Казахский национальный педагогический университет имени Абая

УДК: 373.21.062.1 На правах рукописи

**КОНЫСБАЕВА АЛИЯ БУСЕГЕНОВНА**

**Психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации**

6D010100 - Дошкольное обучение и воспитание

Диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

Отечественный консультант

Бекмагамбетова Р.К.

д.пед.н., проф.

Зарубежный консультант

Shin Namin,

PhD, ассоциированный проф.

(Донггукский университет,

Южная Корея)

Республика Казахстан

Алматы, 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ** | 3 |
| **ОПРЕДЕЛЕНИЯ** | 4 |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ** | 5 |
| **ВВЕДЕНИЕ** | 6 |
| **1****ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ** | 13 |
| 1.1 Проблема тревожности у детей дошкольного возраста в психолого-педагогических исследованиях | 13 |
| 1.2 Анализ теоретических подходов психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности | 30 |
| 1.3 Структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации | 50 |
| **2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ** | 68 |
| 2.1 Психолого-педагогическая диагностика развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации | 68 |
| 2.2 Организация и содержание программы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации | 88 |
| 2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации | 113 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ** | 140 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ** | 144 |
| **ПРИЛОЖЕНИЯ** | 159 |
|  |  |

**НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ**

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан»

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345_>

Закон Республики Казахстан «Об образовании»

https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\_

Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

Правила оказания государственных услуг в сфере дошкольного образования

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020883>

Типовые правила деятельности дошкольных организаций

https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329

Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>

Типовые квалификационные характеристики должностей педагогов

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_>

Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы от 28 марта 2023 года № 249

<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z81>

Закон Республики Казахстан «О статусе педагога»

https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293

Методические рекомендации для проведению мониторинга по усвоению содержания Типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения, – Астана, 2023 - 60 стр.

Методические рекомендации по социально-эмоциональному воспитанию детей дошкольного возраста: Методические рекомендации. – Нур-Султан, 2022. – 32 стр.

Этический кодекс исследователей образования Казахстана. – Первое издание. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

**Воспитательно-образовательный процесс** ДО условно подразделён на: организованную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

**Дошкольный возраст** - период от 3 до 6-и лет, вместе с тем, согласно ГОСО РК возрастные группы формируются в дошкольной организации с учетом возраста детей, достигших полных лет на календарный год.

**Дошкольная организация** – тип образовательной организации, реализующей общеобразовательной программы дошкольного образования.

**Педагогические условия** - факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы.

**Поддержка** - предмет, приспособление, поддерживающее кого-л., что-л., служащее опорой кому-л., чему-л. То, что сохраняет чью-л. жизнеспособность, подкрепляет, усиливает кого-либо.

**Психолого-педагогическое сопровождение** – сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемо­го, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого;

метод и средство организации службы сопровождения развития.

**Сопровождение** – одновременность действий, вместе с кем (чем) - нибудь, действия, которые начались вместе, аккомпанемент.

**Тревожность** -эмоциональное состояние, сложный личностный процесс, который характеризуется индивидуальными особенностями, выраженностью когнитивных, аффективных и поведенческих реакций на различные формы стресса.

**Эмоциональное неблагополучие –** этоотрицательно окрашенное эмоциональное состояние, выраженное в нестабильности и неадекватности эмоциональных реакций при взаимодействии с окружающим, в преобладании отрицательных эмоций, в выраженной тревожности и наличии страхов, в преобладании заниженной самооценки.

**Социально-эмоциональное развитие ребенка** охватывает два основных процесса, которые тесно связаны между собой: развитие способности устанавливать различные контакты со взрослыми и сверстниками; постепенный переход ребенка от полной зависимости, требующей помощи взрослого, к личной самостоятельности.

**Эмоциональный интеллект –** сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

**ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

ГОСДВО - Государственный образовательный стандарт дошкольного воспитания и обучения

ДО - Дошкольная организация

ППС - Психолого-педагогическое сопровождение

ЭГ - Экспериментальная группа

КГ - Контрольная группа

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования**. В Государственном общеобязательном стандарте дошкольного воспитания и обучения четко обозначена необходимость создания равных стартовых возможностей для физической, психологической, эмоциональной, социальной готовности ребенка к обучению в школе.

