с 9 месяцев. С ребенком особых занятий не проводит, иногда читает сказки. У Ларисы есть игрушки, детские книжки. Наблюдается тревожность.
11	Катя	6 лет	Семья полная. От рождения Катей занимается мама. Ребенок развивается нормально, умения хорошие.
12	Маша	5 лет 8 месяцев	Семья полная. Ребенком занимается бабушка, читает книжки и гуляет. Умения рисовать, лепить, вырезать – не развиты. Ребенок проявляет строптивость, гиперактивность, гневливость.

Продолжение таблицы 1

№	Ф.И.	Возраст	Социально – психологические характеристики
13	Вика	6 лет	Семья неполная, состоит из Вики и бабушки. Занятий по развитию девочки бабушка не проводит, книжки читает. Наблюдается гневливость и враждебность.
14	Даша	5 лет 8 месяцев	Семья полная, ребенок желанный. Ребенком от года занимается приходящая няня, которую тщательно подбирали. Развивается она хорошо. Комплексов не наблюдается.
15	Света	6 лет	Семья полная, расширенная, состоит из мамы,

			папы, Светы и брата 7 лет. С ребенком занимаются и мама, и брат. Умения хорошие. Комплексов не наблюдается.
16	Оля	5 лет 8 месяцев	Семья полная. Мама домохозяйка, от рождения воспитывает дочку при участии мужа. Мама много занимается с ребенком. Однако наблюдаются капризность.
17	Полина	6 лет	Семья полная, расширенная. Полиной занимается мама. Наблюдается у девочки капризность и гневливость.
18	Яна	6 лет	Семья полная. До двух лет с девочкой интенсивно общалась мама. Семья дружная. Занимается с девочкой няня. У девочки хорошо развиты и операциональные и речевые умения. Комплексов у девочки не наблюдается.

Методики исследования

1. Для исследования уровня тревожности детей использовался тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В.Амен). Экспериментальный материал представляет собой 14 рисунков. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни ребенка дошкольника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное. Рисунки показывают детям в строго перечисленном порядке один за другим.

2. Для диагностики особенностей эмоционального благополучия или неблагополучия использовалась методика с использованием цветовой гаммы. Методика предназначена для детей 4,5 – 7 лет. Проводится как индивидуально, так и в подгруппе. В качестве стимульного материала используются 8 цветных карандашей в стаканчике, 2 полоски белой бумаги и палитра.

Методика состоит из трех блоков. По реализации этих трех блоков результаты заносятся в таблицу. Составляется сводный протокол на начало и конец эксперимента, отражающий динамику эмоционального состояния ребенка.

3. Использовалась методика выявления страхов у детей с помощью рисования. Детям предлагалось рисовать на темы: «В детском саду», «На улице, во дворе», «Семья», «Что мне снится страшного или чего я боюсь днем», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее».

4. Использовался метод анкетирования родителей. Применялся этот метод для выявления воспитательской компетентности родителей, а также установления причин неблагополучия детей и объектов, вызывающих негативные и болезненные переживания ребенка. Анкета содержит 31 ситуацию, в которых дети, так или иначе, проявляют эмоции.

5. Для математических расчетов и сравнительного анализа уровней развития формируемых речевых умений дошкольников (до и после экспериментальной работы) применялся критерий U критерия Манна- Уитни. Для проверки возможной динамики формируемых умений применялся критерий G – критерий знаков, для выявления качественной стороны динамики формируемых умений применялся T – критерий Вилкоксона.

2.2. Результаты исследования эмоциональных комплексов дошкольников

Поскольку компонентами неблагоприятных эмоциональных комплексов являются наиболее часто встречающиеся у детей тревога и страх, для исследования эмоциональных комплексов нами был использован тест тревожности. В тестировании приняли участие 20 детей от 5 до 6 лет.

Целью тестирования являлось исследование тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций, общения с другими людьми.

Представив ребенку рисунок, детям давалась инструкция следующего содержания:

1. Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого 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 6 печальное или веселое?»

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: печальное или веселое? 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: печальное или веселое? Он (она) в ванной комнате».

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: печальное или веселое?»

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: печальное или веселое? Он (она) убирает игрушки».

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

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

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

Выбор ребенком соответствующего лица и высказывания каждого ребенка были зафиксированы в специальных протоколах.

На основе данных протоколов вычислялся индекс тревожности ребенка. Данные протокола были занесены в таблицу эмпирических данных, и фиксировался индекс тревожности каждого ребенка. Далее, в зависимости от индекса тревожности всех детей мы подразделили на две группы:

Из 20 детей, которые принимали участие в тестировании, было выявлено 10 детей – с высоким уровнем тревожности, 4 – со средним уровнем тревожности, 10 детей – с низким уровнем тревожности.

В экспериментальную группу мы включили детей с высоким и средним уровнем тревожности – 10 человек с индексами высокого уровня тревожности - индекс тревожности выше 50 % и среднего уровня от 20 до 50%. Детей с низким индексом тревожности от 0 до 20% - включили в контрольную группу.

На следующем этапе исследования с детьми высокого и среднего уровня тревожности была проведена беседа. Каждому ребенку предлагалось ответить на вопросы, касающихся ситуаций страха.

По полученным данным были включены в экспериментальную группу для коррекции дети с наибольшим количеством страхов, превышающих возрастную норму: 5 мальчиков, имеющих более 9 страхов и 5 девочек, имеющих более 12 страхов. Остальные дети составили контрольную группу.

Учитывая результаты опроса детей, можно сделать выводы:

Все опрошенные дети экспериментальной группы – 100% боятся каких –либо животных. Мальчики боятся медведей, волков, плюс к этому еще и пауков и змей. Девочки боятся больше пауков и змей.

На втором месте по популярности выборов был страх темноты у 9 (90%) детей. Страх смерти выявлен в ответах 6 (60%) детей. Обладающих. Только страх темноты у 4 (40%) детей.

Кроме того, дети экспериментальной группы по степени популярности выборов указали на следующие страхи.

Обнаружены следующие страхи:

- что умрут родители -60%
- снятся плохие страшные сны –60%
- боятся пьяного папу, бандитов - 70%
- боятся стихий (бури, урагана) – 50%
- боятся уколов; боли – 100%
- боятся крови, войны, огня – 100%
- боятся высоты- 40%
- боятся транспорта (летать в самолетах, на машинах) – 80%
- боятся сказочных персонажей – 60%.
- боятся наказаний – 100 %.

Данные по страхам внесены в таблицу.

Далее, проводилось выявление страхов у детей также и с помощью рисунков. Детям предлагалось рисовать на темы: «В детском саду», «На улице, во дворе», «Семья», «Что мне снится страшного или чего я боюсь днем», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее».

Анализ результатов рисования на тему «Моя семья».

Детям давалась инструкция - нарисовать свою семью, как ребенок ее себе представляет. В этих рисунках важен порядок и близость расположения фигур, и особенно, место ребенка.

Фиксировалось - где ребенок рисует себя. Учитывалась цветовая гамма, общая с одним из взрослых, окраска туловища, указывающая на большую степень отождествления с ним. В некоторых случаях дети забывали нарисовать члена семьи или себя, что может свидетельствовать о конфликтном отношении с этим членом

семьи, отсутствии взаимопонимания с родителями (если отсутствует один из родителей). Проанализировав рисунки детей, мы пришли к следующим выводам:

1) В контрольной группе дети себя нарисовали рядом со значимыми родителями. В 7 рисунках некоторых детей более крупным нарисован папа, в 3 рисунка более крупная – мама.

Изобразили себя между родителями- 50% (5 детей), изобразили себя ближе к папе или маме –50% (5 детей).

2) В рисунках детей экспериментальной группы нарисован только 1 родитель – мама присутствует в 6 рисунках (60%). Отсутствуют сам ребенок - на 7 рисунках (70%) детей. Рисунки нарисованы штриховкой и тонкими линиями, что является признаком тревожности в 8 рисунках (80%). На 4 (40%) рисунках имеется зарисованная фигура отца – что говорит о враждебности и страхе ребенка.

Далее детям экспериментальной группы предлагалось отобразить наиболее яркий страх - какой именно - не объяснялся.

С этим заданием справились все дети. Из 10 детей, трое нарисовали на одном месте сразу несколько страхов. Девочки нарисовали в основном: пожар, пауков, змею. Мальчики нарисовали: чудовище, медведя, уколы – шприц.

Детям обеих групп была предложена тема «Самое хорошее или самое плохое». Ребенку предоставлялась возможность выбора событий, происходящих с ним. Результаты анализа показали следующие результаты:

Хорошие, радостные эпизоды у - 80% (8 детей) экспериментальной группы.

Неприятные события только у 2 (20%) детей. Большинство детей контрольной группы рисовали радостные события: день рождения, разнообразные праздники, которые они справляют с близкими, фрагменты совместного с близкими отдыха на природе и другие. Неприятные события нарисовали всего 2 ребенка. Это были эпизоды с наказанием.

