Содержание

Введение

Глава I. Психолого-педагогическая коррекция тревожности дошкольников с нарушениями речи как психолого-педагогическая проблема.

.1 Состояние проблемы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи в психолого-педагогической литературе

.2 Понятие тревожности в психолого-педагогической литературе

.3 Модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи

Вывод по I главе

Глава II. Организация и проведение исследования по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи

.1 Этапы, методы, методики исследования

.2 Характеристика выборки и анализ результатов эксперимента

Вывод по главе II

Глава III. Осуществление экспериментальной работы по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи.

.1 Разработка и реализация программы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи

.2 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи.

Вывод по III главе

Заключение.

Список литературы

Введение

Психологические исследования тревожности дошкольников в отечественной психологии играют важную роль. На каждом этапе развития общества на возникновение тревожности у детей влияют различные факторы. В данной работе рассмотрены социальные причины и внутренние факторы детской тревожности на основе исследований психологов Э. Эриксона, З. Фрейда, В. Леви, В.С. Мухиной.

Задача гармоничного развития детей дошкольного возраста предполагает не только определенный уровень развития широкого круга знаний и умений, но и обязательный уровень развития его эмоциональной сферы, социальной ориентации, нравственной позиции. Проблема развития эмоций, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных, сложных проблем психологии и педагогики.

Детям в дошкольном возрасте нужно научиться управлять широким спектром своих эмоций. Одни из них как радость, любовь и гордость - доставляют удовольствие. Другие же - гнев, страх, тревога, ревность, разочарование и боль - приятными никак не назовешь.

Кроме того, дети должны находить свои собственные способы разрешения противоречий, возникающих в процессе развития. Им нужно научиться действовать, сознавая свою зависимость от других, и устанавливать отношения с людьми, обладающими властью над ними. Вместе с тем им необходимо научиться поступать, следуя чувству независимости или автономии - сильному побуждению действовать самостоятельно, занимать господствующее положение в своем материальном и социальном мире, быть компетентным и добиваться успеха. По мнению Э. Эриксона, дети, которым не удается разрешить эти ранние психосоциальные противоречия, в дальнейшем могут испытывать затруднения при попытках справиться с похожими проблемами [16]. В настоящее время нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувства тревоги. В каждом человеке скрыты богатейшие возможности, которые могут позволить ему преодолеть любые трудности и ощутить радость свободной и осмысленной жизни, и, которые так часто остаются нераскрытыми. В основе всех этих нарушений лежат общие психологические механизмы, важнейшим из которых является механизм тревоги [19].

Проведено достаточное количество исследований, которые доказывают, что основы личности закладываются в дошкольном периоде жизни.

В этом возрасте появляются представления ребенка о своем «Эго» и стремление сохранить и защитить его целостность. Стремление быть принятым социумом и неумение устанавливать желаемые отношения с окружающими вызывают чувство тревоги у ребенка.

Нас, как педагогов, заинтересовала проблема детей, испытывающих повышенную тревожность.

На современном этапе развития социальной научной мысли констатируется, что у определенной части детей старшего дошкольного возраста наблюдается достаточно высокий уровень тревожности. Этот факт предопределяется целым рядом психологических (особенности психофизиологического развития ребенка в этот возрастной период) и социальных (условия воспитания в семье и детском саду) факторов. В то же время, на сегодняшний день остается мало изученным условия, при которых можно осуществлять коррекцию тревожности у детей в возрасте 5-6 лет.

Актуальность проблемы исследования. Исследование посвящено изучению причин формирования и следствий тревожности у детей дошкольного возраста, рассмотрению теоретических и практических вопросов ее диагностики. Изучение тревожности дошкольников чрезвычайно важно в связи с проблемой эмоционально-личностного развития детей, сохранением их здоровья. Так же работа обусловлена недостаточностью исследования по данной теме, и повышенным уровнем тревожности у дошкольников. Именно в дошкольном возрасте происходит ¾ развития способностей. Тревожность, в свою очередь, тормозит психофизическое развитие ребенка.

Объект исследования - тревожность дошкольников.

Предмет исследования - коррекция тревожности дошкольников с нарушениями речи.

Гипотеза:

Коррекция уровня тревожности у дошкольников возможна при реализации модели, которая включает 2 блока, индивидуальный (релаксация, сказка терапия, игра, изотерапия) и групповой.

Цель: Теоретически обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи.

Задачи.

.1 Раскрыть понятие «тревожности» старших дошкольников.

.2 Рассмотреть возрастные особенности развития тревожности старших дошкольников.

.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

. Организовать и провести исследование по изучению тревожности старших дошкольников.

.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

.2. Охарактеризовать выборку исследования и проанализировать полученные результаты диагностики.

. Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

.2. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.

.3. Разработать практические рекомендации родителям и педагогам по коррекции тревожности старших дошкольников.

Методы исследования:

Теоретические (теоретические анализ, интерпретационные методы, обобщение, моделирование, целепологание).

Эмпирические (эксперимент, беседа, наблюдение). Диагностические методики: (Методик ««Кактус» М.А. Панфиловой, тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г. П., ТитаренкоТ. М., тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо").

Статистические (методы обработки данных, Т-критерий Вилкоксана)

эксперимент, беседа, наблюдение, методы обработки данных, интерпретационные методы, теоретический анализ литературы.

База исследования:

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 308 компенсирующего вида г. Челябинска. В исследовании принимали участие дети в количестве 10 человек

Глава I. Психолого-педагогическая коррекция тревожности дошкольников с нарушениями речи как психолого-педагогическая проблема

.1 Состояние проблемы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи в психолого-педагогической литературе

Рассмотрим, состояние проблемы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи в психолого-педагогической литературе

Данная проблема в том, что именно в этот период детства тревожность ведет к внутри личностному дискомфорту ребенка, что, в свою очередь, влияет на поведение ребенка в коллективе (ребенок либо замкнут, пассивен, либо привлекает внимание к себе агрессивностью, капризами и пр.).

Психологические исследования тревожности дошкольников в отечественной психологии играют важную роль. На каждом этапе развития общества на возникновение тревожности у детей влияют различные факторы. В данной работе рассмотрены социальные причины и внутренние факторы детской тревожности на основе исследований психологов Э. Эриксона, З. Фрейда, В. Леви, В.С. Мухиной.

Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребенка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную. Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности [5].

В современной научно-популярной литературе часто смешиваются понятия «тревога» и «тревожность». Однако это совсем неидентичные термины. Тревога - это эпизодические проявления беспокойства и волнения. Физиологическими признаками тревоги являются учащенное сердцебиение, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах [8]. Однако помимо физиологических существуют еще и поведенческие признаки проявления тревоги: ребенок начинает грызть ногти, качаться на стуле, барабанить пальцами по столу, теребить волосы, крутить в руках разные предметы и др. [65].

А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это “переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности”. [6].

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: “Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях”.

Л.А. Китаев-Смык, в свою очередь, отмечает, что “широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: тревожность характера и ситуационная тревожность, предложенное Спилбергом.

По определению А.В. Петровского: “Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности”.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [1].

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Рассмотрим основные подходы в изучении тревожности в зарубежной психологии.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании “либидиозной энергии”, то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности [17].

А. Адлер выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнение себя с другими приводит этих детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок.

К таким же результатам может привести и избалованность. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность - требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда - необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

В теории К. Хорни главные источники тревоги являются результатом неправильных человеческих отношений. К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления.

С. Салливен известен как создатель “межличностной теории”. Ученый считает, что ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Так, у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных отношений.

С. Салливен утверждает, что возникнув в раннем возрасте, тревожность, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится “центральной потребностью” и определяющей силой его поведения.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм. Он считает, что в эпоху средневекового общества человек не был отчужден от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами. С развитием общества разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревоги, человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги. [18].

Психологические проявления тревожности

В работах Р. Кеттела , Л.Н. Собчик , Ч.Д. Спилбергера, Х. Хекхаузена и Л.Т. Ямпольского отмечается, что люди с высокими показателями тревожности характеризуются возбудимостью, высокой эмоциональностью, стремлением избегать неудач и неуверенностью в отношении новых видов деятельности. Они чрезвычайно чувствительны и впечатлительны, причем чаще в отношении предстоящих событий. Переживания тревожных людей включают состояния напряжения, озабоченности, беспокойства, предчувствие личной угрозы, чувство некомпетентности и недовольства собой. Они демонстрируют избыточную самокритичность и чувствительность по отношению к критике в свой адрес [52. с. 67].

В исследовании Е.Б. Ковалевой предложена более детальная дифференциация уровня детской тревожности, в сочетании с вероятными видами тревожности:

Высокий уровень тревожности - данному уровню соответствует личностная или разлитая во всех сферах жизненных ситуациях тревожность;

Повышенный уровень тревожности - проявляется в двух видах тревожности:

ситуативная (избирательная) - повышенная тревожность отмечается преимущественно в одной сфере жизненных ситуаций общения ребенка;

комбинированная - повышенная тревожность возникает в двух и более сферах жизненных ситуаций общения ребенка;

Средний или оптимальный уровень тревожности - этот уровень соответствует адаптивной тревожности, необходимой ребенку для эффективной адаптации в социальной среде;

Низкий уровень тревожности - указывает на отсутствие или недостаточную тревожность, которая обуславливает слабую адаптивность ребенка в различных психотравмирующих ситуациях [5, с. 34].

В нашем исследовании мы изучали возрастные страхи детей старшего дошкольного возраста, руководствуясь разработками В.М. Астапова, А.И. Захарова и А.М. Прихожан, а также использовали классификацию уровней тревожности в сочетании с ее видами (личностная, ситуативная, комбинированная, адаптивная, недостаточная) Е.Б. Ковалевой [5, с. 76].

Исследования A.M. Прихожан доказывают, что на развитие тревожности дошкольников оказывают страхи взрослых, вызванные происходящими макросоциальными изменениями в обществе и фиксируемыми психологами с начала 1990-х годов. В настоящее время родители приобрели "новые" страхи, связанные с боязнью собственной несостоятельности, боязнью будущего, неуверенностью в завтрашнем дне, боязнью природных катаклизмов, глобальных катастроф и нехватки денег. Подобные страхи родителей вызывают аналогичные "зеркальные" страхи у детей, которые отрицательно влияют на чувство защищенности и разрушают его [51, с. 34].

Л.М. Костина, Е. Савина и Н. Шанина утверждают, что тревожность детей в возрасте 5-7 лет связана с характером взаимоотношений ребенка и родителей. Эмоциональное отвержение и неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в ласке и защите [57, с. 3].

Н.В. Имедадзе отмечает, что тревожность у детей дошкольного возраста вызвана неблагоприятным характером внутрисемейных отношений (излишний протекционизм родителей и опека; условия, сложившиеся после появления в семье второго ребенка; низкая приспособленность ребенка - неумение одеваться, самостоятельно есть, укладываться спать) [63, с. 23].

По мнению Е.Б. Ковалевой, в дошкольном и младшем школьном возрасте главной причиной тревожности бывают нарушения детско-родительских отношений. В более зрелом возрасте тревожность может порождаться внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера [57].

Переживания страха у ребенка могут быть вызваны несколькими факторами, как социального, так и биологического характера. Изард К. указывает, что причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся сигналами опасности. Такими сигналами, по мнению автора, являются: присутствие чего-то угрожающего; отсутствие чего-то, что обеспечивает безопасность (например, отсутствие матери ребенка); событие не происходит в ожидаемом месте или времени. Согласно Е.П. Ильину, механизм появления страха у человека во многих случаях является условно-рефлекторным (в результате испытанной ранее боли или какой-либо неприятной ситуации), но может быть и инстинктивное проявление страха [62, с. 35].

Таким образом, проанализировав многообразие методологических подходов к рассмотрению природы детских страхов и тревожности, можно выделить три наиболее значимых из них. Первая концепция основывается на подходе нейрофизиологов и связывает условно-рефлекторный и инстинктивный механизмы возникновения страхов и тревожности с особенностями высшей нервной деятельности и с ранним пренатальным и натальным опытом ребенка. Вторая концепция объясняет страх и тревогу как поведенческие реакции на осознание физической или социальной угрозы. Третья концепция рассматривает страхи и тревожность как характеристики поведения, формирующиеся в результате социального научения, неправильного воспитания и психологического заражения детей чувством нестабильности окружающего мира, которое свойственно их родителям. Среди родительских позиций, наиболее неблагоприятных для возникновения страхов и тревожности у детей, следует назвать: тесный симбиоз, гиперпротекция, отвержение или игнорирование, завышенные и непоследовательные требования. Условно все причины, способствующие возникновению страхов и тревожности у детей можно разделить на: биологические, социально-психологические, политико-экономические и социально-культурные [57, с. 24].

Последствия или, по выражению А.И. Захарова «эхо» страхов и тревожности для детского развития чрезвычайно разнообразны, и, как правило, нет ни одной психической функции, которая не претерпела бы изменения под их влиянием. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребенка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, мотивационную, когнитивную [57, с. 26].

Под воздействием тревожных переживаний и страха страдает, в первую очередь, эмоциональная сфера. Повышенная тревожность и страхи отражаются на всех чувствах негативной окраской и становятся тормозящими факторами для развития остальных положительных эмоций. Эмоциональную сферу, охваченного страхом ребенка, характеризует эмоциональная вялость, эмоциональное перенапряжение, общая эмоциональная заторможенность и раздражительная слабость, импульсивные действия и тревожно-пессимистическая оценка будущего (А.И. Захаров). В исследованиях Г.М. Бреслав, В.И. Гарбузова, В.Е. Каган, Е.В. Кучеровой, В.В. Лебединского, А.С. Спиваковской, М.Л. Якубовской дети с повышенной тревожностью и большим количеством страхов относятся к группам риска поневрозам, аддиктивному поведению и эмоциональным нарушениям личности [32, с. 36].