Развитие компетенций, физических и личностных качеств воспитанников осуществляется через формирование умений и навыков согласно возрастным особенностям. Выпускник дошкольной организации и предшкольного класса должен обладать следующими качествами: быть физически развитым, любознательным, инициативным, настойчивым, способным адаптироваться, коммуникабельным, уверенным в себе, умеющим работать в команде, эмоционально отзывчивым, имеющим первичные представления о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе [1].

Вместе с тем, следует отметить, что данные требования могут быть не реализуемы вследствие наличия у ребенка дошкольного возраста проблем эмоционального характера, одной из которых является тревожность.

Тревожность в настоящее время рассматривается одним из признаков эмоционального неблагополучия ребенка, которое негативно влияет на все сферы его жизни: здоровье, личностное развитие, общение со сверстниками и обучение.

Детская тревожность становится одной из значимых проблем современного воспитания и обучения. Исследователи (Т.Д. Марцинковская, Л.В. Макшанцева, В.В. Кобыльченко, Thomas J. Huberty, McCarthy и др.) отмечают ежегодное увеличение количества детей дошкольного возраста с проявлениями высокой тревожности [2-6].

Поведение большинства из тревожных детей, особенно в дошкольном возрасте, не отличается от их сверстников, им также присуще беззаботность и непосредственность. Признаки тревожности у детей доступны наблюдению лишь в определенных ситуациях, зачастую они остаются незамеченными или их приписывают к особенностям характера, которые могут измениться по мере взросления ребенка [5,р. 10].

Механизмы образования тревожности в дошкольном возрасте, по мнению исследователей (Cartwright-Hatton et al., 2018, Boorady, 2020), следует признать недостаточно изученными, выделенные причины разносторонними, что значительно осложняет ее понимание. Они предлагают рассматривать тревожность в детском возрасте как явление сложное и многофакторное [7,8].

Наряду с этим, актуальность приобретает проблема взаимосвязи тревожности, мышления (когнитивных функций), физиологических реакций, поведения и отношений ребенка. Беспокойство как ведущий признак тревожности влияет на процесс обучения и ведет к изменениям в развитии ребенка. Наиболее значимые деформации наблюдаются в развитии социальных навыков, которые с течением времени могут способствовать отдалению ребенка от родителей, избеганию общения со сверстниками, образованию негативной самооценки(Gazelle, Druhen, 2009; Рубин и др.) [9,10].

Возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связывают с неудовлетворением ведущих потребностей возраста. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, которые вызывают повышенную тревогу и ведут к изменениям личности. Детство является периодом наибольшей чувствительности к различным неблагоприятным факторам вследствие прочности первичных впечатлений и низкой сопротивляемости нервной системы ребенка [11].

Интерес к детской тревожности нашел выражение в увеличении числа публикаций, описывающих различные подходы к решению данной проблемы, которые чаще представляют разрозненные, несистематизированные данные, что не позволяет использовать их в педагогической практике.

Мы считаем, что решение данной проблемы в дошкольном возрасте, возможно при эффективной организации психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в условиях дошкольной организации (далее – ДО).

В Республике Казахстан утверждены Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования (от 12.01.2022, приказ №6 с изменениями и дополнениями от 2.09.2023 пр. № 300). Согласно Правилам психолого-педагогическое с сопровождение является системно организованной деятельностью, реализуемой в организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями на основе оценки особых образовательных потребностей [12].

В 5-м пункте вышеозначенного документа указано, что ППС осуществляется для обучающихся/воспитанников, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями: 1) с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений) [12,с. 3].

В соответствии с этими Правилами ППС дети дошкольного возраста с проявлениями тревожности имеют возможность на получение поддержки, создание социальных, психолого-педагогических условий, определяющих эффективность реализации воспитательно-образовательного процесса в соответствии с их особенностями и возможностями.