В экспериментальной группе практически у всех преобладают в основном грустные события – ребенок сидит дома один, гуляет один или с собачкой, или он спрятался в шкафу.

Анализируя рисунки, мы обращали внимание на выбор цветовой гаммы и получили следующие данные:

В рисунках детей контрольной группы преобладают насыщенные яркие, светлые краски, указывающие на активный жизненный тонус и оптимизм. Преобладание в рисунках детей экспериментальной группы серых тонов и доминирование черного цвета подчеркивало отсутствие у них жизнерадостности, пониженный тон настроения, свидетельствовало о большом количестве страхов, с которыми не может справиться ребенок.

В некоторых рисунках дети рисовали очень мало и слишком мелко, что говорит об их заторможенности и беспокойстве.

Далее был проведен опрос родителей на знание настроения, эмоций и эмоционального состояния своего ребенка. Данные также заносились в таблицу по эмпирическим данным детей контрольной и экспериментальной групп.

Полученные данные на детей по контрольной группе представлены в приложении 1, в таблице 1. и на рисунке 1.

Таблица 1 - Результаты эмпирического исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей контрольной группы

№	Уровни	Страхи	Тревожность	Родительская компетентность	Эмоциональное состояние
1	Высок.	0%	10%	80%	40%
2	Средн.	40%	30%	20%	60%
3	Низк.	60%	60%	0%	0%

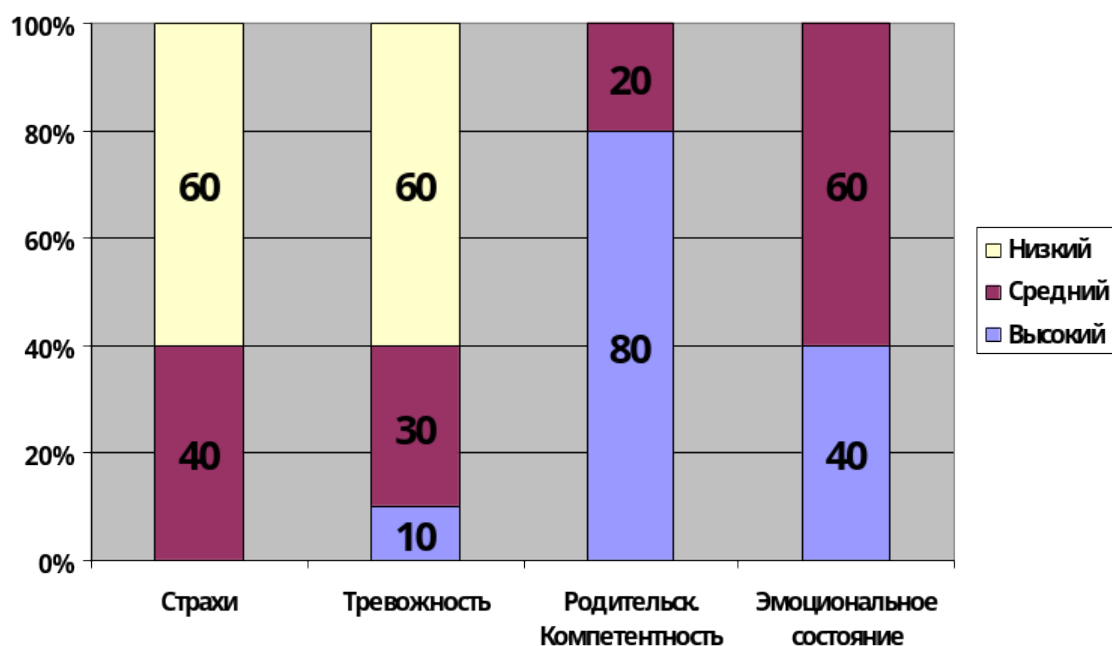


Рис. 1 – Показатели эмпирического исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей контрольной группы

Результаты эмпирического исследования страхов, тревожности детей, родительской воспитательской компетентности и эмоционального состояния ребенка до экспериментальной коррекционной работы детей экспериментальной группы представлены в приложении 2, в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 - Результаты эмпирического исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей экспериментальной группы

№	Уровни	Страхи	Тревожность	Родительская компетентность	Эмоц. состояние
1	Высок.	40%	50%	20%	20%
2	Средн.	50%	40%	40%	30%
3	Низк.	10%	10%	40%	50%

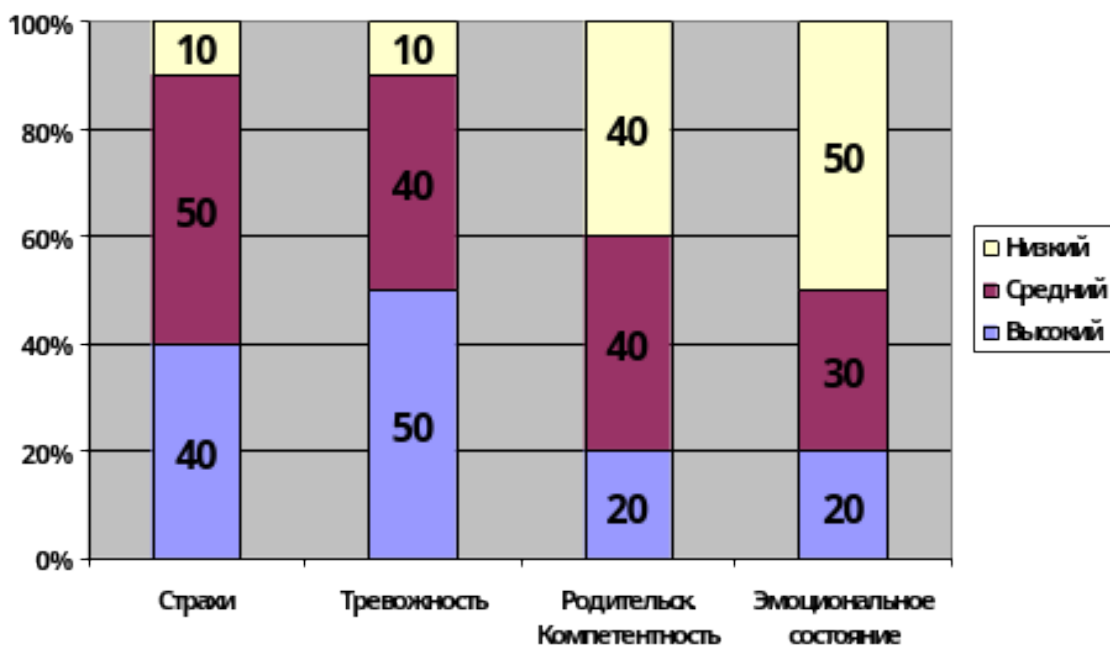


Рис. 2 - Результаты эмпирического исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей экспериментальной группы

Таким образом, выявлено у детей контрольной тревожности, страхов не выявлено (только страх темноты). В рисунках на тему семьи присутствуют оба родителя, преобладают яркие насыщенные краски. Опрос родителей показал, что они хорошо знают эмоции своих детей, знают особенности развитие ребенка дошкольного возраста, грамотно реагирую на все эмоциональные состояния ребенка.

У детей экспериментальной группы выявлен высокий уровень тревожности, достаточно большое количество страхов (что умрут родители -60%, страшные сны – 60%, боятся пьяного папу - 70%, страх стихий– 50%, уколов; боли – 100%, крови, войны, огня – 100%, высоты- 40%, транспорта (летать в самолетах, на машинах) – 80%, сказочных персонажей – 60%, наказаний – 100 %)

В рисунках присутствуют серые и черные краски, нарисован один родитель, в некоторых – сам ребенок отсутствует). Отразить что – то хорошее в рисунках ребенка не смогли. Рисунки фрагментарные. Эмоциональное состояние детей сниженное (по Люшеру выбирали серый и черный цвет). Родительская компетентность родителей – низкая.

Выводы о том, что у детей, что дети этих групп по тревожности, страхам, эмоциональному состоянию и воспитательских умений различаются устанавливались с применением U критерия Критерия Манна – Уитни. Результаты изложены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты сравнительного анализа показателей и факторов эмоциональных комплексов дошкольников

Исследуемые параметры	Эмпирическое значение критерия U	Уровень значимости	Сумма рангов «до»	Сумма рангов «после»	Вывод о значимости различий
страхи	0	0,000	55	155	есть разница
тревожность	0	0,000	55	155	есть разница
родительская компетентность	2,5	0,000	57,5	152,5	есть разница
эмоциональное состояние	0	0,000	55	155	есть разница

Исходя из представленных данных, мы видим – что эти группы детей по этим показателям эмоциональных комплексов различаются. Все показатели детей экспериментальной группы говорят о том, что у них есть эмоциональные комплексы, которые необходимо корректировать. Поэтому, далее был запланирован коррекционный этап – формирующий эксперимент.