Проблема тревожности в психологии

Тема тревожности привлекает к себе внимание ученых-специалистов самых разных направлений: врачей, педагогов, философов, социологов, психологов. Философы-экзистенционалисты М. Хайдеггер, С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и П. Тиллих считают тревогу и страх неотъемлемыми атрибутами человеческого существования. Интерес медицинских специалистов (нейрофизиологов, невропатологов, психиатров) к проблеме тревожности связан с тем, что она являются факторам риска для развития многих психосоматических заболеваний.

В зарубежной психологии проблема тревожности постоянно находится в поле зрения ученых и практиков (В. Амен, К.Е. Изард, М. Раттер, Й. Раншбург, В.С. Ротенберг, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, А. Фрейд и З. Фрейд, Х. Хекхаузен, Б. Шелби, Г. Эберлейн, Э. Эриксон, К.Г. Юнг). Многие зарубежные психотерапевтические школы, сталкиваясь с проблемой возникновения страхов у детей, пытаются разрабатывать техники их устранения и предупреждения [32, с. 54].

Имеющиеся в отечественной литературе исследования В.А. Ананьева, Л.С. Акопян, В.М. Астапова, Г.М. Бреслав, В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, Б.Д. Карвасарского, В.Р. Кисловской, В.В. Ковалева, Е.Б. Ковалевой, Б.И. Кочубей, В.В. Лебединского, В.Л. Леви, Ю.М. Миланич, В.М. Минаевой, Е.В. Новиковой, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковской, О.В. Талипиной, Г.А. Урунтаевой, Ю.Л. Ханина, М.И. Чистяковой, И.Г. Швец, посвященные проблеме детской тревожности, представляют для нас особый интерес[32].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

К. Роджерс видит источник тревожности в том, что есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознанны. Это может вызвать вегетативную реакцию, сердцебиение, которое сознательно воспринимается как волнение, тревога, а человек не в состоянии оценить причины беспокойства. Тревога ему кажется беспричинной.

Рассмотренные выше подходы в изучении тревожности позволяют сделать следующие выводы:

В основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, неспокойствие, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

Если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации - это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

На основании сказанного отметим, что актуальность рассматриваемой проблемы исследования обусловлена ее недостаточной разработанностью в теории и практике психолого-педагогических исследований.

.2 Понятие тревожности в психолого-педагогической литературе

Понятие и специфика тревожности у детей с нарушением речи

В психологической науке существуют различные методологические подходы к определению понятий «тревоги» и «тревожности». В рамках исследуемой проблемы необходимо раскрыть и разграничить сущность данных феноменов. Понятие «тревожность» впервые было описано З. Фрейдом и определялось как «готовность к опасности, выражающаяся в повышенном сенсорном внимании и моторном напряжении, а также неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности». В дальнейшем термин angstbereitschaft - тревожность, предложенный З. Фрейдом, разными авторами переводился как «боязливость», «страх», «тревога». Многообразие толкований понятия «тревожность» можно свести к трем содержательным аспектам: тревожность как характеристика эмоционально-чувственной сферы, как состояние напряженности и как свойство личности [37, с. 495].

Изард К. изучавший эмоции человека, понимает тревожность как комплекс эмоций, включающий страх, враждебность, страдание, стыд, вину и психофизиологическое возбуждение. Основными показателями, отличающими тревожность от других эмоций, по мнению В.Р. Кисловской, являются восприятие ситуации как содержащей опасность и осознание возможности неуспеха[37].

Особое место в определении причин возникновения детских страхов и тревожности принадлежит влиянию семейных условий на эмоциональное развитие ребенка.

. Отсутствие объекта, который обеспечивает безопасность ребенка, в первую очередь - матери (К. Изард, И. Лангмеер, З. Матейчик).

. Согласно В.М. Миниярову, воспитанию тревожных детей способствует контролирующий стиль воспитания или воспитание повышенной моральной ответственности. Автор предполагает, что в этом случае у детей формируется страх "быть не тем".

. Индифферентный стиль семейного воспитания, демонстрирующий игнорирование и пренебрежение к ребенку, способствует развитию у детей импульсивности, неуверенности в себе, тревожности и появлению страхов (О.А. Карабанова).

Акопян Л.С., Гарбузов В.И. и Леви В. считают основными причинами страхов у детей недостатки воспитания:

Ошибки умственного воспитания ребенка, которые ведут к его неведению и снижению уровня ориентации в окружающем мире;

До двух лет ребенок спрашивает "что это?" и "кто это?" для того, чтобы узнать, опасны или безопасны объекты вокруг него. К пяти годам ребенок начинает задавать вопрос "что будет?", который отражает страх за последствия своих поступков. Ошибки воспитания состоят в том, что родители неправильно отвечают на вопросы ребенка, оставляют их без внимания или начинают его запугивать.

Воспитание страхом, которое В.И. Гарбузов называет наиболее частой и тяжелой воспитательной ошибкой (например, «нельзя, а то заберет волк, чужой дядя»);

насмешки родителей над боязливостью ребенка и его страхами.

Под влиянием насмешек из-за чувства стыда ребенок начинает скрывать свои страхи, но они не исчезают, а усиливаются, появляются вредные привычки (ребенок сосет палец, кусает губы, грызет ногти).

. В неполной семье у детей возрастает вероятность острого переживания страха потерять родителя и страха чужих людей.

. Детские страхи, считает Т. Шишова, могут проявляться из-за частых конфликтов в семье. Ранимые, чувствительные и впечатлительные дети могут остро реагировать на семейные конфликты: заикание, ночной энурез, страх темноты, одиночества, привидений [62, c. 12].

Мерлин В.С. рассматривает тревожность как склонность человека к переживанию состояния тревоги, обусловленное его свойством темперамента и являющееся одним из основных показателей индивидуальных различий и субъективных проявлений неблагополучия взаимодействия личности с окружающей средой. Немов Р.С. считает, что тревожность - это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. В психологическом словаре В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова и диссертационном исследовании Е.Б. Ковалевой тревожность определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым, интенсивным и неадекватным переживаниям состояния тревоги [12].

В ряде исследований подчеркивается социальная природа возникновения тревожности. Так, Н.В. Имедадзе называет тревожность "специфически социализированной эмоцией". Автор экспериментально доказывает, что на проявление тревожности у дошкольников большое влияние оказывает процесс социализации, интенсивно протекающий в детских садах. Исследования В.Р. Кисловской показали, что уровень тревожности достоверно коррелирует с социометрическим статусом ребенка во всех возрастных периодах. В своей диссертации В.М. Минаева делает вывод о том, что тревожность в значительной мере является «функцией социального общения» [53, с. 47].

В работах зарубежных авторов тревожность часто рассматривается как личностная особенность человека. Как отмечает Ч.Д. Спилбергер, тревожность - это черта личности, склонность или предрасположенность к состоянию тревоги в различных угрожающих ситуациях. Хекхаузен Х. называет тревожность свойством личности, предрасполагающим индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу [32, с. 97].

В психологической литературе имеется ряд исследований, посвященных психологическим, поведенческим и физиологическим проявлениям тревожности.

В отечественной и зарубежной литературе понятие «тревожности» и его характеристика рассматриваются достаточно подробно. В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцирование - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики [32].

В настоящее время понятия «тревожность» и «тревога» сблизились в своем содержании и часто употребляются как тождественные (Е.Б. Ковалева). Однако Р. Кеттел, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин рекомендуют различать «тревогу» как эмоциональное состояние человека в определенный момент и «тревожность» как относительно устойчивое эмоциональное образование. Иными словами, авторы указывают на временный (реактивный) характер тревоги и хроническое состояние тревожности. Если человек склонен часто и сильно переживать состояние тревоги, то есть демонстрирует низкий порог возникновения реакции тревоги, - говорят о том, что он обладает тревожностью как чертой личности (В.С. Мерлин, Х. Хекхаузен). В нашем исследовании тревога рассматривается как эмоциональное состояние, а тревожность как свойство личности, проявляющееся в нескольких аспектах:

) когнитивный аспект - чувство собственной некомпетентности и мало значимости, негативная самооценка, ожидание неудачи;

) эмоциональный - эмоциональная возбужденность, беспокойство, нервозность, повышенная чувствительность и недостаточный контроль над своими реакциями;

) поведенческий - активные или пассивные, но чаще всего нерациональные действия по предупреждению или устранению опасности [32].

Так, например, A. M. Прихожан указывает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [50, с. 49].

Р.С. Немов характеризует понятие тревожности как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [48, с. 46].

С.Л. Рубинштейн под тревожностью понимает склонность человека переживать тревогу, т. е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий [45].

Выделяют два основных вида тревожности. Первым из них - это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания [32].

Другой вид - так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма [28].

У детей дошкольного возраста доминирует ситуативная тревожность.

Так, А.И. Захаров обращает внимание на то, что в старшем дошкольном возрасте тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, имеет ситуационные проявления, так как у ребёнка именно в период дошкольного детства происходит становление личности [19].

А.М. Прихожан предлагает и другую классификацию тревожности. Тревожность может быть связана [50]:

с процессом обучения - учебная тревожность;

с представлениями о себе - самооценочная тревожность;

с общением - межличностная тревожность.

Помимо разновидностей тревожности, рассматривается и её уровневое строение.

И.В. Имедадзе выделяет два уровня тревожности: низкий и высокий. Низкий необходим для нормального приспособления к среде, а высокий вызывает дискомфорт человека в окружающем его социуме [20].

Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова выделяют три уровня тревоги, связанной с деятельностью: деструктивный, недостаточный и конструктивный [29].

Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности [37].

Дети старшего дошкольного возраста с высоким уровнем проявления тревожности имеют целый ряд личностных характеристик. Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: заниженную, завышенную, часто противоречивую, конфликтную. Он испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение - при невротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация [45, с. 58].

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью. Так, ребенок может тревожиться: пока он в саду, вдруг с мамой что-нибудь случится[].

Распознать тревожных детей помогает рисование. Их рисунки отличаются обилием штриховки, сильным нажимом, а также маленькими размерами изображений. Нередко такие дети «застревают» на деталях, особенно мелких[52].

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

А.М. Прихожан считает, что высокая тревожность оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вместо них. «Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим, глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение, ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь». X. Граф, изучая детскую тревожность, также исследовал ее влияние на деятельность, в частности на игру детей в футбол. Он обнаружил, что худшие игроки оказались наиболее тревожными. В ходе своего исследования X. Граф установил тот факт, что уровень тревожности ребенка связан с родительской опекой, то есть высокая тревожность у ребенка - это результат излишней родительской опеки [52, с. 73].

Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем.

Таким образом, в нашем исследовании мы придерживаемся определения авторов Р. Кеттел, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин, которые рекомендуют различать «тревожность» как относительно устойчивое эмоциональное образование. Иными словами, авторы указывают на хроническое состояние тревожности. Тревожность-это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают. По мнению многих авторов, тревожность в детском возрасте является устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты при доминировании эмоционального и является производной широкого круга семейных нарушении.

.3 Модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи

Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Рассмотрим «дерево целей» психолого-педагогической коррекции самооценки старших дошкольников.

Генеральная цель: теоретическое обоснование и реализация программы психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников с нарушением речи.

. Теоретически обосновать проблему изучения психолого-педагогической коррекции тревожности дошкольников с нарушением речи.

.1 Раскрыть понятие «тревожности» старших дошкольников.

.2 Рассмотреть возрастные особенности развития тревожности старших дошкольников.

Рисунок 1 - Дерево целей психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи

.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

. Организовать и провести исследование по изучению тревожности старших дошкольников.

.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

.2. Охарактеризовать выборку исследования и проанализировать полученные результаты диагностики.

. Провести экспериментальную работу по проведению психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

.2. Проанализировать полученные результаты коррекционной работы.

.3. Разработать практические рекомендации родителям и педагогам по коррекции тревожности старших дошкольников.

Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников можно представить в виде модели, что поможет отобразить четко и понятливо суть всех проблем связанных со сложностями коррекции тревожности.

Отметим, что термин «модель» широко используется в различных сферах человеческой деятельности и имеет множество смысловых значений. Под «моделью» понимается такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале [11, c. 41].

Модель - результат отображения одной структуры на другую. В качестве модели может рассматриваться и программно-проектная документация. А одна из главных задач использования модели - это оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях.

Как отмечают ученые, модель - искусственно созданное явление (предмет, процесс, ситуация), аналогичное естественному явлению, научное изучение которого затруднено или невозможно [11]. Любая модель строится и исследуется при определенных допущениях, гипотезах. В науке понятие «модель» зачастую вкладывается не однозначный смысл, и поэтому создать единую общепринятую классификацию видов моделей представляется весьма затруднительным.

Следует отметить, что классификацию моделей можно проводить по различным основаниям (общим для данного класса моделей существенным признакам). В качестве существенных или классификационных признаков могут служить: цели моделирования, средства моделирования, объекты моделирования, уровни (глубина) моделирования, масштабы моделирования и др. Так, И.Б. Новик классифицировал модели по их назначению, он считает, что они бывают познавательными, прагматическими и инструментальными [54, c. 98].

Рассмотрим эти модели. Познавательная модель - форма организации и представления знаний, средство соединения новых и старых знаний. Познавательная модель, как правило, подгоняется под реальность и является теоретической моделью. Прагматическая модель - средство организации практических действий, рабочего представления целей системы для ее управления. Реальность подгоняется под некоторую прагматическую модель. Это, как правило, прикладная модель. Инструментальная модель - средство построения, исследования и/или использования прагматических и/или познавательных моделей. Познавательные модели отражают существующие, а прагматические, хоть и не существующие, но желаемые и, возможно, исполнимые отношения и связи [11, с. 42].

Моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирования и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки.

Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Моделирование в теоретическом исследовании служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную компоновку, т.е. моделирует потребное состояние изучаемой системы. Особым видом моделирования, основанного на идеализации, Е.В. Зинько предлагает считать мысленный эксперимент. В таком эксперименте человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно, то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании [11, с. 12].