Такое понимание сущности детской тревожности подчеркивает значимость педагогического направления исследований, которое позволит учесть особенности дошкольного возраста и построить взаимодействие с ребенком в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации.

Изучение данного вопроса в практике дошкольных организаций, а также результаты предварительной опытно-педагогической работы позволили установить отсутствие систематической и целенаправленной работы по психолого-педагогическому сопровождению (поддержке) детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации. Сказанное свидетельствует об объективно существующем противоречии между современными требованиями общества к гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, создании условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала ребенка-дошкольника и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ данной проблемы. Выявленное нами противоречие легло в основу данного исследования, проблема которого состоит в выявлении организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации.

Актуальность и недостаточная разработанность теоретических и методических основ данной проблемы обусловили выбор темы исследования: **«Психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации».**

**Цель исследования**: теоретическое обоснование и разработка модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации и проверка ее эффективности опытно-экспериментальным путем.

**Объект исследования**: процесс психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в дошкольной организации.

**Предмет исследования**: особенности психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации.

**Гипотеза исследования**: психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной группы с проявлениями тревожности будет успешным, **если** осуществляется как системно - организованная деятельность педагогов и специалистов, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий, которые включают организацию эмоционально комфортной среды в группе, активизируют развитие эмоционального интеллекта детей, способствуют овладению ими навыками регуляции поведения, обеспечивают включенность детей в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, **то** при этом, создаются реальные возможности для эффективного протекания данного процесса, **так как** предлагаемые педагогические условия рассматриваются в качестве оптимизирующих эмоциональное развитие детей с проявлениями тревожности и опираются на взаимосвязь эмоционального, когнитивного и социального развития ребенка.

**Задачи исследования**

1. Определить теоретические и методологические основы исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации.
2. Выявить и охарактеризовать особенности социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности.
3. Разработать структурно-содержательную модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации.
4. Опытно-экспериментальным путем проверить эффективность структурно-содержательной модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации.

**Теоретико-методологической основой исследования** является совокупность положений, определяющих понимание психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук, Е.И. Казакова, А.П. Овчарова, Х.Т. Шерьязданова, И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина, А.Т. Баймуратова, О.В. Завалишина и др.), современные концепции тревожности как фактора дезадаптации личности (В.М. Астапов, Л.М. Костина, Е.А. Лютова, А.М. Ким, З.М. Садвакасова, Г.Б. Ниетбаева и др.), современные концепции развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности (Н.В. Имедадзе, А.И. Захаров, A.M. Прихожан, Н.В. Мазурова, Thomas J. Huberty, С. Headley и др.), личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, И.А. Зимняя и др.), теория целостного педагогического процесса, педагогической поддержки (B.C. Ильин, Н.Д. Хмель, К.К. Жампеисова и др.), семейно-центрированный подход (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Р.К. Бекмагамбетова и др.); современные исследования развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте (Нгуен М. А., А.И. Савенков, И.В. Фаустова, А.А. Капенова, Г.Т. Абитова и др.).

**Методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, изучение педагогической документации ДО, моделирование, наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий, формирующий и контрольный виды эксперимента; методы математической и статистической обработки результатов экспериментального исследования.

**База исследования**: г. Алматы: КГКП ясли-сад №109, сеть детских садов «Зере», «Нур-сәби», «Nomad Education». В исследовании приняли участие 185 детей предшкольной группы, их родители и воспитатели.

**Организация и этапы исследования**. Исследование проводилось поэтапно с 2017 по 2024 годы.

* На первом этапе (2017-2018) – (аналитико-методологическом) автором проведен анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определена степень ее разработанности в теории дошкольной педагогики и практике дошкольных организаций. Разработана структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации. Обоснованы критерии и уровни оценки социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, условия, определяющие эффективность психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в условиях ДО.
* На втором этапе (2018-2019) – (опытно-экспериментальном) разработана программа констатирующего и формирующего эксперимента, осуществлена апробация структурно-содержательной модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО.