2.3. Проведение формирующего эксперимента по коррекции эмоциональных комплексов детей 5-6 лет и оценка ее эффективности

На этапе подготовки к формирующему эксперименту по коррекции эмоциональных комплексов, были определены следующие психолого-педагогические условия реализации коррекционно - формирующей программы:

1. Создать психологически – безопасные условия для развития эмоциональной сферы ребенка в игровой деятельности (поощрять исполнительское творчество,

исключить критику, побуждать свободно и раскрепощено держаться при выступлении, побуждать к импровизации средствами мимики, выразительных движений, интонации и т.д.).

2. Совершенствовать в игре умения различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно спокойно удивительно страшно и т.д.) через вербализацию.

3. Поощрять умение одновременно направлять внимание на экспрессивные ощущения и экспрессивные движения, сопровождающие свои эмоции и эмоции окружающих.

4. Приобщить детей к художественной культуре через рисование и анализ художественных произведений и рисунков.

5. Развитие умений понимать свои эмоции и понимать и осознавать эмоции других.

6. Воспитать доверительные и дружеские взаимоотношения друг с другом.

Занятия проводились в первой половине дня (по 2 – 3 часа).

Программа коррекции тревожности и страхов дошкольников

Обоснование программы

Цель - формирование и развитие эмоциональной сферы ребенка, умений связной речи через распознавание и вербализацию (проговаривание) своих неблагоприятных эмоциональных состояний.

Задачи:

1. Формировать умение фантазирования, предполагающую визуализацию и активное воображение.

2. Формировать умения сочинения историй с хорошим финалом, развитие вербальных умений.

3. Формировать с применением техник художественной экспрессии и изобразительных материалов умения справляться с неблагоприятными эмоциональными состояниями.

4. Обогащать и активизировать лексическую сторону речи.

5. Повышение самооценки, снятие психического напряжения.

Использовались дидактические принципы:

1. Принцип доступности, систематичности и последовательности.
2. Принцип развивающего и воспитывающего обучения.
3. Принцип творческой активности и наглядности.

Используемые средства: тематические дидактические игры, этюды. Ни на каждом коррекционном занятии использовались изобразительные средства – рисование по теме занятия с последующим обсуждением и беседой с ребенком. В группе были собраны различные дидактические игры пособия. С использованием игровых и рисуночных средств дети учились различать формы, цвет, признаки предмета, различать особенности природных явлений, диких и домашних животных, классифицировать фрукты и овощи, расширялись представления об окружающем мире, дети знакомились с профессиями.

В студии создан уголок «Творческая игротека», собраны различные дидактические игры пособия: «Чудо-дерево», «Волшебная корзинка», «Цветик-семицветик», «Паровозик» и др.

С использованием этих средств дети учатся различать формы, цвет, признаки предмета, различать особенности природных явлений, диких и домашних животных, классифицировать предметы домашнего обихода, фрукты и овощи. В доступной форме позволяет проводить с родственными словами и проводить первичное знакомство с профессиями.

Формы работы – использовались индивидуальная и групповая формы.

Ожидаемые результаты: снижение уровня тревожности и страхов, гармонизация эмоциональной сферы через развитие речевых средств – речевого внимания, памяти, связной речи, мышления (умение классифицировать), интеллектуальное развитие, обогащение и активизация лексической стороны речи – словаря.

Тематика и содержание занятий

Занятие 1. Тема «Времена года».

Цель: учить временам года, их последовательности и основным признакам, в доступной форме знакомить с глаголами, согласованием слов в предложении, формировать умение образовывать притяжательные прилагательные.

1) Игра «Что происходит в природе?»

Материал: репродукции времен года, мячик, альбомы для рисования, карандаши, краски.

Ход: педагог, бросая мяч ребёнку, задаёт вопрос, а ребёнок, возвращая мяч, должен на заданный вопрос ответить.

Игра проводится по темам.

По теме заранее готовятся вопросы:

Педагог: -Дети:

Солнце – что делает? -Светит, греет.

Ручьи – что делают? -Бегут, журчат.

Снег – что делает? -Темнеет, тает.

Птицы – что делают? -Прилетают, выют гнёзда, поёт песни.

Капель – что делает? -Звенит, капает.

Медведь – что делает? -Просыпается, вылезает из берлоги.

2) Игра «Что бывает осенью?»

Ход: на столе лежат вперемешку картинки с изображением различных сезонных явлений (идёт снег, цветущий луг, осенний лес, люди в плащах и с зонтами и т.д.). Дети выбирают картинки, где изображены только осенние явления и называют их.

В конце занятия детям дается задание нарисовать осень или весну.

Рисунки комментируются и оцениваются.

Занятие 2. Тема «Животные»

Цель: закрепить знания детей о домашних животных и их детенышах, расширять и активизировать словарный запас, учить подбирать предмет к действию.

1) Дидактическая игра «Назови семью»

Воспитатель начинает – дети отвечают.

Он – кот, она – кошка, детеныш(и) – котенок (котята).

Он – конь, она – лошадь, детеныш(и) –жеребенок(жеребята).

2) Дидактическая игра «Кто кем был»

Закрепление названий детенышей животных.

Материал: предметные картинки с изображением взрослых домашних животных и их детенышей.

Вопросы детям:

- Кем был бык? – Бык был теленком.

- Кем был пес? – Пес был щенком.

3) Дидактическая игра «Отгадай, кто это?»

Детям загадывается загадка, а они её отгадывают.

Сторожит, грызет, лает? -

Хрюкает, роет? -

Ржет, бегают, скачет? -

Мяукает, лакает, царапается? -

Мычит, жуёт, ходит? -

Затем детям предлагается изобразить животное и издаваемые им звуки.

4) Дидактическая игра « Чей, чья, чье?»

След (чей?) – лисий, волчий

Уши (чьи?) – лисьи, волчьи

Голова (чья?) – лисья, волчья

4) Дидактическая игра «Чей хвост?»

Воспитатель читает текст:

Однажды утром лесные звери проснулись и видят, что у всех хвосты перепутаны: у зайца – хвост волка, у волка – хвост лисы, у лисы – хвост медведя... .Расстроились звери. Разве подходит зайцу хвост волка? Помоги зверям найти свои хвосты, ответив на вопрос «Чей это хвост?» Вот хвост волка. Какой он? (серый, длинный). Чей это хвост? - волчий. А это чей такой хвост - маленький, пушистый, белый? – зайца... и т. д.

Детям предлагается распределить хвосты зверушкам. Итог - Теперь все звери нашли свои хвосты!

В конце занятия дети рисуют в альбомах любого зверя.

Занятие 3. Тема «Сад – огород»

Цель: закреплять знания детей об овощах, развивать связную речь, словотворчество, учить образовывать имена прилагательные от имен существительных, составлять предложения с определенным глаголом.

1) Дидактическая игра «Картошечка»

Закреплять знания детей о труде взрослых в огородах, на полях.

Детям предлагается вспомнить о труде овощеводов. Затем придумать предложение с заданным словом – действием.

Копать - Весной копают землю для посадки картофеля.

Ухаживать - Чтобы вырос хороший урожай, за посадками надо ухаживать.

Поливать Летом солнце очень жаркое, поэтому нужно поливать растения.

Выдергивать - Сорняки надо выдергивать, чтобы они не мешали расти картофелю.

Рыхлить

Выкапывать

Готовить

2) Тема «Мой любимый овощ»

Материал: муляжи овощей или картинки с изображением овощей, план – схема для составления описательных рассказов.

Педагог предлагает каждому ребенку выбрать любой овощ и рассказать о нем по схеме.

Условные обозначения:

Знак вопроса – что это?

Грядка – где растет?

Цвет, форма.

Величина.

Солонка – вкус.

Человек – как использует.

3) Дидактическая игра «Какой, какое?»

Материал: мяч.

Воспитатель бросает мячик и произносит первую пару слов

Сад и яблоко. - Яблоневый сад.

Дети продолжают...

Сад и груша. - Грушевый сад.

Груша и варенье. - Грушевое варенье.

Персик и сок. - Персиковый сок.

Гранат и сок. - Гранатовый сок.

Яблоко и пирог. - Яблочный пирог.

Яблоко и пюре. - Яблочное пюре.

Ананас и желе. - Ананасное желе.

В конце занятия дети рисуют в альбомах фрукты и описывают этот фрукт.

Занятие 4. Тема «Посуда, продукты питания»

Цель: расширять и обогащать словарь. Закреплять навыки образования прилагательных, правильного использования существительных с помощью суффикса *ниц* со значением вместилища.

1) Дидактическая игра «Какое это блюдо?»

Педагог дает образец: Суп из фасоли – фасолевый... Дети продолжают.

Какой суп из ... (фасоли, гороха, рыбы, курицы, свеклы, грибов, овощей)?

Какая каша из ... (пшена, геркулеса, манки ...)?

Какое варенье из ... (яблок, сливы, абрикоса, малины ...)?

Какой сок из ... (моркови, груши, апельсина ...)?

Какая посуда бывает ... (стеклянная, металлическая, керамическая, фарфоровая, глиняная, пластмассовая)? Привести примеры. Почему она так называется? (Стеклянная – сделана из стекла.)