Е.К. Любова считает принятым, что моделирование - это метод исследования объектов познания на их моделях. Модель в переводе с французского означает - мера, образец, норма. В логике и методологии науки - аналог, схема, структура, знаковая система определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретических образований.

Само понятие «модель», отмечает профессор В.И. Долгова, приобрело общенаучный характер и обозначает в широком смысле «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая отображает или воспроизводит объект исследования (природный или социальный) и способна замещать его так, что её изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [11, с.45]. Этот аналог служит для хранения и расширения знания об оригинале, конструировании оригинала, преобразования или управления им. Первоначально моделирование в научных изысканиях строилось на описании категорий «процесс» и «структура», исследователи стремились к тому, чтобы конструируемая ими модель максимально была приближена к реальности. Этот подход был особенно распространен в XVII - XVIII веках для описания простых механических объектов. Но для описания сложноорганизованных объектов потребовалось внедрение в методику моделирования системного подхода [11, с. 32].

Системный подход в настоящее время получил общенаучное признание и широкое распространение. Одной из существенных проблем в рамках системного подхода является проблема выделения инвариантного признака в существующих множественных определениях и подходах термина «система». Таким инвариантным содержанием в этом понятии является идея взаимодействия множества частей, элементов и их интеграция в целое.

С точки зрения Г.П. Щедровицкого, описать некоторый объект или явление системно, значит: 1)представить его как процесс (или совокупность процессов); 2) как функционирующую структуру или структуру функций; 3) и представить его как организованность материала - морфологию, как бы фиксирующую следы процессов и функциональных структур, и как субстрат. Примером сложноорганизованных объектов могут служить педагогические системы. Их можно классифицировать следующим образом: структурно-функциональные подразделения, процессуально формирующие образования, формообразующие, личностно-ориентированные системы. По своей форме педагогические системы являются социальными и открытыми, между ними и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. По способу функционирования их можно отнести к динамическим системам, считает И.С. Якиманская, т.к. они функционируют в условиях изменчивости различных факторов внешнего окружения [55, с.64].

Широкое применение в теоретических исследованиях находит прием сравнения и, особенно, аналогия - специфический вид сравнения, позволяющий устанавливать подобие явлений.

Аналогия дает основание для выводов об эквивалентности в определенных отношениях одного объекта другому. Тогда более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом (оригиналом), отмечает М.С. Каган. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом сущность одного из специфических методов теоретического уровня - метода моделирования. При этом возможно полное освобождение мыслящего субъекта от эмпирических посылок заключения, когда сами умозаключения от модели к прототипу приобретают форму математических соответствий (изоморфизма, гомоморфизма изофункционализма), а мышление начинает оперировать не реальными, а мысленными моделями, воплощающимися затем в форме схематических знаковых моделей (графиков, схем, формул и т. п.) [18, с.176].

Модель - вспомогательный объект, выбранный или преобразованный человеком в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте. В дидактике предприняты попытки создать пока на качественном уровне модель учебного процесса в целом. Модельное же представление отдельных сторон или структур обучения практикуется уже довольно широко [37, с. 498].

Модель строится поэтапно:

Первый этап построения модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте-оригинале. Познавательные возможности модели обусловливаются тем, что модель отображает (воспроизводит, имитирует) какие-либо существенные черты объекта-оригинала. Таким образом, изучение одних сторон моделируемого объекта осуществляется ценой отказа от исследования других сторон. Поэтому любая модель замещает оригинал лишь в строго ограниченном смысле. Из этого следует, что для одного объекта может быть построено несколько «специализированных» моделей, концентрирующих внимание на определенных сторонах исследуемого объекта или же характеризующих объект с разной степенью детализации.

На втором этапе модель выступает как самостоятельный объект исследования. Одной из форм такого исследования является проведение «модельных» экспериментов, при которых сознательно изменяются условия функционирования модели и систематизируются данные о ее «поведении». Конечным результатом этого этапа является множество (совокупность) знаний о модели.

На третьем этапе осуществляется перенос знаний с модели на оригинал - формирование множества знаний. Одновременно происходит переход с «языка» модели на «язык» оригинала. Процесс переноса знаний проводится по определенным правилам. Знания о модели должны быть скорректированы с учетом тех свойств объекта-оригинала, которые не нашли отражения или были изменены при построении модели.

Четвертый этап - практическая проверка получаемых с помощью моделей знаний и их использование для построения обобщающей теории объекта, его преобразования или управления им.

Анализ научной литературы по подходам и способам моделирования педагогических систем позволил выделить следующие виды моделей.

Первая может быть охарактеризована как стадиальная модель. С.А. Шмаков отмечает на 3 стадии управленческого процесса: целевую, социально-психологическую и оперативную. Целевая стадия связана с отражением общественных потребностей, и сводится к определению и решению организационно-педагогических задач. Социально-психологическая стадия определяет согласование общественных и личных интересов членов педагогической организации. Оперативная стадия предполагает реализацию целевой и социально-психологической функции и включает в себя этапы: планирование, принятие решений, исполнение и контроль [32, с.124].

Вторая модель - функциональная, рассматривается в учебном пособии И.Ю. Кулагиной. Рассматривая процесс управления педагогическими системами как процесс решения множества педагогических задач, выделяют пять функциональных компонентов, которые, отражаясь в структуре деятельности преподавателя, воспитателя, руководителя учебного подразделения, становятся основой управления учебной работой учащихся и формирования их личности. К числу основных компонентов относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. [21, с.125].

Третья - ситуационная модель. Ситуация рассматривается как момент взаимодействия субъекта и обстоятельств. В ситуациях могут отражаться два типа взаимодействия человека со средой. В одних из них выражается объектно-субъектная связь, т. е. отношения человека к предметному миру, в других - субъектно-субъектные взаимодействия, или отношения между людьми. К числу разновидностей социальных ситуаций может быть отнесена учебно-педагогическая ситуация. При учебной ситуации педагог выступает для учащихся элементом обстоятельств, отмечает Е.В. Зинько, при рассмотрении той же ситуации как педагогической учащийся становится элементом внешних обстоятельств, для учителя и педагога [17, с.158].

Четвертый вид моделей − игровое моделирование. Большой интерес к игровому моделированию проявляют педагоги, работающие в сферах высшего, общего и специального среднего образования, повышения квалификации специалистов. Игра в широком смысле понимается как инструментально данный фрагмент реальности социума. В узком смысле игра понимается как особым образом организованная деятельность группы людей. Организованность деятельности достигается за счет наложения ограничений на естественные групповые процессы, что позволяет рассматривать игру как искусственно-естественный объект, инструментально доступный через свою искусственную составляющую. По мнению Л.С. Выготского игра предстает как воплощение системного подхода к анализу, проектированию и организации социальных процессов. Игровых целей нельзя достичь в условиях размазанности, аморфности произвольного социального образования. Необходимо обеспечить инструментальную доступность игрового материала. Особенность игры заключается в том, что она строится на основе игрового контекста с внешним социумом. Особенностью моделей, отражающих игровое взаимодействие участников, является тот факт, что они показывают процесс, условия, средства и организацию игрового пространства [8, с.145].

Таким образом, моделирование относят к числу универсальных методов. Оно применяется как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования или освоения. По утверждению Ю.К. Бабанского, «моделирование помогает систематизировать знания об обучаемом явлении или процессе, подсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и пр. Моделирование делает изучение не только более наглядным, но и более глубоким в своей сущности» [11, с. 34]. Модель имитирует реально существующую систему и служит исследовательским целям, имея эвристический характер, она является средством, с помощью которого создается теория.

Педагогическое моделирование осуществляется путем построения и изучения их содержания с последующим определением, уточнением, коррекцией и рационализацией способов построения вновь конструируемых систем. Отметим, что общая модель коррекции - это система условий оптимального возрастного развития личности в целом. Она предполагает расширение, углубление, уточнение представлений человека об окружающем мире, о людях, общественных событиях, о связях и отношениях между ними. Использование различных видов деятельности для развития системности мышления, анализирующего восприятия, наблюдательности и т.д.; щадящий охранительный характер проведения занятий, учитывающий состояние здоровья клиента.

С учетом выше изложенного рассмотрим модель коррекции тревожности старших дошкольников, которая представлена на рисунке 1.

Следует отметить, что для обеспечения эффективности результатов психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников. Важными являются следующие требования. Предъявляемые к обратной информации: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность.

Моделирование и целеполагание, являющиеся обязательной частью исследований, позволяют успешно организовать исследование по изучению и коррекции тревожности старших дошкольников.

Таким образом, разработанная нами модель психолого-педагогической коррекции тревожности у детей с нарушениями речи состоит из нескольких этапов. Она дает целостное представление о её формировании у детей старшего дошкольного возраста, диагностике и коррекции.

Рисунок 1 - Модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи

Вывод по I главе

В данной главе мы проанализировали актуальность выбранной темы дипломной работы. Рассмотрели состояние проблемы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи в психолого-педагогической литературе. Психологические исследования тревожности дошкольников в отечественной психологии играют важную роль. На каждом этапе развития общества на возникновение тревожности у детей влияют различные факторы. В данной работе рассмотрены социальные причины и внутренние факторы детской тревожности.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило нам определить понятия тревоги, тревожности, составить психологический портрет тревожного ребенка, а также выявить причины возникновения тревожности у детей дошкольного возраста.

Важно понимать, что в состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, некую комбинацию или паттерн различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на наше восприятие, мысли и поведение.

Следует отметить, что важной частью данной работы являлось построить модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи.

Моделирование и целеполагание, являющиеся обязательной частью исследований, позволяют успешно организовать исследование по изучению и коррекции тревожности старших дошкольников.

Глава II. Организация и проведение исследования по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи

.1 Этапы, методы, методики исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 308 компенсирующего вида г. Челябинска. В исследовании принимали участие дети в количестве 10 человек

Исследование изучения уровня тревожности у детей с нарушениями речи проходило в три этапа:

. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, анализ литературы по проблеме исследования, выдвижение гипотезы, формулирование целей и задач исследования, проанализировано понятие «тревожность», разработана модель психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

. Опытно-экспериментальный этап: определялась база исследования, подобраны методики изучения тревожности с учетом особенностей старших докольников и темы исследования, проведен констатирующий эксперимент, обработаны и проанализированы результаты констатирующего эксперимента, разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции тревожности старших дошкольников.

. Контрольно-обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы, формулирование практических рекомендаций по коррекции тревожности старших дошкольников.

Отметим, что в исследовании по изучению уровня тревожности старших дошкольников были использованы следующие методы исследования:

. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, тестирование, наблюдение, синтез обобщение, моделирвоание.

. Эмпирические: (диагностирование по методике «Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой, тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г.П, Титаренко Т.М, тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо»), эксперимент.

. Количественная и качественная обработка результатов при помощи методов математической статистики (критерий Т-Вилкоксона).

Охарактеризуем применяемые методы исследования.

Анализ литературы - это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого на составные части, выполняемый в процессе познания или предметно-практической деятельности человека.

Тестирование - метод психодиагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи - тесты, имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизованного измерения различий индивидуальных. Позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида нужных навыков, знаний, личностных характеристик и пр. [50, с. 432].

Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее - в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств.

Отдельные тесты - это стандартные наборы заданий и материала, с коим работает испытуемый; стандартна и процедура предъявления заданий, хотя в неких случаях предусматриваются определенные степени свободы для психолога - право задать дополнительный вопрос, построить беседу в связи с материалом: Процедура оценки результатов тоже стандартна. Такая стандартизация позволяет сопоставлять результаты различных испытуемых.

Процесс тестирования разделяется на три этапа:

) выбор теста - определяется целью тестирования и степенью достоверности и надежности теста;

) его проведение - определяется инструкцией к тесту;

) интерпретация результатов - определяется системой теоретических допущений относительно предмета тестирования.

На всех трех этапах необходимо участие квалифицированного психолога [5, с. 233].

Существуют три основные сферы тестирования:) образование - в связи c увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ;

б) профессиональная подготовка и отбор - в связи c увеличением темпа роста и усложнением производства;

в) психологическое консультирование - в связи с ускорением социодинамических процессов.

Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития y индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т.д.

Проективные методы - совокупность исследовательских процедур, позволяющих получить научно обоснованные данные о тех установках или мотивах, информация о которых при применении прямых исследовательских процедур подвергается определенным искажениям. Искажение информации может иметь несколько причин: неосознанность респондентом своих истинных мотивов и установок; стремление респондентов к рациональному, логичному поведению, несоответствие между нормами и ценностями, существующими в обществе, и реальными установками и мотивами респондентов; влияние на стиль предоставления информации субкультуры респондентов [13, с. 26].

Выделяются четыре основных способа получения информации с помощью проективных методов: ассоциация, фантазия, концептуализация и классификация.

Основные процедуры проективных методов:

тест на завершение предложений;

метод карикатур;

метод интерпретации картин;

метод дидактических историй;

игровые методы.

Наблюдение - это изучение мира на уровне познания чувственного, целенаправленное и осознанное. Восприятие некоего процесса с целью выявления его инвариантных признаков без активного включения в сам процесс. В наблюдении проявляются личностные особенности восприятия, установки, направленность личности. В естественных условиях - самый простой, но и самый скучный метод. Наблюдатель должен держаться в стороне, чтобы оставаться незамеченным, или же так хорошо смешаться с группой, чтобы не привлекать к себе внимания. При этом он должен замечать и оценивать все события, имеющие отношение к явлению, подлежащему описанию. Самая большая трудность связана с тем, что можно легко смешать существенное с второстепенным. Или же интерпретировать события, исходя из ожидаемого, а не из того, что происходит [37, с. 534].

Один из способов избежать этого - регистрировать поведение наблюдаемых с помощью видеозаписи, что позволяет впоследствии показывать запись разным наблюдателям. Второй способ работы, при коем психолог, не вмешиваясь в события, лишь отслеживает их изменение. Один из основных методов эмпирических исследования психологического, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии явлений психических для изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений. Содержит элементы мышления теоретического (замысел, система методических приемов, осмысление и контроль результатов) и количественные методы анализа (шкалирование, анализ факторный и пр.).

Точность предустановленных рамок наблюдения зависит от состояния знаний в исследуемой области и от поставленной задачи. Существенно сказывается на результатах уровень опыта и квалификации наблюдателя. В психологической интерпретации поведения людей прошлый опыт наблюдателя не ограничивается его научными представлениями, но включает в себя и привычные стереотипы суждений, эмоциональные отношения, ценностные ориентации и пр.

Невмешательство - важная характеристика метода, определяющая его достоинства и недостатки. Достоинства - в частности, то, что объект наблюдения, как правило, не ощущает себя таковым - не знает о наблюдении и в естественной ситуации ведет себя естественно. Однако при наблюдении неизбежен ряд трудностей. Прежде всего, хотя можно в некоей степени предвидеть изменения ситуации, в коей происходит наблюдение, невозможно их контролировать, а влияние неконтролируемых факторов может существенно изменить общую картину - вплоть до утраты той гипотетической связи между явлениями, обнаружение коей является целью исследований. Кроме того, наблюдение не свободно от субъективности позиции наблюдателя: он, не будучи в состоянии зафиксировать все изменения ситуации, невольно выделяет в ней самые важные для себя элементы, бессознательно игнорируя другие - чаще всего те, что противоречат его гипотезе [37, с. 365].

Несмотря на все предосторожности, наблюдение всегда характерно некоей субъективностью; оно может создавать установку, благоприятную для фиксации значимого факта, что порождает интерпретацию фактов в духе ожиданий наблюдателя. Отказ от преждевременных обобщений и выводов, многократность наблюдения, контроль другими методами исследования позволяют увеличить объективность наблюдения.

Психологи стараются избежать такой субъективности, прибегая к различным способам повышения достоверности; сюда относятся ведение наблюдения несколькими независимыми наблюдателями, планирование наблюдения, составление специальных шкал оценки поведения объекта, использование технических средств и пр.

Использование наблюдения предполагает наличие программы наблюдения, где перечислены все ожидаемые действия и реакции наблюдаемых, частота появления коих в тех или иных ситуациях и фиксируется наблюдателем.

Недостаток метода наблюдения - значительная трудоемкость. Поскольку исследователя интересует не всякое проявление поведения, но лишь связанное с конкретной исследовательской задачей, он вынужден выжидать интересующих его форм поведения или состояний психических. Кроме того, для надежности выводов нужно убедиться в типичности некоего свойства, что вынуждает проводить длительные или повторные наблюдения, а также применять другие методы.

Статистика - это совокупность методов обработки данных с целью представления полученной информации более наглядной и понятной. Это функция полученных экспериментальных значений, например, среднее арифметическое этих значений; число значений, превышающих определенную величину, и т. п. Именно в этом понимании термин «статистика» используется в математической статистике и будет использован в дальнейшем [37, с. 487].

В математической статистике можно выделить два направления: описательную статистику и индуктивную статистику (статистический вывод). Описательная статистика занимается накоплением, систематизацией и представлением опытных данных в удобной форме. Индуктивная статистика на основе этих данных позволяет сделать определенные выводы относительно объектов, о которых собраны данные, или оценки их параметров. Наиболее полезное применение математической статистики состоит в таком представлении результатов статистической обработки наблюдений, которое позволяет принимать решения, минимизирующие риск в условиях неопределенности.

Типичными направлениями математической статистики являются:

теория выборок;

теория оценок;

проверка статистических гипотез;

регрессионный анализ;

дисперсионный анализ.

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы следующие методики:

. Проективная методика Тест «Кактус» М.А. Панфилова.

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

Интерпретация рисунка.

При интерпретации рисунка в качестве показателей, свидетельствующих о наличии у человека агрессии, можно выделить следующие:

крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте;

частые иголки, расположенные по всему рисунку;

иголки острые, длинные;

промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку.

Данные, полученные при интерпретации рисунка по перечисленным выше показателям, заносятся в таблицу, где знаком "+" обозначается наличие того или иного признака, а знаком "-" - отсутствие признака (см. приложение 4) Текст методики представлен в приложении 1.

. Методика Тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г.П., Титаренко Т.М. Бланк наблюдений включает 20 суждения, по которым возможно отследить тревожность ребенка. Текст методики и бланк наблюдения представлен в приложении 1.

Высокая тревожность −15 −20 баллов

Средняя тревожность −7 −14 баллов

Низкая тревожность -1-6 баллов.

. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей.

Описание теста

Экспериментальный материал состоит из 14 рисунков размером 8,5\*11 см.

Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни 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, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом - печальное.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим.

Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, психолог дает инструкцию. Ответы ребенка записываются в отдельный бланк (см. приложение 1)

По результатам данной методики были выявлены следующие результаты (приложение 2).

С учетом выше сказанного отметим, что организация исследования уровня тревожности старших дошкольников включала три этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Подобранные методы и методики исследования позволили определить уровень тревожности у старших дошкольников. Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в следующем параграфе.

Таким образом, организация исследования по снижению уровня тревожности у старших дошкольников, проходила в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. Нами были использованы такие методы, как теоретический и эмпирический. Проведение исследования происходило с помощью методик: «Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой; тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г.П, Титаренко Т.М.; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо».

.2 Характеристика выборки и анализ результатов эксперимента

Характеристика выборки

Психолого-педагогическое изучение тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи осуществлялось в процессе обследования 10 детей в возрасте 6-7 лет. Старший дошкольный возраст в диапазоне 6-7 лет был выбран для экспериментального исследования не случайно. Результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что именно этот период является возрастом наибольшей выраженности тревожности, что обусловлено не столько эмоциональным, сколько когнитивным развитием дошкольников и возросшим пониманием опасности.

Экспериментальную группу составили 10 дошкольников с нарушениями речи. Все дети, принявшие участие в эксперименте, были включены в коррекционно-образовательный процесс, посещали дошкольные учреждения.

В качестве экспериментальной группы были выбраны дети детского сада комбинированного вида. Всего в количестве 10 человек, 6 девочки и 4 мальчика. Возраст детей 5-6 лет. Особенность детей в том, что они все с нарушениями речи.

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. [4]

Наличие органического поражения мозга обусловливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля над собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи, с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Дети и их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами. [4]

Результаты диагностики

Анализируя данные Приложения 2, можно сделать вывод, что в группе 1 ребёнок (10%) имеет низкий уровень тревожности. Рисунок очень маленький, и располагается в верхнем правом углу. 5 детей (50%), имеют средний уровень тревожности. Сходство частичное − отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. И 4 ребенка (40%) имеют высокий уровень тревожности. Иголки острые и часто расположены друг к другу. Ребенок, очень сильно давил на карандаш. Линии отрывистые. Тем не менее, дети рисуют с интересом, иногда задают вопросы.

Рисунок 2 − Результаты проявления тревожности группы по методике «Кактус» М.А. Панфиловой

В ходе исследования было отмечено, что дети имеют достаточно высокий уровень тревожности, в группе. Кактусы были довольно агрессивные, с острыми иглами. Но так же, половина детей, имеют средний уровень тревожности.

Таким образом, мы видим на рис. 2, что тревожность у детей выражается в неблагоприятном эмоциональном фоне, который можно определить по внешним признакам (если внимательно наблюдать за ребенком) и при диагностике.

Тест тревожности

По результатам наблюдения за детьми, можно сделать вывод, что в группе 1 ребёнок (10%) имеет низкий уровень тревожности. Дети не могут долго, работать не уставая, трудно сосредоточиться на чем-то, во время выполнения заданий очень напряжены и скованы. Так же 5 детей(50%), имеют средний уровень тревожности, все показатели в норме. Количество отрицательных показателей не превышает положительных. И 4 ребенка (40%) имеют высокий уровень тревожности, часто не может сдержать слезы, замечена частая уверенность в себе, в своих силах. Многие показательны были взяты из наблюдений и рассказа воспитателя и родителей.

Рисунок 3 − Результаты проявления тревожности по тесту на тревожность ребёнка

Результаты данной методики предоставлены в (приложении 4)

Теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен)

В процессе использования Детского теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен) были получены результаты, характеризующие особенности проявления тревожности (уровень, вид, направленность тревожности) старших дошкольников с нарушением речи. Отношению к наиболее типичным психотравмирующим ситуациям в детском возрасте. При интерпретации данных использовались критерии анализа тревожности, предложенные в работах В.М. Астапова, Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко, Е.Б. Ковалевой. Анализ результатов включал количественную и качественную обработку данных.

Количественный анализ позволил нам выявить общую тенденцию в предпочтении уровня тревожности. Всего в исследовании было отмечено предпочтение 3-х уровней детской тревожности: низкого, среднего и высокого.

В группе показатели уровня тревожности были более разнообразными. Низкий уровень тревожности (ИТ ниже 20%) был отечен у 10% детей (1 чел.). Дошкольники данной группы часто не понимали инструкцию экспериментатора: "Какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное?" В явно психотравмирующих ситуациях ("Объект агрессии", "Агрессивное нападение", "Выговор") дети предлагали следующую интерпретацию: "Ребенок хочет веселиться", "Ребенок смеется. Ему художник забыл лицо нарисовать", "Он здоровый и будет веселиться". Подобные ответы испытуемых указывают на недостаточное понимание детьми психотравмирующего значения ситуации при снижении интеллекта (задержка психического развития церебрально-органического генеза).

Показатели среднего уровня тревожности наблюдались у 40% дошкольников с нарушениями речи (4 чел.). Большая часть детей в этой подгруппе отличалась эмоциональной устойчивостью и бесконфликтным поведением в группе сверстников.

У половины испытуемых в группе (50% - 5 чел.) отмечались показатели высокого уровня тревожности (ИТ выше 70%). В данной подгруппе дети воспитывались в семьях с "удовлетворительными" или "неблагоприятными" социально-психологическими условиями.

Результаты изучения показателей уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи наглядно представлены на рисунке 4.

Рисунок 4 − Результаты проявления тревожности группы по тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен)

Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у большинства дошкольников средний уровень тревожности. Но также были выявлены учащиеся с низким уровнем тревожности, что потребовало реализации программы по снижению уровня тревожности у старших дошкольников с нарушением речи.

Вывод по главе II

В этой главе мы изучили, характеристику детей и их психологические особенности. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Подводя итог данного этапа работы, мы можем сделать следующие выводы:

. Используя методики, описанные в параграфе 2.1, мы выявили 4 ребенка из 10 , имеющие высокий уровень тревожности и 3 с низким уровнем тревожности, что тоже отступает от нормы;

. Среди причин тревожности на первом плане - проблемы в семье и нарушения речи;

. Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у большинства дошкольников средний уровень тревожности. Но также были выявлены учащиеся с низким уровнем тревожности и высоким, что потребовало реализации программы по коррекции.

Учитывая то, что повышенная тревога отрицательно влияет на психоэмоциональное благополучие ребенка и на личность в целом, следует сказать о необходимости создания и апробирования программы психокоррекционной работы с детьми.

тревожность нервный речь коррекционный

Глава III. Осуществление экспериментальной работы по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи.

3.1 Разработка и реализация программы коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи

Одной из актуальных задач в системе дошкольного образования на современном этапе является совершенствование психологической помощи детям.

Данная программа была разработана на основе существующих программ в психолого-педагогической литературе применительно к старшему дошкольному возрасту, за основу была взята программа коррекции Рудаковой И.А «Коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста». Формирование группы учащихся происходило на основе диагностического обследования, по результатам которого у детей был выявлен уровень тревожности. Данная программа была реализована на группе детей, состоящая из 10 человек.

Программа Тревожность составлена как тренинговая программа для детей 4,5 - 7 лет, испытывающих тревожность.

Необходимо отличать тревогу от тревожности. Если тревога - это эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность - это устойчивое состояние. Тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда. Это состояние сопутствует человеку в любом виде деятельности.

До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности.

Считается, что у старших дошкольников и младших школьников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима.

«Коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста»

Рассмотрим этапы разработки и реализации программы психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников.

Отметим, что слово «программа» в переводе означает «предписание», то есть предварительное описание предстоящих событий или действий [73, c. 23]. Коррекция - система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков. Психологическая коррекция (психокоррекция) один из видов психологической помощи; деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Как отмечается в литературе, организация деятельности психолога по реализации психолого-педагогической программы коррекции самооценки старших школьников должна строиться с учетом следующих методологических принципов:

принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

принцип единства коррекции и диагностики;

деятельностный принцип коррекции;

принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащегося;

принцип комплексности методов психологического воздействия;

принцип учета объема и степени разнообразия материала.

В своем исследовании мы руководствовались ниже перечисленными принципами:

. Принципом гуманизма - утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над личностью.

. Принципом конфиденциальности - информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие обучающихся должно быть сознательным и добровольным.

. Принципом компетентности - психолог чётко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

. Принципом ответственности - психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред.

Рассмотрим психолого-педагогическую программу коррекции тревожности старших дошкольников. (см. Приложение 3).

Предлагаемая программа по коррекции тревожности старших дошкольников включает разнообразные психотехнические упражнения и игры. Отметим, что в структуре тренинговых занятий используются разнообразные формы и методы работы такие, как:

дискуссия;

работа в парах;

работа в малых группах;

психологическая игра;

визуализация;

ролевое проигрывание ситуаций;

проективные методы диагностики эмоциональной сферы.

Программа предназначена для работы со старшими дошкольниками (5-6 лет).

Проблема эмоционального неблагополучия у детей, в частности, проблема тревожности, несмотря на давнюю историю, не теряет своей актуальности. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточно хорошей эмоциональной адаптированности ребенка к жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. Нами были проведены тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), методика «Кактус» (М.А. Панфиловой) и Тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г. П., ТитаренкоТ. М., нашим наблюдениям тревожные дети чувствуют себя беспомощными, бояться играть в новые игры, приступить к новым видам деятельности. Уровень самооценки таких детей низок. Также тревожные дети подвержены страхам, имеют проблемы в общении. Таким образом, тревожность неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности детей. Поэтому нами была составлена программа по коррекции тревожности.