2) Дидактическая игра «Волшебный паровозик»

Материал: большая картинка с изображением паровозика, 9 средних карточек – вагончиков, 9 маленьких картинок (сахар, сухарь, хлеб, суп, конфеты, селедка, салат, салфетка, перец).

На стол выкладываются маленькие предметные картинки с изображением продуктов и предлагает «сходить в магазин за продуктами». Дети по желанию выбирают любую картинку и составляют предложение.

- Я купил хлеб. Я купил конфеты.

Педагог напоминает, что для каждого продукта есть своя посуда: для хлеба – хлебница, для конфет – конфетница. И с помощью интонации выделяет часть слова ниц, подчеркивая, что с ее помощью образуется новое слово.

Затем педагог предлагает покататься на «Волшебном паровозике», где в вагончиках едет волшебная частичка -ниц. Надо купленные продукты положить в вагончики и отгадать, какое новое слово получится (сахарница, сухарница, хлебница, супница, конфетница, селедочница, салатница, салфетница, перечница). Дети паровозиком двигаются по студии.

В конце занятия дети рисуют свою покупку в альбомах.

Занятие 5. Тема «Профессии»

Цель: формировать и закреплять представления детей о профессиях людей и месте их работы, упражнять в употреблении предлога *в*.

1) Дидактическая игра «Кем ты будешь?»

Я буду строителем, построю дом.

Я буду ...

2) Дидактическая игра «Ответь на вопрос»

Цель: упражнять в употреблении предлога *в*.

Педагог начинает – дети продолжают.

Куда пойдет мама, если нужен врач?

Куда ты пойдешь, если нужно купить платье?

Куда нужно пойти, чтобы купить лекарство? хлеб?

3) Тема «Женские профессии. Ателье»

Дидактическая игра «Кому что нужно»

Педагог начинает – дети продолжают.

Повару – поварешка

Продавцу - ...Ножницы – ...(портнихе)...Бинт -

4) Дидактическая игра «Назови профессию»

Педагог начинает – дети продолжают.

Кто носит багаж? – Носильщик.

Кто сваривает трубы? – Сварщик.

Кто вставляет стекла? - ...Кто работает на кране? - ...Кто кладет камни? - ...

Кто чинит часы? - ...Кто точит ножи? - ...Кто кроит платье? - ...

5) Дидактическая игра «Справочное бюро»

Где работает клоун? – В цирке.

Где работает учитель? – В школе.

Где работает повар? - ...Где работает продавец? - ...Где работает врач? - ...

Где работает артист? - ...Где работает воспитательница?

6) Дидактическая игра «Назови женскую профессию»

Цель: упражнять в словообразовании.

Давайте ребятки назовем женские профессии...

Повар – повариха; Учитель – учительница; Воспитатель - ...Художник - ...

Певец - ...Пианист - ...Продавец - ...

В конце занятия дети проговаривают - кем и почему они хотят стать.

Занятие 6. Транспорт.

Цель: знакомить детей с различным транспортом, учить классифицировать виды транспорта, упражнять в составлении предложений с определенным словом, расширять и активизировать словарный запас.

1) Дидактическая игра «Почему так называется»

Материал - мячик

Педагог начинает...Самолет – сам летает

Вездеход - ...Паровоз - ...Пароход - ...Самосвал - ...Самокат - ...

2) Дидактическая игра «Виды транспорта»

Материал: картинки с изображением различных видов транспорта. Схемы, кодирующие виды транспорта (волна, дорога, железная дорога, облако).

Самолет – это воздушный транспорт. Самолет летит над облаками.

Автомобиль - ...

Далее, дети проговаривают предложения с разным видом транспорта.

3) Дидактическая игра «Кто чем управляет»

Материал: иллюстрации с изображением людей транспортных профессий, мяч.

Дети рассматривают иллюстрации и называют профессии людей, работающих на транспорте.

Педагог начинает - чем управляет:

машинист - ...водитель - ...мотоциклист - ...шофер - ... велосипедист - ...
летчик - ...капитан -

В конце занятия дети рисуют в альбоме свой вид транспорта с наглядных картинок.

Занятие 7. Тема «Слова - родственники»

Цель: развивать у детей понятие родственных слов, расширять и активизировать словарный запас, упражнять в образовании относительных прилагательных.

1) Дидактическое упражнение «Слова - родственники»

Медведь – медведица, медвежонок, медвежий, медведущка (волк, лиса ...).

2) Дидактическая игра « Кто где живёт?»

Лиса живёт в норе. Медведь зимует в... . Волк живёт в Белка живёт в
Ёжик живёт в Тема Семья - родственники

3) Дидактическая игра «Назови семью»

Материал: предметные картинки взрослых животных жарких стран и их детенышей.

Детям предлагается рассмотреть картинки, «собрать» звериную семью вместе и назвать всех ее членов.

Папа – слон, мама – слониха, детеныш(и) – слоненок (слонята).

Папа – лев, мама - ... , детеныш(и) -

4) Дидактическая игра «Родственные слова»

Материал: мяч.

Береза. Березонька, березка, березовый, подберезовик.

Осина. Осинка, осиновый, подосиновик.

Дуб. Дубок, дубовый, дубочек, дубина.

Рябина. Рябинка, рябинушка, рябиновый.

Клен. Кленовый, кленок.

Сосна. Сосенка, сосняк, сосновый.

Ель. Елка, елочка, ельник, еловый.

5) Дидактическая игра «Родственные слова»

Лес (какой?) – еловый, сосновый, кедровый

Шишка (какая?) – еловая ... Иголки (какие?) – еловые ...

В конце занятия детям предлагается нарисовать в альбомах семейство деревьев или животных.

Занятие 8. Словотворчество

Цель: Расширять и активизировать словарный запас. Упражнять в образовании действительных причастий настоящего времени.

1) Дидактическая игра «Образуй слова»

Материал: мяч. Педагог начинает – дети продолжают по кругу.

Солдат любит Родину. - Любящий солдат.

Пограничник охраняет границу. - Охраняющий пограничник.

Моряк сражается на море. - Сражающийся моряк.

Пехотинец воюет за Родину. - Воюющий пехотинец.

Танкист побеждает в бою. - Побеждающий танкист.

Граждане живут в России. - Живущие граждане.

2) Дидактическая игра «Образуй слова»

Материал: мяч. Педагог начинает – дети продолжают по кругу.

Гвоздь из железа. - Железный гвоздь.

Доска из дерева. - Деревянная доска.

Ножницы из металла. - Металлические ножницы.

Сапоги из резины. - Резиновые сапоги.

Перчатки из кожи. - Кожаные перчатки.

Салфетка из бумаги. - Бумажная салфетка.

Горшок из глины. - Глиняный горшок.

Стакан из стекла. - Стекланный стакан.

Бутылка из пластмассы. - Пластмассовая бутылка.

Занятие 9. Тема «Подбери признак»

Цель: упражнять в образовании имен прилагательных от имен существительных, учить согласовывать прилагательные с существительными, составлять описательные загадки о ягодах, фруктах.

1) Дидактическая игра «Подбери признак к предмету»

Солнце (какое?) - ...Лед (какой?) - ...Мороз (какой?) - ... Машина (какая?) - ...

Самолет (какой?) - ...

2) Дидактическая игра «Узнай по описанию»

Попросить детей самостоятельно составить описательную загадку о ягодах или фруктах: «Овальный, твердый, желтый, кислый, кладут в чай» (Лимон).

Дидактическая игра «Мой любимый фрукт (ягода)»

Цель: учить составлять описательные рассказы о ягодах, фруктах.

Предложить детям составить описательные рассказы о фруктах и ягодах по плану:

Что это? - Где растёт? - Внешний вид. - Каков на вкус? - Что из него готовят?

3) Дидактическая игра «Цвета» «Лови да бросай – цвета называй»

Ход: педагог, бросая мяч ребёнку, называет прилагательное, обозначающее цвет, а ребёнок, возвращая мяч, называет существительное, подходящее к данному прилагательному.

педагог:- Дети: Красный -мак, огонь, флаг.....

Оранжевый -апельсин, морковь, заря....

Жёлтый - цыплёнок, солнце, репа

Зелёный-огурец, трава, лес

Голубой -небо, лёд, незабудки

Синий- колокольчик, море, небо

Фиолетовый - слива, сирень, сумерки

4) Дидактическая игра «Скажи одним словом»

Материал: мяч. Педагог начинает и бросает мячик по очереди каждому ребенку....если ребенок затрудняется – помогает.

У сороки белые бока, поэтому ее называют ... (белобокая).

У синицы желтая грудь, поэтому ее называют ... (желтогрудая).

У снегиря красная грудь, поэтому его называют ... (...).

У дятла красная голова, поэтому его называют ... (...).

У вороны черные крылья, поэтому ее называют ... (...).

У дятла острый клюв, поэтому его называют ... (...).