Одной из актуальных задач в системе дошкольного образования на современном этапе является совершенствование психологической помощи детям.

Необходимо отличать тревогу от тревожности. Если тревога - это эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность - это устойчивое состояние. Тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда. Это состояние сопутствует человеку в любом виде деятельности.

До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности.

Считается, что у старших дошкольников и младших школьников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима [6].

Коррекционную работу с тревожными детьми проводят в трех направлениях:

Повышение самооценки ребенка.

Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения.

Отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Работа по коррекции тревожности проводится в тесной взаимосвязи с родителями и педагогами.

Цель программы: коррекция тревожности у детей дошкольного возраста.

Задачи программы:

Снять эмоциональное напряжение.

Развивать способность детей определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям.

Учить детей понимать свои чувства, чувства других людей и рассказывать о них.

Развивать коммуникативные способности детей, эмпатию.

Помочь в преодолении негативных переживаний и снятию страхов.

Осуществить поведения детей с помощью ролевых игр.

Работа по программе:

Программа состоит из 7 занятий. Занятия проводятся 2 раза в неделю во второй половине дня с подгруппой детей, длительностью: 25 мин. с детьми старшей группы.

Занятия организуются в форме тренинга.

Структура занятия включает в себя следующие элементы:

Приветствие (позволяет сплотить детей, создать атмосферу группового доверия и принятия).

Разминка (воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. Позволяет активизировать детей, поднять их настроение).

Основная часть занятия (совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данной программы. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуального к релаксационной технике).

Рефлексия (детьми даются две оценки: эмоциональная и смысловая).

Ритуал прощания [10].

Тематическое планирование

Занятие 1. Знакомство

Цель: раскрепощение участников

Задачи:

объединение детей в группу;

идентификация себя со своим именем;

формирование позитивного отношения детей к своему Я

Занятие 2. Мое имя

Цель: раскрытие своего Я

Задачи:

создание положительного эмоционального фона;

разгадывание характеров с опорой на художественное изображение;

повышение уверенности в себе;

Занятие 3. Мое настроение

Цель: развивать способность понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое.

Задачи:

создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого;

снизить эмоциональное напряжение;

развивать способность понимать эмоциональное состояние и умение выразить свое.

Занятие 4. Настроение

Цель: снизить эмоциональное напряжение.

Задачи:

снижение эмоционального напряжения;

рефлексия с опорой на художественное изображение;

снятие мышечных зажимов, тревожности;

Занятие 5. Тревожность

Цель: выявление причин тревожности детей.

Задачи:

создание положительного эмоционального фона;

формирование социального доверия;

осознание и снятие тревожности;

Занятие 6. Преодолеваем тревожность

Цель: развивать умение находить конструктивный выход из ситуации.

Задачи:

уменьшить тревожность, развивать уверенность в себе;

оказать помощь в преодолении негативных переживаний;

ощущать эмоциональное состояние своего персонажа.

Задание 7. Я больше не боюсь

Цель: развитие социального доверия.

Задачи:

преодоление негативных переживаний, воспитание уверенности в себе;

снятие страха перед темнотой;

снятие эмоционального напряжения, мышечных зажимов;

развитие внимания друг к другу, социального доверия;

развитие чувств эмпатии [11, 22, 23].

Сделаем вывод, что в ходе эмпирического исследования была проведена диагностика тревожности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи на базе ДОУ №308 по тесту тревожности (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки). Эта методика позволяет определить тревожность по отношению к ряду типичных для ребенка жизненных ситуаций взаимодействия с другими людьми, где соответствующее свойство личности проявляется в наибольшей степени. Указанная методика предназначена для диагностики детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Также было проведено анкетирование воспитателя, работающего в группе исследуемых детей. Была использована анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

Полученные данные говорят о том, что некоторое количество детей имеют высокий уровень тревожности. То есть фактически у детей уровень тревожности превышает средний и, следовательно, эти дети нуждаются в целенаправленной и планомерной психологической коррекции. В первой главе уже отмечалось, что высокий уровень тревожности отрицательно влияет на развитие ребенка и на результативность его деятельности. Поэтому необходимость коррекции уровня тревожности не вызывает сомнений.

Исходя из анализа данных теста тревожности (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки) были выявлены наиболее травмирующие ситуации для детей исследуемой группы: «Укладывание спать в одиночестве»; «Умывание»; «Изоляция» и «Объект агрессии».

По результатам проведения анкетирования воспитателей (анкета по выявлению тревожности у детей Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко), были сделаны выводы о том, что 3 из 10 обследуемых детей по мнению воспитателей не могут долго работать не уставая; им трудно сосредоточится на чем-либо; у 4 детей любое задание вызывает излишнее беспокойство; половина детей группы (5 детей) спит беспокойно, засыпают с трудом; часто не могут сдержать слёзы, а также не уверены в себе и своих силах.

В связи свыше описанным предложена программа «Тревожность», которая составлена как тренинговая программа для детей 4,5 - 7 лет, испытывающих тревожность.

.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции тревожности дошкольников с нарушениями речи

На основе трудов, публикаций, таких ученых как В.И Долгова, Е.Г Капитанец, А. Прихожан были составлены рекомендации.

Рекомендуется провести с родителями консультационную работу.

С воспитателями и младшими воспитателями провести разъяснительную работу по принципам и методам воспитания, для поддержания благоприятного эмоционального фона в группе; обучить новым игровым, воспитательным и тренинговым приемам и действиям.

Поручения, которые даются ребенку, должны соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные задания, вы заранее обрекаете ребенка на неудачу, а следовательно, только на снижение самооценки, неудовлетворенность собой.

1. Одной из основных задач педагога является повышение самооценки тревожного ребенка, для чего любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успехе («У тебя это получается», «Ты это умеешь хорошо делать»).

2. Недопустимо сравнивать ребенка с кем-нибудь, особенно если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка («Сегодня ты нарисовал гораздо аккуратнее, чем вчера» и т.д.).

. Желательно не ставить тревожного ребенка в ситуации соревнования, публичного выступления.

. Детская тревожность часто вызывается неизвестностью. Поэтому, предлагая ребенку задания, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план, что мы делаем сейчас, что потом и т.д.

. Еще одна задача - развитие самостоятельности и уверенности тревожного ребенка. Для преодоления неуверенности в себе и страха принятия самостоятельных решений необходимо давать таким детям жестко не регламентированные поручения, чаще предоставлять возможность для творчества.

. Для тревожных детей будет весьма полезным упражнения на релаксацию.

Корректирующие упражнения и игры призваны решить проблему тревожности, но без участия семьи, изменения приемов и методов воспитания, улучшения семейного микроклимата, коррекция тревожности только в пределах детского учреждения, может быть затруднена.

Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых эмоциональное самочувствие оказывается нарушено, необходимо работать не только с ним, но и с его родителями.

Рекомендации для родителей детей с повышенным уровнем тревожности.

Для родителей тревожных детей очень важно, просто необходимо понять и принять тревогу ребенка - он имеет на нее полное право. Интересуйтесь его жизнью, мыслями, чувствами, страхами. Научите его говорить об этом, вместе обсуждайте ситуации из школьной жизни, вместе ищите выход. Учите делать полезный вывод из пережитых неприятных ситуаций. Например, скажите ему, что так приобретается опыт, а значит, есть возможность избежать еще больших неприятностей и т. д. Ребенок должен быть уверен, что всегда может обратиться к Вам за помощью и советом. Даже если детские проблемы не кажутся Вам серьезными, признавайте его право на переживания, обязательно посочувствуйте: «Да, это неприятно, обидно...». И только после выражения понимания и сочувствия помогите найти решение, выход из ситуации, увидеть ее положительные стороны.

Как помочь ребенку преодолеть тревожность:

• Создавайте условия, в которых ребенку будет менее страшно. Если ребенок боится спросить дорогу у прохожих, купить что-то в магазине - сделайте это вместе с ним. Так вы покажете, как можно найти выход из тревожащей ребенка ситуации.

• Если в школе ребенок пропустил из-за болезни много дней, попробуйте сделать его возвращение постепенным. Например, придите вместе после уроков, узнайте домашнее задание, пусть разговаривает с одноклассниками по телефону; ограничьте время пребывания в школе - не оставляйте первое время на продленку, избегайте перегрузок,

• В сложных ситуациях не стремитесь все сделать за ребенка - предложите подумать и справиться с проблемой вместе, иногда достаточно просто Вашего присутствия.

• Заранее готовьте тревожного ребенка к жизненным переменам и важным событиям - оговаривайте то, что будет происходить.

• Помните, что нельзя повысить работоспособность такого ребенка, описывая предстоящие трудности в черных красках. Например, подчеркивая, какая серьезная контрольная его ждет.

• Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.

• Делиться своей тревогой с ребенком лучше в прошедшем времени: «Сначала я боялась того-то, но потом произошло то-то и мне удалось».

• Старайтесь в любой ситуации искать плюсы (нет худа без добра). Ошибки в контрольной - это важный опыт, ты сможешь понять, что нужно повторить, на что обратить внимание, и т. д.

• Важно научить ребенка ставить перед собой небольшие конкретные цели и достигать их.

• Сравнивайте результаты ребенка только с его же предыдущими достижениями и (или) неудачами.

• Учите ребенка и учитесь сами расслабляться (подойдут дыхательные упражнения, мысли о хорошем, счет и т. д.) и адекватно выражать негативные эмоции.

• Помочь ребенку преодолеть чувство тревоги можно с помощью объятий, поцелуев, поглаживания по голове, то есть телесного контакта. Это важно не только для малыша, но и для школьника. У оптимистичных родителей - оптимистичные дети, а оптимизм - защита от тревожности. Если ребенок не говорит открыто о трудностях, но у него наблюдаются симптомы тревожности - поиграйте с ним. Через игру можно показать варианты решения той или иной проблемы. Обыгрывая с солдатиками, куклами возможные трудные ситуации, может быть, ребенок и сам предложит сюжет развития событий.

Как играть с тревожными детьми.

На начальных этапах работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно. Пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как "Кто быстрее?".

. Если вы вводите новую игру, то для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему (картинки, карточки). Можно использовать часть инструкции или правил из игры, в которую ребенок уже играл неоднократно.

. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие.

Если ребенок высокотревожен, то начинать работу с ним лучше с релаксационных и дыхательных упражнений, например: "Воздушный шарик", "Корабль и ветер", "Дудочка", "Штанга", "Винт", "Водопад" и др.

Чуть позднее, когда дети начнут осваиваться, можно к этим упражнениям добавить следующие: "Подарок под елкой", "Драка", "Сосулька", "Шалтай-Болтай", "Танцующие руки".

В коллективные игры тревожного ребенка можно включать, если он чувствует себя достаточно комфортно, а общение с другими детьми не вызывает у него особых трудностей. На этом этапе работы будут полезны игры "Дракон", "Слепой танец", "Насос и мяч", "Головомяч", "Гусеница", "Бумажные мячики".

Игры "Зайки и слоны", "Волшебный стул" и др., способствующие повышению самооценки, можно проводить на любом этапе работы. Эффект от этих игр будет лишь в том случае, если они проводятся многократно и регулярно (каждый раз можно вносить элемент новизны).

Работая с тревожными детьми, следует помнить, что состояние тревоги, как правило, сопровождается сильным зажимом различных групп мышц. Поэтому релаксационные и дыхательные упражнения для данной категории детей просто необходимы.

Упражнения на релаксацию и дыхание.

"Драка"

Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

"Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!"

Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессивными детьми.

"Воздушный шарик"

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: "Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу".

Упражнение можно повторить 3 раза.

"Корабль и ветер"

Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно если дети устали.

"Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать как шумит ветер!"

Упражнение можно повторить 3 раза.

Все перечисленные упражнения можно выполнять дома с родителями.

Игры, способствующие расслаблению.

Следующие три игры позаимствованы из книги К. Фопеля "Как научить детей сотрудничать". Они помогут создать в группе детского сада дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом.

"Танцующие руки"

Цель: если дети неспокойны или расстроены, эта игра даст им (особенно огорченным, неспокойным) возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.

"Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по 2 мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу так, чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой. (Иными словами, так, чтобы у детей был простор для рисования.) Закройте глаза, и, когда начнется музыка, вы можете обеими руками рисовать по бумаге. Двигайте руками в такт музыке. Потом вы можете посмотреть, что получилось" (2-3 минуты).

Игра проводится под музыку.

Игры, направленные на формирование у детей чувства доверия и уверенности в себе.

После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

"Волшебный стул"

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

В эту игру можно играть с группой детей на протяжении длительного времени. Предварительно взрослый должен узнать "историю" имени каждого ребенка - его происхождение, что оно означает. Кроме этого надо изготовить корону и "Волшебный стул" - он должен быть обязательно высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы (группа не должна быть более 5-6 человек), причем имена тревожных детей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа об его имени он сидит на троне в короне.

В конце игры можно предложить детям придумать разные варианты его имени (нежные, ласкательные). Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о короле.

Источник: книга Елены Лютовой и Галины Мониной "Шпаргалка для взрослых".

Таким образом, разработанные нами практические рекомендации позволят достичь положительных результатов по коррекции тревожности у дошкольников. Корректирующие упражнения и игры призваны решить проблему тревожности, но без участия семьи, изменения приемов и методов воспитания, улучшения семейного микроклимата, коррекция тревожности только в пределах детского учреждения, может быть затруднена.

Вывод по III главе

Подводя итоги реализации формирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что психокоррекционная работа по снижению уровня тревожности у дошкольников с нарушениями речи продемонстрировала определенную результативность. Статистический анализ результатов, включающий Т-критерий Вилкоксона, подтвердил эффективность проведенной психокоррекционной работы.

Результаты проведения формирующего эксперимента подтвердили возможность преодоления тревожности у детей с нарушениями речи путем проведения коррекционно-развивающих упражнений.

Результаты диаграммы доказывают, что после курса психокоррекционной работы, у дошкольников произошло снижение высокого уровня тревожности. Это говорит о том, что составленная и апробированная программа психокоррекционной работы с детьми эффективна и в дальнейшем может быть использована для коррекции поведения детей с симптомокомплексом «тревоги». Предложенные рекомендации в работе с детьми помогли в дальнейшем снизить тревожность и устранить причины, повлекшие за собой возрастание тревожности у детей. Рекомендации помогут сформировать у родителей полное представление о воспитании ребенка, ребенок ощутит себя уютно и комфортно в семье (он удовлетворен своим положением в семье).

Таким образом, представленные выше рекомендации помогут со стороны школы и родителей снизить уровень тревожности у детей, что будет способствовать развитию в их дальнейшей жизни.

тревожность нервный речь коррекционный

Заключение

Изучение тревожности дошкольников чрезвычайно важно в связи с проблемой эмоционально-личностного развития детей, сохранением их здоровья. В данной работе рассматривается один из малоисследованных ее аспектов вопрос о факторах, провоцирующих проявление высокой тревожности у детей дошкольного возраста.

Актуальность избранной темы исследования определяется, с одной стороны, насущными задачами психолого-педагогической практики, поставленными перед ней в связи с современными требованиями общества к различным аспектам здоровья ребенка: С другой стороны психическому, психологическому, психофизиологическому, теоретической и эмпирической значимостью проблемы тревожности в индивидуально-личностном становлении ребенка, недостаточной, на наш взгляд, изученностью отдельных причин возникновения тревожности у дошкольников, отсутствием набора надежных методик ее выявления и эффективных способов психопрофилактики.

Детский возраст, особенно дошкольный, является определяющим в становлении личности ребенка. Так как основные свойства и личностные качества складываются в этот период жизни и во многом определяют все его последующее развитие; особенно важно обратить внимание на то, какими будут начальные этапы перехода к новым типам взаимоотношений ребенка с окружающими вне семьи, как будет изменяться характер деятельности при поступлении в детское дошкольное образовательное учреждение.

Первая глава была посвящена теоретическим обоснованиям феномена тревожности. В данной главе рассмотрены исследования проблем тревожности в зарубежной и отечественной психологии, рассмотрена сущность и значение тревожности дошкольников, рассмотрена тревожность как эмоциональное состояние, сопровождающее дошкольника.

В работе мы выявили сущность понятия «тревожность», его отличие от понятий «тревога» и «страх». В результате анализа литературы мы обнаружили, что личностная тревожность является одним из проявлений эмоционального неблагополучия ребенка, причины ее возникновения - пренатальные и натальные факторы, недостатки семейного воспитания, ошибки педагогического воздействия, также выяснили, что речевые и коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками, это является причиной возникновения тревожности.

Для современной психологии актуальным является вопрос о взаимосвязи эмоций и речи в онтогенетическом развитии, в частности, проблема возникновения тревожности у детей с речевой патологией. У тревожных детей наблюдаются черты застенчивости, робости, внушаемости или, наоборот, агрессивность и другие негативные проявления.

Так как у некоторых детей коммуникативные навыки слабо выражены, мы предположили, что коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на снижение тревожности, но и на развитие коммуникативных навыков, на повышение представлений о собственной ценности, на развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии с окружающими людьми.

Вторая глава работы была посвящена анализу социально-психологических аспектов тревожности дошкольников и методы преодоления данного состояния. У дошкольников и младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми.

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

Эти «возрастные тревожности» являются следствием наиболее значимых социальных потребностей. У детей раннего возраста тревожность порождается разлукой с матерью. В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к школе, в младшем подростковом - общении со взрослыми (родителями и учителями), в ранней юности - отношение к будущему и проблемы, связанные с отношениями полов. Поведение тревожных детей отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, все время ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

В третьей главе производится экспериментальное исследование уровня тревожности у детей дошкольного возраста. В данной главе раскрываются методы исследования, результаты данного исследования, дается математико-статистическая обработка результатов. Предлагается коррекционная работа, направленная на снижение уровня тревожности у детей дошкольного возраста. В ходе исследования тревожности детей детского сада было выявлено, что большинство детей имеют средний и высокий уровень тревожности и самооценки, что является показателем их эмоционального неблагополучия, что можно констатировать - тревожные дети нуждаются в коррекционном воздействии.

Полученные данные доказывают, что с помощью коррекционно-развивающих занятий, возможно снизить уровень тревожности у дошкольников. Наряду с занятиями необходимо выполнение рекомендации педагогами и родителями по взаимодействию с дошкольниками.

Гипотеза исследования была подтверждена, на основании чего были даны выводы и рекомендации.

Список литературы

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: ПЭР СЕ, 2008. − 159 с.

2. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. "Психофизиологический метод оценки тревожности". Психологический журнал − 1997 − №2

. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике. - Спб.: Издательство «Питер». 528 с.

. Будникова Е.С. Педагогическая помощь учителя-дефектолога родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Е.С. Будникова, Е.В. Рузникова, М.Б. Хабибулина. - Челябинск.: Изд-во ПИРС, 2010. - 85 с.

. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / ред. И.М. Бгажнокова. - М.: Владос, 2010. - 239 с.

. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. №5. − С. 111−117.

. Волковская Т. Н. Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. − М.: Изд-во "Книголюб", 2004. − 104 с.

. Волковская Т.Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. − 2004, №2. − 62-70 с.

. Верещагина Н.В. «Особый ребенок» в детском саду: практ. рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии / Н.В. Верещагина. - СПб.: Детство−Пресс, 2009. - 156 с.

. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2013. - 608 с.

. Долгова В.И. Готовность к инновационному управлению в образовании. М.: Книжный дом «Университет», 2009. − 250 с.

. Долгова В.И. Системные инновационные технологии целеполагания // В сборнике: Global Crisis Of Contemporaniety In The Sphere Of Mindset, Social Values And Political Interests Correlation / Issues Of Limits, Reproduction And Rational Use Of Natural Resources Materials digest of the XXXV International Research and Practice Conference and the III stage of the Championship in political, philosophical and military sciences. (London, November 05 - November 12, 2012) / Materials digest of the XXXVI International Research and Practice Conference and the III stage of the Championship in Earth sciences, biological and agricultural sciences. (London, November 05 - November 12, 2012). Chief editor Pavlov V. V. - London, 2013. - С. 41-45.

13. Долгова В.И. Шумакова О.А. Инновационные технологии взаимодействия педагога-психолога с дошкольниками. − Челябинск.: Атоксо, 2010. − 115 с.

. Долгова В.И. Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция устной речи старших подростков с умственной отсталостью / В.И. Долгова и др. - Челябинск: АТОКСО, 2010. - 80 с.

. Зейгарник Б.В. Патопсихология [Текст] : учебник для бакалавров / Б.В. Зейгарник. -3-е изд., перераб. и доп. - М : Юрайт, 2013. - 367 с.

. Ингерлейб М.Б. Особенные дети. −М.: Эксмо, 2010. − 288 с.

. Специальная педагогика: учеб. пособие для пед.вузов / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; ред. Н.М. Назарова. - 9-е изд. - М.: Академия, 2009. - 400 с.

. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. − М.: РПА. 147 с. [Электронный ресурс]. URL:http://www.koob.ru (дата обращения: 24.03.2015).

. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. − СПб, «Речь», 2003 г. − 205 с.

. Костина Л.М. Коррекция тревожности методом интегративной игровой терапии// Дошкольное воспитание. Мн., 2003 − № 10 с.54−61.

. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб., 2005 − 197 с.

. Катаева А.А., Стреблева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001

. Ковалева Е.Б. Способы психологической защиты детей старшего дошкольного возраста с повышенной тревожности и их коррекции. - Иркутск.: Иркутский Государственный Университет 1998.-257 с.

. Киреева З.А. Методы психологического исследования. Курган: Издательство Курганского государственного университета.: 2014.-376 с.

. Коломинский Я.Л. Основы психологии. М.: АСТ, ВКТ, 2010. − 405 с.

. Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы /ред. Н.Г. Калашникова и др. - Барнаул: АЗБУКА, 2012. - 571 с.

. Капитанец Е.Г. Учителю и психологу коррекционного образования / Е.Г. Капитанец. - Челябинск: Б.И., 2012. - 63 с.

. Колесникова Г.И. Психокоррекция нарушений развития: учеб. пособие для вузов / Г.И. Колесникова Г.И. - Ростов н/Д.: Феникс, 2009. - 346 с.

. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика / Г.И. Колесникова. - Ростов н/Д: Феникс, 2010. - 252 с.

. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. Спб.: Речь, 2007. −160 с.

. Костина Л.П. Методы диагностики тревожности. СПб., 2009. 198 с.

. Лубовский В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2003. -356 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.koob.ru (дата обращения: 11.01.2015).

. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Изд-во «Речь», 2005. − 144 с.

. Мардахаев, Л.В. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев и др. - М.: Издательство Юрайт, 2012. - 447 с.

. Монина Г.Б. Психологическое консультирование детей и подростков. СПб.: Издательство Санкт Петербургского университета управления и экономики, 2011. - 210 с.

. Марцинковская Т.Д. Диагностика психологического развития детей. - М.: Линка-пресс, 1997.-287 с. URL: http://www.koob.ru (дата обращения: 11.03.2015).

. Пасечник Л. Тревожный ребёнок//Дошкольное воспитание. 2007. − № 9,10, 89-95 с.

. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: 2003 - 672 с.

. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. − М.: Астрель, 2010 .− 113 с.

. Захарова Н. В., Першина Т. В. Снижение тревожности детей старшего дошкольного возраста средствами игровой коррекции // Концепт. - 2015. - Современные научные исследования. Выпуск 3. - ART 85355.

41. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. - СПб., 2000. − 150 с.

. Мартьянова Г.Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. − 2003, №2. - с. 13-19.

. Мартьянова Г.Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. − 2003, №2. − с. 13-19.

. Немов, Р.С. Общая психология: учебник для вузов / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2011. - 1007 с.

. Никандров В.В. - Наблюдение и эксперимент в психологии. - СПб.: Речь, 2002 - 436 с.

. Никулина В.Д. Рекомендации по психокоррекционной работе с семьями, воспитывающими проблемного ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. − 2002, № 4. − с. 40-47.

. Никулина В.Д. Рекомендации по психокоррекционной работе с семьями, воспитывающими проблемного ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. − 2002, № 4. − с. 40-47.

. Никулина В.Д. Рекомендации по психокоррекционной работе с семьями, воспитывающими проблемного ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. − 2002, № 4. − с. 40-47.

. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. −М.: "Гном-Пресс", 2002. − 250 с.

. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. М.: Владос, 2006. −350 с.

. Постоева Л., Лукина Г. Поможем детям справиться с тревожностью: коррекционно-развивающие занятия// Дошкольное воспитание, 2006 − №5,6, с.65-70.

. Прихожан А.М. "Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст". Спб.: - Питер, 2009. - 192 c.

. Прихожан А.М. Психология тревожности. Спб.: Питер, 2009. −192 с.

. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», - 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).

. Психология: учебник для бакалавров /ред. Б.А. Сосновский. - М.: Юрайт, 2012. - 799 с.

. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. - Москва: Академия, 2013. - 335 с.

. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е.И. Рогов. - М.: Юрайт, - 2012. - 412 с.

. С.Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб: Изд. "Питер". −450 с.

. Савина Е. Шанина Н. Тревожные дети//Журнал Дошкольное воспитание, 1996 (№1).

. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. - Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2002 г. - 206 с.

. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. − М.: Речь, 2003.-350 с.

. Специальная психология: учеб. пособие для пед. вузов / В.И. Лубовской, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова и др. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2009. - 557 с.

. Статья на тему: "Особенности возникновения и проявления тревожности в дошкольном возрасте" Опубликовано 12.01.2014 - 21:09 - Венза Татьяна Владимировна

. Статья на тему: «Влияние семьи на формирование тревожности у дошкольников».

. Статья по теме "Тревожность в дошкольном возрасте" Опубликовано 20.04.2014 - 14:34 - Петрова Екатерина Борисовна

. Тренинг с тревожными детьми //- 2006.

. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) / Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития - СПб., 2002. С.19-28.

. Ульянов А., Шадмон Г., Винокур И., Софер-Петман Л., Магнутова И., Лайтман М. Детские страхи. Секреты воспитания. Набор инструментов по преодолению страхов. НФ.: "Институт перспективных исследований", 2011.-120 с.

. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология. Конспект лекций., 2010. −125 с.

. Хуснутдинова З.А. и др. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: перспективы / З.А. Хуснутдинова. - Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2012. - 201 с.

. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3 - 9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. - М.: "Генезис", 2006. − 180 с.

. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, - 349 с.

73. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2006. − 384 с.

Приложение1

Методики изучения уровня тревожности у дошкольников с нарушением речи

# Методика 1. Методика Тест «Кактус» М.А. Панфилова

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

Возраст: дошкольный, проводится с детьми с 4-х лет.

Материал: бумага (формат А4), карандаш.

Инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!»

Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа.

Интерпретация рисунка.

При интерпретации рисунка в качестве показателей, свидетельствующих о наличии у человека агрессии, можно выделить следующие:

• крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте;

• частые иголки, расположенные по всему рисунку;

• иголки острые, длинные;

• промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку.

• Данные, полученные при интерпретации рисунка по перечисленным выше показателям, заносятся в таблицу, где знаком "+" обозначается наличие того или иного признака, а знаком "-" - отсутствие признака (см. приложение 4)

Беседа:

1. Кактус домашний или дикий?

2. Его можно потрогать?

. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают?

. У кактуса есть соседи?

. Какие растения его соседи?

. Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

Интерпретация:

 Агрессия: наличие иголок, иголки длинные, сильно торчат и близко расположены.

 Импульсивность: отрывистые линии, сильный нажим.

 Эгоцентризм: крупный рисунок, в центре листа.