У совы большая голова, поэтому ее называют ... (...).

У свистели звонкий голос, поэтому ее называют ... (...).

У дятла длинный клюв, поэтому его называют ... (...).

У сороки длинный хвост, поэтому ее называют ... (...).

У совы большие крылья, поэтому ее называют ... (...).

В конце занятия дети по кругу загадывают друг другу описательные загадки

Занятие 10. Заключительное занятие «Волшебный цветок»

Цель: закрепление полученных знаний детей о цвете, геометрических фигурах, временах года, о животных, предметах быта, профессиях о лексико – грамматических конструкциях.

1) Дидактическая игра «Бывает – не бывает»

Повар варит суп. Суп варит повар. Суп варит повара. Суп сварен поваром.

Поваром сварен суп. Повар сварен супом. Супом сварен повар.

«Что бывает круглым?»

Ход: педагог, бросая мяч детям, задаёт вопрос, ребёнок, поймавший мяч, должен на него ответить и вернуть мяч.

– что бывает круглым? (мяч, шар, колесо, солнце, луна, вишня, яблоко...)

– что бывает длинным? (дорога, река, верёвка, лента, шнур, нитка...)

– что бывает высоким? (гора, дерево, скала, человек, столб, дом, шкаф...)

– что бывает колючим? (ёж, роза, кактус, иголки, ёлка, проволока...)

2) Дидактическая игра «Подбери словечко»

Например, пчела – пчёлка, пчёлочка, пчелиный, пчеловод, пчёлы и т.д.

«Обобщающие понятия»

Вариант 1. Педагог называет обобщающее понятие и бросает мяч поочередно каждому ребёнку. Ребёнок, возвращая мяч, должен назвать относящиеся к тому обобщающему понятию предметы.

педагог: -Дети:

Овощи – картофель, капуста, помидор, огурец, редиска.

Вариант 2. Педагог называет видовые понятия, а дети – обобщающие слова.

педагог: Дети: Огурец, помидор-Овощи.

3) Дидактическая игра «Какое слово не подходит?»

Рыбак, рынок, рыбка, рыболов.

Вода, подводный, водоросль, водить.

Морской, море, морщина, моряк.

4) Дидактическая игра «Подбери волшебные лепестки по форме, заданной на серединке цветка»

Детям предлагается рассмотреть середину будущего цветка, перед детьми четыре круга красный, жёлтый, синий и зелёный.

- дети вы узнаете, какая это фигура?

- Да это круг - - а какого цвета круги?

- красный, жёлтый, синий, зелёный.

- а посмотрите, сколько у нас разных картинок, давайте соберём волшебные цветы. Педагог объясняет задание, что к красной середине нужно подобрать картинки, в которых есть красный цвет. К жёлтой середине подобрать картинки, в которых есть жёлтый цвет, и так аналогично с синим и зелёными цветами.

Таким образом, было проведено 10 тематических занятий. В конце каждого занятия дети выполняли рисунки на тему занятия с последующим обсуждением. Было проведено 5 информационно – практических занятий с родителями на повышение их воспитательских умений в игровой деятельности с детьми. Занятия в содержательном плане были направлены на информирование родителей об особенностях этого возрастного развития детей, на информирование о необходимости эмоционально – положительного интенсивного общения с ребенком,

об оптимальном стиле взаимоотношений с ребенком, о причинах появления эмоциональных проблем и эмоциональных комплексов. Практические занятия с родителями были направлены на совершенствование коммуникативных умений родителей в общении с детьми.

Для оценки эффективности проведенной коррекционной работы после проведенных занятий со всеми детьми была проведена повторная диагностика на выявление уровня тревожности, страхов, родительской и компетентности и эмоционального состояния по всем изучаемым параметрам.

Показатели до и после детей контрольной группы до и после проведенного эксперимента представлено в таблицах 5 и 6.

Таблица 4 - Результаты исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей контрольной группы до и после эксперимента

№	Уровни	Страхи		Тревожность		Родительская компетентность		Эмоциональное состояние	
		до	после	до	после	до	после	до	после
1	Высок.	0%	0%	10%	5%	80%	80%	40%	40%
2	Средн.	40%	30%	30%	35%	20%	20%	60%	60%
3	Низк.	60%	70%	60%	60%	0%	0%	0%	0%

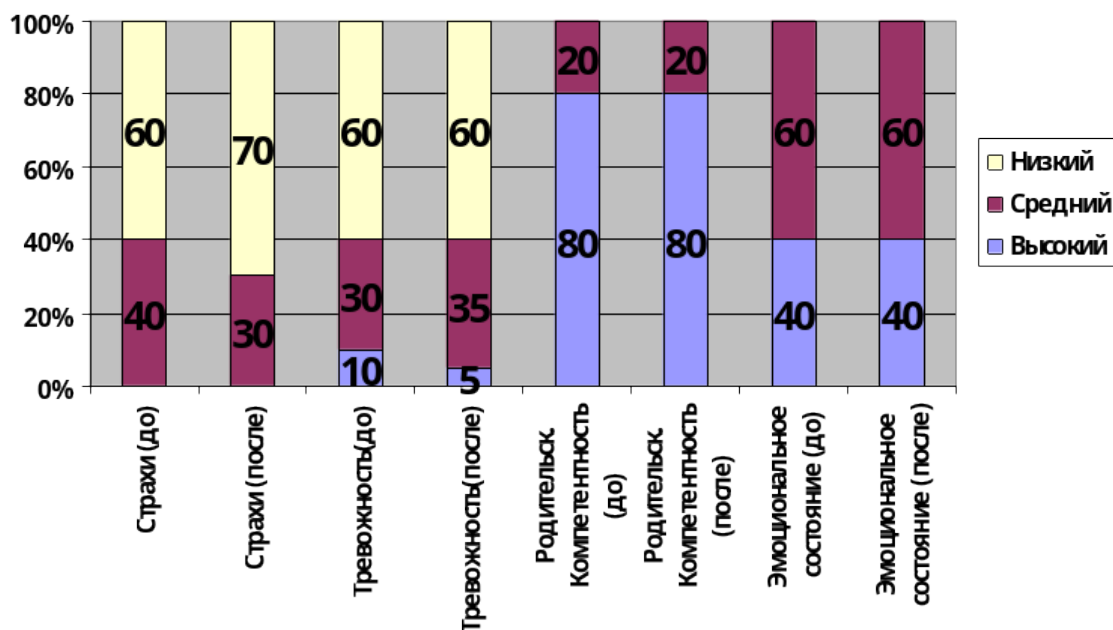


Рис. 3 - Показатели проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей контрольной группы до и после эксперимента

Показатели диагностики детей экспериментальной группы до и после коррекционной работы представлены в приложении 2, в таблице 6 и на рисунке 5.

Результаты в таблице показывают, что показатели по всем исследуемым характеристика у детей экспериментальной группы изменились.

Таблица 5 - Результаты исследования проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей экспериментальной группы контрольной группы до и после эксперимента

№	Уровни	Страхи		Тревожность		Родительская компетентность		Эмоциональное состояние	
		до	после	до	после	до	после	до	после
1	Высокий	40%	0%	50%	10%	20%	70%	20%	40%
2	Средний	50%	40%	40%	30%	40%	30%	30%	50%
3	Низкий	10%	60%	10%	60%	40%	0%	50%	10%

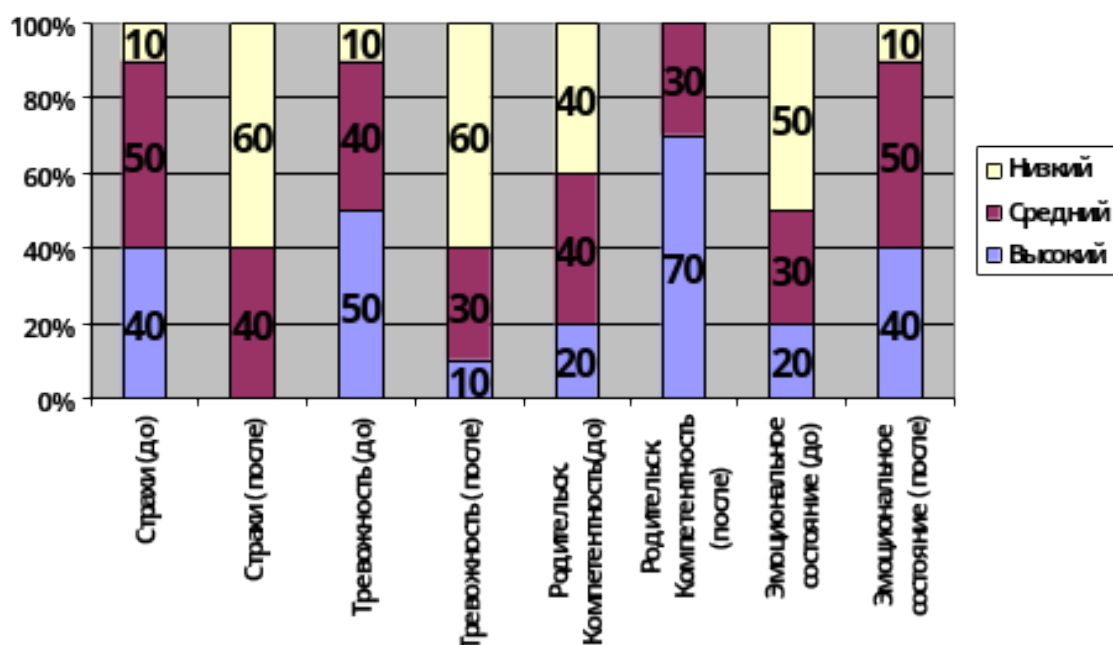


Рис. 4 - Показатели проявлений и факторов эмоциональных комплексов детей экспериментальной группы контрольной группы до и после эксперимента