 Зависимость, неуверенность: маленькие рисунок внизу листа.

 Демонстративность, открытость: наличие выступающих отростков, необычность форм.

 Скрытность, осторожность: расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

 Оптимизм: использование ярких цветов.

 Тревога: использование темных цветов, внутренней штриховки, прерывистые линии.

 Женственность: наличие украшения, цветов, мягких линий, форм.

 Экстравертированность: наличие других кактусов, цветов.

 Интровертированность: изображен только один кактус.

 Стремление к домашней защите: наличие цветочного горшка.

 Стремление к одиночеству: изображен дикорастущий кактус.

«тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г. П., ТитаренкоТ. М.,»

Тревожный ребенок

. Не может долго работать, не уставая.

. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.

. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.

. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.

. Смущается чаще других.

. Часто говорит о напряженных ситуациях.

. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.

. Жалуется, что ему снятся страшные сны.

. Руки у него обычно холодные и влажные.

. У него нередко бывает расстройство стула.

. Сильно потеет, когда волнуется.

. Не обладает хорошим аппетитом.

. Спит беспокойно, засыпает с трудом.

. Пуглив, многое вызывает у него страх.

. Обычно беспокоен, легко расстраивается.

. Часто не может сдержать слезы.

. Плохо переносит ожидание.

. Не любит браться за новое дело.

. Не уверен в себе, в своих силах.

. Боится сталкиваться с трудностями.

Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо"

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

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».

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

Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».

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

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

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

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

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

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

Собирание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

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

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

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

Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе.

Бланк протокола к методике «тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г. П., Титаренко Т.М.,»

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ребенок | Да | Нет |
| 1. Не может долго работать не уставая |  |  |
| 2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то |  |  |
| 3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство |  |  |
| 4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован |  |  |
| 5. Смущается чаще других |  |  |
| 6. Часто говорит о возможных неприятностях |  |  |
| 7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке |  |  |
| 8. Жалуется, что сняться страшные сны |  |  |
| 9. Руки обычно холодные и влажные |  |  |
| 10. Нередко бывает расстройство стула |  |  |
| 11. Сильно потеет, когда волнуется |  |  |
| 12. Не обладает хорошим аппетитом |  |  |
| 13. Спит беспокойно, засыпает с трудом |  |  |
| 14. Пуглив, многое вызывает у него страх |  |  |
| 15. Обычно беспокоен, легко расстраивается |  |  |
| 16. Часто не может сдержать слезы |  |  |
| 17. Плохо переносит ожидание |  |  |
| 18. Не любит браться за новое дело |  |  |
| 19. Не уверен в себе, в своих силах |  |  |
| 20. Боится сталкиваться с трудностями |  |  |

Приложение 2

Результаты изучения уровня тревожности на констатирующем этапе исследования

Таблица 2 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | 11 | 22 | 33 | 44 | 55 | 66 | 77 | 88 | 99 | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 | Негативные выборы | ИТ В % | Ур. тревожности |
| 11 | Фатима | =+ | =+ | ++ | + | =+ | =+ | =+ | =+ | ++ | ++ | =+ | =+ | =+ | =+ | 0 | 0 | Н |
| 12 | Вероника Ю. | =+ | =- | =- | =+ | =+ | ++ | =- | =+ | =+ | =- | =+ | =- | =+ | =+ | 5 | 336 | С |
| 33 | Виталина | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =- | -+ | -- | =+ | ++ | 2 | 114 | Н |
| 44 | Даша С. | -+ | -+ | -- | -+ | -+ | -+ | -+ | -- | -+ | -- | +- | -+ | ++ | ++ | 4 | 228 | С |
| 55 | Женя К. | =+ | -+ | -- | +- | -+ | ++ | -+ | -- | -- | -+ | -+ | ++ | -+ | -+ | 4 | 228 | С |
| 66 | Дима Ш. | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | 0 | 0 | Н |
| 77 | Артём В. | -+ | -- | -- | ++ | +- | +- | ++ | -+ | =+ | =- | =- | -+ | =+ | ++ | 6 | 443 | С |
| 88 | Ильяс | =+ | ++ | =- | - | -+ | -- | -+ | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | 7 | 550 | В |
| 99 | Сергей Р. | ++ | - | =- | +- | =+ | =- | =+ | =- | =- | =+ | -- | -- | +- | =- | 10 | 770 | В |
| 110 | Кирилл Р. | -- | +- | ++ | -+ | -- | +- | -+ | -+ | -- | -- | -- | -+ | ++ | -+ | 7 | 550 | В |

Таблица 3 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике «Кактус» графическая М.А. Панфиловой

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели/ участники | Алеша С. | Андрей С. | Вова Т. | Сережа К. | Антон П. | Маша Л. | Кристина Ю. | Наташа Т. | Лена С. | Наташа Б. |
| 1.Крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте | + | - - | -+ | -+ | =+ | =+ | - | -- | + | -- |
| 2.Частые иголки, расположенные по всему рисунку | - | -+ | -- | - | =+ | +- | - | -+ | -- | -+ |
| 3.Иголки острые, длинные | + | -- | -- | -- | =+ | -- | + | -+ | -- | -+ |
| 4.Промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку | - | -+ | -- | -- | =- | -- | - | -- | -+ | -- |
| Количество показателей агрессивности | 2 | 22 | 33 | 33 | 11 | 33 | 3 | 22 | 22 | 22 |

Таблица 4 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике «Тест на тревожность ребёнка» Лаврентьва Г.П., Титаренко Т.М., 1992г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | 11 | 22 | 33 | 44 | 55 | 66 | 77 | 88 | 99 | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 | 115 | 116 | 117 | 118 | 119 | 220 | Ур. тревожности |
| 11 | Фатима | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | -+ | -+ | -+ | +- | ++ | -+ | +- | ++ | -+ | -- | -- | -- | ++ | ++ | ++ | Н |
| 22 | Вероника Ю. | ++ | +- | -+ | ++ | ++ | ++ | -+ | ++ | +- | -- | +- | -- | ++ | ++ | -+ | ++ | +- | ++ | ++ | ++ | С |
| 33 | Виталина | -+ | ++ | + | -+ | +- | ++ | +- | ++ | ++ | +- | ++ | -+ | ++ | ++ | + | ++ | ++ | +- | + | ++ | Н |
| 44 | Даша С. | -+ | +- | -- | -+ | -+ | -+ | +- | ++ | -+ | -- | ++ | +- | +- | + | -- | -- | ++ | -- | -- | -+ | С |
| 55 | Женя К. | -+ | -+ | -+ | ++ | ++ | ++ | ++ | -- | -- | ++ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | -- | ++ | +- | ++ | СС |
| 66 | Дима Ш. | =+ | ++ | ++ | + | -+ | -+ | +- | +- | ++ | -+ | +- | ++ | ++ | ++ | -+ | +- | ++ | ++ | ++ | ++ | Н |
| 77 | Артём В. | -+ | + | -- | -+ | -+ | -+ | -+ | -- | -+ | -- | -- | -- | +- | ++ | +- | -+ | ++ | ++ | -+ | + | С |
| 88 | Ильяс | -- | -- | + | -- | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | -+ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | +- | В |
| 99 | Сергей Р. | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | ++ | ++ | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | В |
| 110 | Кирилл Р. | ++ | \_- | - | -+ | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -+ | ++ | +- | -+ | В |

Приложение 3

Дидактико-методическое обеспечение образовательной программы:

Упражнения на релаксацию и дыхание

«Драка»

Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

« Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Сделайте глубокий вдох, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавив пальцы в ладони. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!».

«Воздушный шарик»

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Сделайте вдох, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше. Как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарики не лопнули. А теперь покажите их друг другу», Упражнение можно повторить три раза.

«Корабль и ветер»

Цель: настроить уставших детей на рабочий лад.

«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки… А теперь шумно выдохните через рот, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!». Упражнение можно повторить три раза.

«Подарок под елкой»

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг глаз.

«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание… Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь». После выполнения упражнения можно поговорить о том (если дети захотят), кто о чем мечтает.

«Дудочка»

Цель: расслабить мышцы лица, особенно вокруг губ.

«Давайте поиграем на дудочке. Сделайте неглубокий вдох, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать и на выдохе попытайтесь вытянуть губы трубочкой. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»

Упражнения на расслабление мышц

Приведенные ниже упражнения рекомендованы М.И.Чистяковой в книге «Психогимнастика». Они полезны тревожным детям.

«Штанга» (вариант 1)

Цель: расслабить мышцы спины.

«Сейчас мы с вами будем спортсменами-тяжелоатлетами. Представьте, что на полу лежит тяжелая штанга. Сделайте вдох, оторвите штангу от пола вытянутыми руками, приподнимите ее. Очень тяжело!.. Выдохните, штангу на пол, отдохните».

«Попробуем еще раз» (вариант 2)

Цель: расслабить мышцы рук и спины, дать ребенку возможность почувствовать себя успешным.

«А теперь возьмем штангу полегче и будем поднимать ее над головой. Сделали вдох, подняли штангу, зафиксировали это положение, чтобы судьи засчитали вам победу. Тяжело так стоять? Бросьте штангу, выдохните. Расслабьтесь. Ура! Вы все чемпионы! Можете поклониться зрителям. Вам все хлопают, поклонитесь еще раз, как чемпионы». Упражнение можно выполнить несколько раз.

«Сосулька»

Цель: расслабить мышцы рук.

«Дети, я хочу загадать вам загадку:

У нас под крышей

Белый гвоздь висит.

Солнце взойдет,

Гвоздь упадет.

В. Селиверстов

Правильно, это сосулька. Представим, что мы с вами артисты и ставим спектакль для малышей. Диктор (это я) читает им эту загадку, а вы будете изображать сосульки. Когда я прочитаю первые две строчки, вы сделаете вдох и поднимете руки над головой, а на третью и четвертую - уроните расслабленные руки вниз. Итак, репетируем... А теперь выступаем. Здорово получилось!»

«Шалтай-Балтай»

Цель: расслабить мышцы рук, спины и груди.

«Давайте поставим еще один маленький спектакль. Он называется «Шалтай-Балтай».

Шалтай-Балтай сидел на стене.

Шалтай-Балтай свалился во сне.

С. Маршак

Сначала будем поворачивать туловище вправо-влево: руки при этом свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» резко наклоняем корпус тела вниз».

«Винт»

Цель: снять мышечные зажимы в области плечевого пояса.

«Давайте попробуем превратиться в винт. Для этого пятки и носки поставьте вместе. По моей команде «Начали!» будем поворачивать корпус то влево, то вправо. Одновременно с этим руки будут свободно следовать за корпусом в том же направлении. Начали! Стоп!»

Этюд может сопровождаться фрагментом «Пляска скоморохов» из оперы Н. Римского-Корсакова «Снегурочка».

«Насос и мяч»

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

«Дети, разбейтесь на пары: один - большой надувной мяч, другой - насос. «Мяч» стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслабленны, корпус чуть наклонен вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). «Насос» начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха «мяч» становится все больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего - поднимается голова, после четвёртого - надулись щёки, и даже руки отошли от боков. «Мяч» надут - «насос» перестал накачивать. Он выдёргивает из «мяча» свой шланг… Из «мяча» с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Затем играющие меняются ролями.

Приложение 4

Результаты диагностики тревожности после проведения коррекции

Анализ повторных результатов формирующего этапа эксперимента

После завершения реализации коррекционной программы было проведено повторное обследование, целью которого являлось выявление эффективности проведенной коррекционной работы по методике «Кактус» М.А. Панфиловой, тест на тревожность ребёнка Лаврентьва Г.П., Титаренко Т.М., тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо». Так же был применен стастистико-математический метод (Т-критерий Вилкоксона). В формирующем эксперименте принимали участие 10 детей.

Методик ««Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой

Анализируя данные Приложения 2 , можно сделать вывод, что в группе 2 ребенка (20%) имеют низкий уровень тревожности. Рисунок очень маленький, и располагается в верхнем правом углу. 8 детей (80%), имеют средний уровень тревожности. Сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Детей с высоким уровнем тревожности не выявлено.

Таким образом, мы видим, уровень тревожности у детей снизился.

Рисунок 5 − Результаты повторного исследования по проявления тревожности группы по методике «Кактус» М.А. Панфиловой

Тест тревожности

По результатам наблюдения за детьми, можно сделать вывод, что в группе 2 ребёнка (20%) имеет низкий уровень тревожности. Дети не могут долго, работать не уставая, трудно сосредоточиться на чем-то, во время выполнения заданий очень напряжены и скованы. Так же 8 детей (80%), имеют средний уровень тревожности, все показатели в норме. Количество отрицательных показателей не превышает положительных.

Рисунок 6 − Результаты повторного исследования проявления тревожности по тесу на тревожность ребёнка Лаврентьва Г.П. Титаренко Т.М.

Рассмотрим результаты проведенной коррекционной работы на примере детей с высоким уровнем тревожности. Для этого мы использовали тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Полученные данные, представлены в таблице 6.

Повторное исследование показало, что старшие дошкольники группы не демонстрировали в ходе эксперимента показателей низкого и высокого уровней тревожности. Большая часть испытуемых (80% -8 чел.) Проявляют адекватный средний уровень тревожности (индекс тревожности - ИТ от 20 до 50%), позволяющий старшим дошкольникам успешно адаптироваться в различных психотравмирующих ситуациях. У некоторых испытуемых (20% - 2 чел.).

Рисунок 7 − Результаты повторного исследования проявления тревожности группы по тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен)

Достоверность результатов проверена с помощью критерия Т-Вилкоксона, и вероятность того, что различия в уровне исследуемого признака недостоверны, составляет 0,005 (р<0,005) (Приложение 4). Повышенные показателей тревожности у дошкольников в группе встречается чаще, чем в половине случаев (53% детей с повышенным уровнем, 13% - с высоким). Различия в уровне исследуемого признака находятся в зоне неопределенности (р<0,005) (Приложение 4 ).