Возможные изменения показателей развития страхов, тревожности, улучшение или ухудшение эмоционального состояния детей, а также особенности развития воспитательских умений родителей по экспериментальной и контрольной группам детей мы устанавливали с применением критерия U Манна-Уитни. Результаты расчетов представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Показатели динамики в коррекции эмоциональной сферы детей контрольной группы до и после экспериментального воздействия

Исследуемые параметры	Эмпирическое значение критерия U	Уровень значимости	Сумма рангов «до»	Сумма рангов «после»	Вывод о значимости различий
страхи	45,4	0,722	100,5	109,5	нет
тревожность	46,5	0,785	101,5	108,5	нет
родительская компетентность	40,0	0,439	95	115	нет
эмоциональное состояние	29,5	0,098	84,5	125,5	нет

Из представленных в таблицах результатов видно:

- в контрольной группе по результатам измерений показателей до и после экспериментальной работы (с этой группой коррекционная работа не проводилась) - значимых отличий не выявлено ни по каким измеряемым показателям.

В экспериментальной группе, с которой была проведена коррекционная работа - выявлена значимая разница между показателями страхов, тревожности, эмоционального состояния и воспитательских умений родителей до и после экспериментального воздействия по всем исследуемым показателям.

Далее, для установления общего направления сдвига (динамики) исследуемых показателей в обеих группах, нами был применен критерий G – критерий знаков. Он позволяет установить, в какую сторону в выборке в целом происходят изменения – в сторону улучшения или ухудшения (усиления – ослабления).

Результаты анализа данных, полученных по критерию G в экспериментальной группе, представлены в таблице 7. Результаты контрольной группы представлены в таблице 8.

Таблица 7 - Показатели качественного анализа динамики исследуемых параметров эмоциональных комплексов по экспериментальной группе

Исследуемые	Кол-во	Кол-во	Кол-во	Уровень	Вывод
-------------	--------	--------	--------	---------	-------

параметры	«-» сдвигов	«+» сдвигов	«0» сдвигов	значимости	
страхи	0	10	0	0,002	Значимый сдвиг
тревожность	0	10	0	0,002	Значимый сдвиг
родительская компетентность	0	10	0	0,002	Значимый сдвиг
эмоциональное состояние	0	10	0	0,002	Значимый сдвиг

В экспериментальной группе по всем корректируемым параметрам (страхи, тревожность, родительская компетентность и эмоциональное состояние) наблюдается значимый сдвиг.

Таблица 8 - Показатели качественного анализа динамики исследуемых параметров эмоциональных комплексов в контрольной группе

Исследуемые параметры	Кол-во «-» сдвигов	Кол-во «+» сдвигов	Кол-во «0» сдвигов	Уровень значимости	Вывод
страхи	2	3	5	1,0	Не значимо
тревожность	2	4	4	0,687	Не значимо
родительская компетентность	0	6	4	0,031	Значимый сдвиг при 5% уровне значимости
эмоциональное состояние	1	7	2	0,070	Не значимо

В контрольной группе сдвиги не значимые, только по родительской компетентности 5% уровень значимости.

Проведенные расчеты позволяют сделать выводы:

1. По направлению сдвига в экспериментальной группе значимо преобладают положительные сдвиги по всем изучаемым нами параметрам.

2. В контрольной группе значимое преобладание положительных сдвигов (на 5% уровне значимости) выявлено только в родительской компетентности. По остальным показателям преобладание положительных или отрицательных сдвигов не выявлено.

Для уточнения полученных по экспериментальной группе положительных результатов, мы применили критерий T – критерий Вилкоксона. Он применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Сопоставляются выраженность сдвигов в том и ином направлении по абсолютной величине, сначала ранжируются все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируются ранги. Если интенсивность сдвига в одном направлении перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений в противоположную сторону будет значительно ниже. Результаты анализа данных, полученных в экспериментальной группе, представлены в таблице 9, а данные полученные в контрольной группе в таблице 10.

Таблица 10 - Показатели сдвигов исследуемых параметров эмоциональных комплексов в экспериментальной группе

Исследуемые параметры	Значение критерия T	Уровень значимости	Вывод о значимости
страхи	2,820	0,005	значимо
тревожность	2,829	0,005	значимо
родительская компетентность	2,825	0,005	значимо
эмоц. состояние	2,814	0,005	значимо

В экспериментальной группе по всем показателям наблюдаются значимые сдвиги.

Таблица 10 - Показатели сдвигов исследуемых параметров эмоциональных комплексов в контрольной группе

Исследуемые параметры	Значение критерия Т	Уровень значимости	Вывод о значимости
страхи	0,707	0,480	Не значимо
тревожность	0,816	0,414	Не значимо
родительская компетентность	0,302	0,763	Не значимо
эмоциональное состояние	2,271	0,023	Значимо при 5% уровне значимости

В результате расчетов можно сделать выводы:

Изменения (сдвиги) показателей эмоциональных комплексов в экспериментальной группе по всем критериям значимы (произошли изменения в сторону улучшения), что позволяет нам судить о том, что проведенная экспериментальная работа по коррекции эмоциональных комплексов дошкольников с применением дидактических игр и рисуночной терапии была эффективной.

В контрольной группе, с которой формирующая и развивающая работа не проводилась, не значимые сдвиги выявлены только в уровне эмоционального состояния. Это можно объяснить тем, что интенсивность развития в этом возрасте высокая, поэтому у некоторых детей все же наблюдаются изменения в уровне этих показателей.

Выводы по 2 главе

1. В результате проведенной коррекционно - формирующей работы выявлена положительная динамика показателей эмоциональных комплексов – страхи, тревожность у детей экспериментальной группы существенно снизились, повысилась родительская компетентность, улучшилось эмоциональное состояние

детей. Связано это с активной работой над целенаправленным формированием эмоциональной сферы детей.

2. Сдвиги в экспериментальной группе по всем критериям значимы и положительные, что позволяет судить о том, что проведенная экспериментальная работа по коррекции эмоциональных комплексов дошкольников с применением рисуночной терапии была эффективной.

В контрольной группе, с которой формирующая и развивающая работа не проводилась, выявлены не значимые сдвиги только в уровне эмоционального состояния.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что занятия по коррекции эмоциональных комплексов дошкольников с применением рисуночной терапии способствуют снятию и преодолению эмоциональных комплексов.

Заключение

В ходе анализа теоретических и практических работ по теме исследования было решено ряд теоретических задач.

Анализ источников по теме исследования показал, что эмоции очень важны в развитии дошкольников, и помогают им не только воспринимать действительность, но и адекватно реагировать на нее. Анализ работ ученых показал, что эмоции и чувства господствуют над всеми сторонами жизни дошкольника, и придают им особую окраску и выразительность, поэтому эмоции, которые он испытывает, легко прочитываются на лице, в позе, жестах и во всем поведении.

Было констатировано, что эмоции и чувства ребенка проявляясь в поведении, информируют взрослого о том, что ребёнку нравится, сердит или огорчает его.

Однако, как выяснилось, в результате неблагоприятного воздействия среды, которая окружает ребенка, формируются многие эмоциональные комплексы детей - неуверенность в себе, склонность к сомнениям и колебаниям, робость, тревожность, нерешительность, несамостоятельность, нередко инфантильность, повышенная внушаемость ребенок.

Таким образом, было установлено, что исследователи, суммируя все проявляемые ребенком негативные эмоции, обозначили их в целом понятием «эмоциональные комплексы».

Согласно рекомендациям исследователей, эмоциональные комплексы ребенка следует своевременно корректировать еще в условиях детского дошкольного учреждения, и для коррекции рекомендуется сначала использовать методики диагностики эмоционального развития и наличия эмоциональных комплексов в развитии детей (наблюдение, анкетирование родителей, проективные рисуночные тесты, эксперимент).

Далее, согласно исследованиям ученых с учетом выявленных страхов рекомендуется для коррекции применять арттерапевтические методы – игровую терапию, сказкотерапию и рисуночные методы.

У современных дошкольников чаще всего наблюдаются поведенческие особенности и нарушения – гиперактивность, гневливость, агрессивность, драчливость, тревожность, страхи и др. нарушения аффективной сферы ребенка.

Как считают психологи, эти проявления встречаются у большинства детей, и как правило к 10 годам нивелируются полностью при помощи.

Выявлено, что во многих случаях можно говорить не об одной эмоции страха или тревожности, а о целом их комплексе, который охватывает сознание ребенка практически целиком и тем самым предопределяет его поведение и деятельность, зачастую весьма неэффективно.

Исследователями отмечается, что практически всегда дети с эмоциональными комплексами не могут адекватно адаптироваться и в дошкольной образовательной среде, и в среде сверстников, у них затрудняется формирование целого арсенала психологических средств для дальнейшей успешной учебной деятельности - формирование произвольности, развитии других сфер личности.

На сегодняшний день, конечно же, проводились исследования эмоциональных комплексов детей дошкольного возраста и возможностей профилактики формирования, однако работ по коррекции этих комплексов с применением рисунка пока еще не достаточно.

В ходе работы было определено понятие - эмоциональный комплекс, под которым понимается сочетание базовых неблагоприятных эмоциональных состояний дошкольников, способствующих нарушению поведения, дезорганизации продуктивной деятельности.

Было выявлено, что в решении коррекционных задач большая роль принадлежит арттерапии, однако предполагалось, что дидактические игры с применением рисунков в коррекции детских страхов и неблагоприятных эмоциональных состояний будет наиболее эффективной.

В работе над темой – была определена проблема исследования, которая заключалась в том, что ребенок в силу возраста, еще не способен осознавать причины и содержание своих страхов, а совместный с взрослым анализ рисунков, позволяет взрослому выявлять неблагоприятные психические состояния, и успешно корректировать их при помощи рисунков.

Исходя из этой проблемы, цель исследования заключалась в изучении возможностей коррекции эмоциональных комплексов детей старшего дошкольного возраста, с применением дидактических игр через рисование.

Предполагалось, что дидактические игры с использованием рисования позволяют снизить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Далее, в ходе исследования исходя из анализа психолого-педагогических исследований по проблеме эмоционального развития и развития эмоциональных комплексов дошкольников, были подобраны психодиагностические методики.

Для проведения эмпирического исследования и достижения цели исследования, была взята выборка детей старшего дошкольного возраста и запланирована исследовательская диагностика – коррекционная работа.

В ходе решения практических задач, в ходе эмпирического исследования, были выявлены у некоторой части дошкольников проявления компонентов эмоциональных комплексов (страхов и тревожности).

С учетом полученных результатов была разработана комплексная коррекционная программа, основной акцент делался на дидактические игры с использованием рисования.

Для проверки возможности коррекции страхов и тревожности вся выборка детей была разделена на две группы – контрольную и экспериментальную. С детьми контрольной группы была проведена коррекционная работа.

После коррекционной работы была проведена повторная диагностика с детьми и контрольной и экспериментальной групп. Применялись те же методики. Полученные результаты до и после коррекционной работы мы сравнили с применением U- критерия Манна – Уитни.

Результаты статистического анализа показали, что проведенная коррекционная работа была эффективной. У детей экспериментальной группы снизились страхи и тревожность, улучшилось эмоциональное состояние, повысились у родителей воспитательские умения.

Таким образом, цель исследования достигнута - проведенная с помощью дидактических игр с использованием рисования была целесообразной и эффективной. Гипотеза исследования полностью подтвердилась.

Глоссарий

№	Понятие	Содержание понятия
1	Активность	всеобщая характеристика живых существ; свойство психики; свойство личности. Активность ребенка неразрывно связана с тренировкой, развитием саморегуляции. Активность и ее саморегуляцию относят к значимым внутренним условиям одаренности (Н. С. Лейтес).

2	Амплификаци я детского развития	(от лат. <i>amplificatio</i> — распространение, увеличение) — обогащение, максимальное развертывание тех ценных качеств, по отношению к которым данный возраст наиболее благоприятен, восприимчив. Амплификация предполагает развитие ребенка преимущественно в «специфически детских» видах деятельности (А. В. Запорожец).
3	Аффект	от лат. <i>affectus</i> — душевное волнение, страсть): 1) в узком смысле — сильное, бурно протекающее и относительно кратковременное эмоциональное состояние, не подконтрольное сознанию и возникающее в критических условиях при неспособности найти адекватный выход из неожиданно возникшей ситуации;
4	Ведущая деятельность	вид деятельности, который обуславливает важнейшие изменения в психике, возникновение новообразований на стадии ее развития; каждый возраст характеризуется своим ведущим видом деятельности. В младенческом возрасте им является непосредственное эмоционально-личностное общение, в раннем — предметно-орудийная деятельность, в дошкольном — игровая, в младшем школьном — учебная, в подростковом —

		интимноличностное общение со сверстниками, в старшем школьном, в юношеском — учебно-профессиональная деятельность (по Д. Б. Эльконину).
5	Возраст сензитивный	период, наиболее благоприятный для эффективного развития конкретных психических функций, особо чувствительный к определенному типу воздействия окружающей среды.
6	Восприятие	психический познавательный процесс, представляющий собой отражение в сознании предметов и явлений материального мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.
7	Гуманистическая психология	одно из направлений современной психологической науки, признающее своим главным предметом целостную личность в процессе ее саморазвития. Согласно концепции, разработанной представителями гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюллер и др.), главное в личности — ее устремленность в будущее, к личностному росту и самосовершенствованию, к свободной реализации своих возможностей, особенно творческих.
8	Депривация	психическое состояние, возникающее в таких жизненных ситуациях, где человеку не

		предоставляется возможность для удовлетворения значимых для него потребностей в достаточной мере и достаточно долгое время. Д. характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушении социальных контактов.
9	Диалогическое общение	общение, основанное на безусловном внутреннем принятии друг друга как ценностей самих по себе и ориентированное на неповторимость каждого из партнеров общения. Д. о. эффективно для взаимопонимания, установления доброжелательных взаимоотношений.
10	Застенчивость	черта личности, характеризующая излишнюю скромность, недооценку человеком своих способностей и достоинств, отрицательно влияющая на эмоциональное самочувствие и общение с людьми.
11	Зона ближайшего (потенциально го) развития	область не созревших, но созревающих процессов; определяется теми возможностями воспитанника, которые он сам в настоящий период реализовать еще не может, но которые благодаря

		сотрудничеству со взрослыми (или более старшим сверстником) будут его собственным достоянием в ближайший период.
12	Игра	вид непродуктивной деятельности, основной мотив которой заключен не в результате, не в получении утилитарных вещей, а в самом процессе; в дошкольном детстве она приобретает статус ведущей деятельности. Развитие игровой деятельности дошкольника во многом определяется взаимодействующими с ними взрослыми (родителями, педагогами). Важно отношение их к игре не как к объекту управления, а как к условию развития ребенка, его творчества
13	Идентификация	(от лат. <i>identufucare</i> — отождествлять) — опознание чего-либо, кого-либо в процессе сопоставления, сличения одного объекта с другим; уподобление, процесс неосознанного отождествления себя с другим человеком, группой либо образцом; как механизм межличностного познания И. предполагает перенесение себя в пространство и время другого человека.
14	Игровая позиция	качество личности, значимое для игровой деятельности; особое отношение взрослого

		(родителя, педагога) к детям, выражаемое с помощью игровых приемов; облегчает включение в детскую игру, позволяет взрослому посредством общения оказывать позитивное влияние на ее развитие. Игровая позиция педагога значима и для установления атмосферы доверительности.
15	Индивид	(от лат. <i>ind.ividu.um</i> — «неделимое») — человек как единичное природное существо, представитель, продукт фило- и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных, прежде всего биологически обусловленных, черт.
16	Индивидуальность	своеобразие человека как индивида и личности; неповторимость сочетания качеств ребенка (взрослого). Индивидуальность проявляется во внешнем облике человека, выразительности его движений, в особенностях протекания психических процессов и состояний, в чертах характера, свойствах темперамента, специфике интересов, потребностей, способностях, одаренности.