После анализа результатов повторной диагностики и сравнивания их с первичной у старших дошкольников, были выявлены следующие результаты.

На рисунке 8 представлены сравнительные результаты диагностики уровня тревожности у старших дошкольников с нарушением речи по трем методикам до и после проведения исследования.

Анализ результатов повторной диагностики показал, что после реализации коррекционно-развивающей программы по снижению уровня тревожности у старших дошкольников с нарушением речи. До проведения данной работы высокий уровень тревожности наблюдался у 30% у (3 детей), средний уровень тревожности у 40% (6 детей), и низкий 30% (3 ребенка). После проведенной работы детей с высоким уровнем тревожности не стало, у 80% (5 человек) средний уровень тревожности и у 20 % (2 человек) уровень тревожности низкий.

Рисунок 8 − Сравнительные результаты диагностики уровня тревожности у старших дошкольников с нарушениями речи по трем методикам, до и после проведения коррекции.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной и реализованной нами программы по снижению уровня тревожности. Гипотеза исследования о том, что коррекция уровня тревожности у дошкольников возможна при реализации модели, которая включает 2 блока индивидуальный (релаксация, сказка терапия, игра, изотерапия) и групповой, включающего разработанную нами психолого-педагогическую программу по снижению уровня тревожности дошкольников.

Таблица 5 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | 11 | 22 | 33 | 44 | 55 | 66 | 77 | 88 | 99 | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 | Негативные выборы | ИТ в % | Ур. тревожности |
| 11 | Фатима | =+ | =+ | ++ | + | =− | =+ | =− | =+ | ++ | +− | =+ | =+ | =+ | =− | 4 | 28 | Н |
| 12 | Вероника Ю. | =+ | =− | =− | =+ | =+ | ++ | =− | =+ | =+ | =− | =+ | =− | =− | =+ | 6 | 45 | С |
| 33 | Виталина | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ | =− | =+ | =+ | =+ | =− | -+ | -− | =+ | ++ | 3 | 32 | С |
| 44 | Даша С. | -+ | -+ | -+ | -+ | -+ | -+ | -+ | -− | -+ | -− | +− | -+ | ++ | ++ | 3 | 35 | С |
| 55 | Женя К. | =+ | -+ | -+ | +− | -+ | ++ | -+ | -− | -− | -+ | -+ | ++ | -+ | -+ | 4 | 234 | С |
| 66 | Дима Ш. | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | +− | ++ | +− | ++ | 2 | 25 | Н |
| 77 | Артём В. | -+ | -− | -− | ++ | +− | +− | ++ | -+ | =+ | =− | =− | -+ | =+ | ++ | 6 | 445 | С |
| 88 | Ильяс | =+ | ++ | =− | − | -+ | -− | -+ | -− | -+ | -− | -+ | -− | -− | -+ | 7 | 548 | С |
| 99 | Сергей Р. | ++ | − | =− | +− | =+ | =− | =+ | =− | =− | =+ | -+ | -+ | ++ | =− | 7 | 745 | С |
| 110 | Кирилл Р. | -− | +− | ++ | -+ | -− | +− | -+ | -+ | -− | -− | -− | -+ | ++ | -+ | 7 | 545 | С |

Таблица 6 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике «Кактус» графическая М.А. Панфиловой

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели/ участники | Алеша С. | Андрей С. | Вова Т. | Сережа К. | Антон П. | Маша Л. | Кристина Ю. | Наташа Т. | Лена С. | Наташа Б. |
| 1.Крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте | + | - | -+ | -+ | =+ | =+ | - | -- | + | -- |
| 2.Частые иголки, расположенные по всему рисунку | - | -+ | -- | - | =+ | +- | - | -+ | -- | -+ |
| 3.Иголки острые, длинные | + | -- | -- | -- | =+ | -- | + | -+ | -- | -+ |
| 4.Промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку | - | -+ | -- | - | =- | -- | - | -- | -+ | -- |
| Количество показателей агрессивности | 2 | 22 | 32 | 32 | 11 | 31 | 2 | 22 | 22 | 22 |

Таблица 7 Результаты диагностики на выявление уровня тревожности по методике «Тест на тревожность ребёнка» Лаврентьва Г.П., Титаренко Т.М., 1992г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребенка | 11 | 22 | 33 | 44 | 55 | 66 | 77 | 88 | 99 | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 | 115 | 116 | 117 | 118 | 119 | 220 | Ур. тревожности |
| 11 | Фатима | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | -+ | -+ | -+ | +- | ++ | -+ | +- | ++ | -+ | -- | -- | -- | ++ | ++ | ++ | Н |
| 22 | Вероника Ю. | ++ | +- | -+ | ++ | ++ | ++ | -+ | ++ | +- | -- | +- | -- | ++ | ++ | -+ | ++ | +- | ++ | ++ | ++ | С |
| 33 | Виталина | -+ | ++ | + | -+ | +- | ++ | +- | ++ | ++ | +- | ++ | -+ | ++ | ++ | + | ++ | ++ | +- | + | ++ | Н |
| 44 | Даша С. | -+ | +- | -- | -+ | -+ | -+ | +- | ++ | -+ | -- | ++ | +- | +- | + | -- | -- | ++ | - | -- | -+ | С |
| 55 | Женя К. | -+ | -+ | -+ | ++ | ++ | ++ | ++ | -- | -- | ++ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | -- | ++ | +- | ++ | СС |
| 66 | Дима Ш. | =+ | ++ | ++ | + | -+ | -+ | +- | +- | ++ | -+ | +- | ++ | ++ | ++ | -+ | +- | ++ | ++ | ++ | ++ | Н |
| 77 | Артём В. | -+ | + | -- | -+ | -+ | -+ | -+ | -- | -+ | -- | -- | -- | +- | ++ | +- | -+ | ++ | ++ | -+ | + | С |
| 88 | Ильяс | -- | -- | + | -- | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | -+ | -+ | -- | -+ | -+ | -- | +- | В |
| 99 | Сергей Р. | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -- | -+ | -+ | -- | -- | ++ | ++ | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | В |
| 110 | Кирилл Р. | ++ | \_- | - | -+ | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -- | -+ | -- | -- | -+ | -+ | ++ | +- | -+ | В |

Таблица 8 Т−критерий Вилкоксона.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер испытуемого | Показатели до проведения коррекции | Показатели после проведения коррекции | Разность (tпосле-tдо) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
| 1 | 0 | 28 | 28 | 28 | 10 |
| 2 | 36 | 45 | 9 | 9 | 7 |
| 3 | 14 | 32 | 17 | 17 | 8 |
| 4 | 28 | 35 | 7 | 7 | 6 |
| 5 | 28 | 34 | 6 | 6 | 5 |
| 6 | 0 | 25 | 25 | 25 | 9 |
| 7 | 43 | 45 | 2 | 2 | 1,5 |
| 8 | 50 | 48 | −2 | 2 | 1,5 |
| 9 | 50 | 45 | −5 | 5 | 3,5 |
| 10 | 50 | 45 | −5 | 5 | 3,5 |
| Сумма: 55 | | | | | |

Сформулируем гипотезы:

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Сравним сумму рангов всех сдвигов с расчетной:

=55

Отметим нетипичные сдвиги. В данном случае нетипичных сдвигов 3

Определим сумму рангов нетипичных сдвигов:

Это значение и будет являться эмпирическим:

Тэмп=8,5

По таблице определим критические значения Т для n=10

Ткр=

Построим «ось значимости».

Зона значимости Т0,001 Т0,005 зона не значимости

Рис. 1

Тэмп. Попадает в зону неопределенности:

Тэмп<Ткр(0,005)

Ответ: Н0 отвергается. Интенсивность отрицательного сдвига показателя тревожности, превышает интенсивность положительного сдвига (р<0,005).

Таблица 9

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| N | p<0,05 | p<0,01 |
| 5 | 0 | - |
| 6 | 2 | - |
| 7 | 3 | 0 |
| 8 | 5 | 1 |
| 9 | 8 | 3 |
| 10 | 10 | 5 |

Приложение 5

Таблица 10 Технологическая карта

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1-й этап « Целеполагание внедрения по теме программа психолого-педагогической коррекции тревожности старших дошкольников с нарушениями речи» | | | | | | |
| Цель | Содержание | Методы | Формы | Кол-во | Время | Ответственные |
| 1.1. Изучить необходимые документы по предмету внедрения | Изучение подходящей литературы по предмету исследования. Отбор психодиагностического материала | Анализ беседы, тестирование, проективные методы. | Беседа с родителями и воспитателями д/c |  | сентябрь | психолог |
| 1.2. Поставить цели внедрения | Обоснование целей и задач внедрения | Обсуждение, круглый стол |  | 1 | сентябрь | психолог |
| 1.3. Разработать этапы внедрения | Изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности | Анализ состояний дел в детском саду, анализ программы внедрения | Совещание | 1 | Октябрь | Старший, воспитатель, психолог, заведующий |
| 1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения | Анализ уровня подготовленности педколлектива, анализ работы в детском саду по теме предмета внедрения | Анализ состояния программы внедрения. Обсуждение по группам (компенсирующей направленности) | Педсовет | 1 | Октябрь | психолог |
| 2-й этап « Формирование положительной психологической установки на внедрение» | | | | | | |
| 2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации детского сада и родителей детей детского сада | Формирование готовности внедрить тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения | Формирование готовности внедрить тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения. | Обоснование практической значимости внедрения. Тренинги( для родителей и педагогов детского сада) | 2 | Сентябрь | Психолог, заведующий |
| 2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения у всего педагогического коллектива и родителей детей детского сада | Пропаганда уже имеющегося передового опыта внедрения по проблеме исследования в других детских садах. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрение. | Методический консультации. Консультации для родителей | Изучение опыта, проработка проблем с деструктивными детско- родительскими отношениями |  | Сентябрь, октябрь, ноябрь. | Старший, воспитатель, психолог |
| 3-й этап «Изучение предмета внедрения» | | | | | | |
| 3.1.Изучить всем коллективом необходимые документы о предмете внедрения | Изучение и анализ каждым воспитателем материалов по проблеме исследования. | Фронтально | Семинары, круглый стол | 2 | декабрь | Старший воспитатель, психолог |
| 3.2. Изучить сущность предмета внедрения | Изучение предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм, методов. | Фронтально и входе самообразования. | Семинары, тренинги. | 1 | Январь | Старший воспитатель, психолог |
| 3.3.Изучить методику внедрения темы | Освоение системного подхода в работе над темой | Фронтально и входе самообразования | Семинары, тренинги | 1 | Февраль | психолог |
| 4-й этап «опережающее освоение предмета внедрения» | | | | | | |
| 4.1.Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы | Определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения | Наблюдение, анализ, собеседование о суждениях | Дискуссии | 3 | Апрель | Заведующий, психолог, старший воспитатель |
| 4.2. Закепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе | Изучить теории предмета внедрения, методики внедрения. | Самообразование. Научно-исследовательская работа. Обсуждение. Тренинги. | Семинары инициативной группы, консультации | 1 | Апрель | психолог |
| 4.3 Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы | Анализ создания условий для опережающего внедрения | Изучить состояние дел, обсуждение. Экспертная оценка | Собрание | 1 | май | Заведующий, старший воспитатель, психолог |
| 4.4.Проверить методику внедрения | Работа инициативной группы по новой методике | Изучение состояния дел в детском саду, корректировка методики. | Посещение открытых занятий в старших и подготовительных группах | 4 | 1-е полугодие | Специалисты, воспитатели |
| 5-й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения» | | | | | | |
| 5.1. Мобилизировать педколлектив на внедрение по проблеме исследования | Анализ работы деятельности педагогов | Сообщение о результатах работы. Тренинги. | Педсовет. Психологический практикум | 1 | январь | психолог |
| 5.2.Развить знания и умения на предыдущем этапе | Обновление знаний о предмете | Обмен опытом, тренинги. | Консультирование, семинар, практикум | 1 | Январь, февраль, март | психолог |
| 5.3.обеспечить условия для фронтального внедрения | Анализ создания условий для фронтального внедрения | Изучение состояния дел, обсуждения | Собрание | 1 | Май |  |
| 5.4. Освоить всем коллективом предмет внедрения, | Фронтальное усвоение предмета внедрения | Наставничество, обмен опытом, анализ, корректировка технологии. | Заседание методических объединений, консультации, практические занятия | 1 | январь |  |
| 6-й этап «совершенствование работы над темой» | | | | | | |
| 6.1.Совешенствовать знания и умения, сформированные на прошлом этапе | Совершенствование знаний | Наставничество, обмен опытом, анализ | Конференция | 1 | январь | Заведующий, психолог |
| 6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения | Анализ зависимости конечного результата по 1-му условию от создания условий для внедрения | Анализ состояния дел детском саду, обсуждение, доклад | Собрание | 1 | январь | психолог |
| 6.3. Совершенствовать методику освоения темы | Формирование единого методического обеспечения освоения темы | Анализ состояния дел в детском саду, обсуждение, доклад | Посещение занятий | Не менее5 | Каждое полугодие | Заведующий, психолог, старший воспитатель |
| 7-й этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения» | | | | | | |
| 7.1. изучить и обобщить опыты внедрения по проблеме исследования | Изучения и обобщение внутри детсадовского опыта, работать по проблеме исследования. | Посещение, наблюдение, изучение, анализ. | Открытые занятия, буклеты, стенды | Не менее 4 | Сентябрь, декабрь | психолог |
| 7.2. Осуществить наставничество | Обучения воспитателей других школ над темой | Наставничество, тренинги | Выступление на семинарах в других детских садах |  | Март, апрель, май | Заведующий, психолог, старший воспитатель |
| 7.3 Осуществить пропаганду передового опыта внедрения | Пропаганда опыта внедрения в работе | Выступление | Семинар практикум | 1 | февраль | старший воспитатель |
| 7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на пред. этапах | Осуждение динамики, работа над темой | Наблюдение, анализ | Семинар | 1 | февраль | Заведующий |