17	Индивидуальный подход	психолого-педагогический принцип, предполагающий учет в воспитательно-образовательном процессе индивидуальных и личностных особенностей воспитуемого (обучаемого), успешности его деятельности, ее стиля, условий жизни. И. п. к ребенку (его родителям) — важное условие гуманизации педагогического процесса в дошкольном учреждении (школе); он характерен для педагога с личностно ориентированной моделью поведения.
18	Интеллект	(от лат. <i>intellectus</i> — понимание, познание) — совокупность всех познавательных процессов индивида (ощущений, восприятия, представления, памяти, воображения, мышления); общая способность к познанию, решению проблем, связанная с успешностью в любой деятельности.
19	Климат социально-психологический	(от гр. <i>klima</i> — наклон) — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной

		совместной деятельности и развитию личности в группе.
20	Компетентность	Компетентность (от лат. <i>competens</i> — соответствующий, способный) индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии; сочетание психических качеств, психического состояния, позволяющее действовать ответственно и самостоятельно.
21	Коррекция	(от лат. <i>correctio</i> — исправление) психологическая — психолого-педагогическое воздействие на психику отдельного человека или на социально-психологическое состояние группы (детского общества) с целью предотвращения или ослабления недостатков в развитии личности (группы).
22	Кризис возрастной	переходный этап от одного периода возрастного развития к другому, характеризующийся интенсивными качествами, системными изменениями социальных отношений, деятельности и психической организации человека.
23	Личностная среда	компоненты социальной среды, с которыми человек непосредственно взаимодействует и которые в наибольшей степени вызывают у

		него эмоциональные переживания. В личностной микросреде ребенка прежде всего входят люди, с которыми он общается «лицом к лицу» (отец, мать, прародители, братья и сестры, педагог, сверстники), непосредственное взаимодействие с которыми особо значимо для развития его личности.
24	Мотив	внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл.
25	Мышление	психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. По преобладающим способам и психическим процессам, включенным в мышление, различают: наглядно-действенное мышление.
26	Общение	сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и коммуникации. О. осуществляется посредством вербальных (речевых) и невербальных (неречевых) средств. К последним относятся мимика, жесты, взгляд, поза, интонации голоса,

		пространственная организация общения и др.
27	Онтогенез	индивидуальное развитие организма на протяжении его жизни.
28	Предметная деятельность	деятельность, в процессе которой человек открывает общественно-выработанное назначение предметов и способы их применения.
29	Психика	(от греч. <i>psychikos</i> — душа) — свойство высокоорганизованной материи — мозга, выполняющее ориентирующие, контролирующие, приспособительные, побуждающие и смыслообразующие функции в поведении и деятельности.
30	Психодиагностика	(от греч. <i>Psyche</i> — душа и <i>diagnostikos</i> — способный распознать) — область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, межличностного взаимодействия.
31	Психотерапия	(от греч. <i>psych</i> — душа и <i>therapia</i> — уход, лечение) — комплексное вербальное и невербальное лечебное воздействие на человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях.

32	Эмоциональные комплексы	это сочетание базовых неблагоприятных эмоциональных состояний дошкольников, способствующих нарушению поведения, дезорганизации продуктивной деятельности.
----	----------------------------	--

Список сокращений

МДОУ – Муниципальное дошкольное образовательное учреждение.

ДШИ – детская школа искусств.

Список использованных источников

1. Алфимова, М.В. Психогенетика агрессивности /М.В. Алфимова, В.И. Трубников // Вопросы психологии. - 2000. - №6. - С.112.
2. Андриюшина, Л.О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков /Л.О. Андриюшина // Дис. канд. психол. наук./Л.О. Андриюшина. - Тверь, 2013. - 202 с.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов/Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева. – М.: Академия, 2011. – 248 с.
4. Астапов, В.М. Тревожность у детей./В.М.Астапов.- М.: ПЕРСЭ, 2001. – 320с.
5. Алан, Дж. Ландшафт детской души./Дж. Адан.- М.: ПЕР СЭ, 2009.-220 с.
6. Бердникова, Ю. Мир ребенка. - М.: Наука и техника, 2010.
7. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
8. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001. - Ч.1. - 160 с. - Ч.2. - 128 с.
9. Вдовенко, В.П. Психологическая оценка и коррекция психоэмоциональных нарушений у детей в условиях стационара /В. Вдовенко, Н.Демидюк, В. Кондрашова и др. // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 1. – С.51 – 62.
10. Выготский, Л. С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 2002. – 350с.
11. Ганим, Б. Исцеление через искусство. – Минск: Асвета, 2005. – 288с.
12. Грехова, А.В. Педагогические возможности использования элементов арт-терапии на уроках искусства в средней школе. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2007. – 366с.
13. Гудман, Р. Обсуждение и создание детских рисунков. Практикум по арт-терапии; Под ред. А.И. Копытина. - СПб.: Питер, 2011. – 448 с.

14. Джеральд Остер, Патриция Гоулд. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса "Психотерапия". М.: Просвещение, 2001.- 266 с.
15. Диагностика в арт-терапии// Под ред. А.И.Копытина. - СПб.: Питер, 2009. – 188с.
16. Дилео, Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация./ Д. Дилео. – М.: Из-во ЭКСМО-Пресс, 2014. – 272 с.
17. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей./В.Н. Дружинин. - М.: Наука, 1999. – 368 с.
18. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии// Прикладная психология./С.Н. Ениколопов. - 2013. - № 1. - С. 60-71.
19. Изард, К.Э. Психология эмоций. Перевод. с английского./К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
20. Исурина, Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений// Групповая психотерапия./ Г.Л. Исурина.- 2011. - С.89-120.
21. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка./М.В. Карабанова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 320с.
22. Киселева, М.В. Арттерапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми./М.В. Киселева. - Речь, 2007. – 160 с.
23. Колошина, Т.К. Марионетки в психотерапии./Т.К. Колошина.- М.: Гардарика, 2011. – 366с.
24. Копытин, А.И, Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-центр, 2011.
25. Копытин, А.И. Руководство по групповой арт-терапии./А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2003. - 320 с.
26. Копытин, А.И. Арт-терапия - новые горизонты/ Под ред. А.И.Копытина. - М.: Изд. «Когито-Центр», 2009. - 336с.
27. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности./Л.М. Костина. - С.-Петербург, Речь, 2012. – 368с.

28. Кученко, Т. О детской тревожности // Воспитание школьников. 2002. - №5. – С.15 – 23.
29. Комарова, Т.С. Изобразительное искусство детей в детском саду и в школе./Т.С.Комарова. - М.: Педагогическое общество России, 2009.- 254 с.
30. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество: методическое пособие для работы с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.- 186 с.
31. Крайг, Г. Психология развития./Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2011.- 326 с.
32. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет)/ И.Ю. Кулагина. - М.: Изд-во УРАО, 2012. – 320 с.
33. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. - СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
34. Лебедева, Л. Д. Арт-терапевтические занятия/ Л. Д. Лебедева // Начальная школа. – 2001. – № 5.
35. Макарова, Е.П. Преодолеть страх или искусство терапией/ Е.П. Макарова. - М.: Школа-Пресс, 2011.- 180 с.
36. Мадонова, Е.Н. Арт-терапия в решении задач психологической коррекции / Е.Н.Мадонова // Журнал прикладной психологии. – 2005. - №5. - С. 26-39.
37. Масагутов, Р.М. Гендерные различия в проявлениях аутоагрессии у подростков//Р.М. Масагутов // Вопросы психологии, 2003. - № 3. – С.44 - 56
38. Мэй, Р. Проблема тревоги. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 320с.
39. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм/Ю.Б. Можгинский. - СПб.: Питер, 2012. – 356с.
40. Олыпанникова, А.Е. К психологической диагностике эмоциональности: проблемы общей, возрастной, педагогической психологии//Педагогика. - 2012. – №1. – С.32.
41. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие для студентов вузов. / А.А. Осипова.– М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
42. Остер, Джеральд, Гоулд, Патриция. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия»./Джеральд Остер, Патриция Гоулд.- М.: Проспект, 2001.

43. Палмер, Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Дж. Палмер, Л. Палмер. - М. Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
44. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика./ А.М. Прихожан. – М.: НПО «МОДЭК», 2006. - 304 с.
45. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование./ А.М. Прихожан. – 1998. - №2. – С.11-17.
46. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика./ А.М. Прихожан. - М.: МОДЭК, 2011.-264 с.
47. Психологический словарь/ под ред. А.В. Петровского. - М.: Проспект, 2011.
48. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 2010. – 160 с.
49. Психологический словарь/ Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Проспект, 2014 – 431 с. .
50. Роджерс, Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств// Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.132-139.
51. Спилберг, Ч.Д. Коррекция повышения тревожности детей./Ч.Д. Спилберг. - СПб.: Питер, 2012. – 208с.
52. Старикова, С. Арт-терапевтические методы в школе// Народное образование./ С.Старикова. – 2007. – № 8.
53. Уэлсби, К. Часть целого: арт-терапия в школе. Исцеляющее искусство.// Журнал арт-терапии./ К. Уэлсби. – 2000. - №2. – С.16-34.
54. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция /И.А. Фурманов. – Минск, 2009 - 192 с.
55. Ферс, Г.М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство./Г.М. Ферс./ - СПб.: Европейский дом, 2010.- 220 с.
56. Хульбут, Г. Укрощение бури: интермодальная арт-терапия в качестве инструмента преодоления чувств гнева и стыда у перенесших эмоциональные травмы пациентов// Исцеляющее искусство./Г. Хульбут. – 2001. - №3. - С.37- 49.

57. Шоттенлоэр, Г. Рисунок и образ в терапии./Г. Шоттенлоэр. – СПб., 2001.

58. Чистякова, М. И. Психогимнастика./ М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, 1990.- 180 с.

59. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития// Вопросы психологии./ Е.Л. Яковлева. - 2009. - №4.