На третьем этапе (2019-2024) – (контрольно-обобщающем) осуществлены анализ и обобщение результатов исследовательской работы, обработка данных эксперимента, письменное оформление диссертационного исследования, разработка практических рекомендаций, связанных с перспективой исследования проблемы проявления тревожности у детей в период обучения в начальной школе.

**Положения, выносимые на защиту**

1. Психолого-педагогическое сопровождение (далее – ППС) детей предшкольной группы с проявления тревожности представляет собой системно организованную деятельность педагогов и специалистов, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития детей на основе имеющихся знаний, понимания механизмов и особенностей проявления тревожности в дошкольном возрасте, обеспечивается целостность и взаимодействие основных компонентов социально-эмоционального развития детей: когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого.
2. Тревожность в дошкольном возрасте преимущественно ситуативная, она выражает состояние эмоционального неблагополучия ребенка, так называемое переживание эмоционального дискомфорта. Ситуативный характер тревожности в дошкольном возрасте объясняется возрастными особенностями ребенка и условиями социальной ситуации развития. Проявление тревожности в предшкольной группе является психолого-педагогическим образованием, выражающее состояние внутреннего беспокойства, образуемое в ходе неудовлетворенности возрастных потребностей в процессе непосредственного взаимодействия с социальным окружением как близкими значимыми людьми, так и с педагогами, воспитателями и сверстниками.
3. Структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения опирается на ряд теоретических подходов (личностно-деятельностный, междисциплинарный, семейно-центрированный и др.), выполняет диагностическую, консультативную, поддерживающую, развивающую, направляющую функции, обеспечивает комплексное и поэтапное взаимодействие участников  процесса ППС, направленное на формирование целостной структуры социально-эмоционального развития детей.
4. Реализация разработанной модели ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности обеспечивается комплексом педагогических условий, включающих: создание развивающей и эмоционально комфортной образовательной среды; адаптация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей, проявляющих тревожность; применение педагогических приемов для формирования ситуаций успеха и поддержания кооперативной атмосферы в группе; стимулирование самостоятельности детей; интеграция методов развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательный процесс; повышение психолого-педагогической грамотности родителей и расширение профессиональной компетентности педагогов.

**Научно-теоретическая значимость** исследования определяется следующими аспектами:

* уточнены сущность и содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» детей дошкольного возраста в ДО;
* разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО;
* выделены и доказательно представлены психолого-педагогические условия, критерии и уровни оценки социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, определяющие эффективность психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в условиях ДО;

**Новизна исследования** заключается в том, что:

* на основе анализа научно-педагогических источников определена система научно-педагогических предпосылок, теоретических и методологических основ исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации;
* раскрыты сущность, структура и содержание психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации;
* разработана структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации;
* подготовлена и реализована программа психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации.

**Практическая значимость исследования.** заключается в том, что разработано пособие «Организация психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации» В данном пособии раскрыты организационные и методические основы психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в образовательном процессе дошкольной организации. Пособие включает образцы документации педагогов для проведения диагностики и определения содержания психолого-педагогической поддержки детей предшкольной группы с проявлениями тревожности: анкета для родителей, схема (протокол) наблюдения, психолого-педагогическая оценка (характеристика) поведения и деятельности ребенка с проявления тревожности, индивидуальная программа ППС воспитанника, а также тематические планы групповых и индивидуальных занятий. Разработаны и апробированы: тренинг для повышения профессиональной компетентности педагогов-воспитателей, тренинг с лекторием для родителей, направленный на формирование психологической грамотности и повышение эффективности взаимодействия с детьми. Обобщённые результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе для повышения качества подготовки педагогов дошкольного образования (лекционные курсы, практикумы), а также при реализации программ повышения квалификации специалистов.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** обеспечены исходными методологическими положениями, анализом разноаспектных научных подходов к изучаемой проблеме, комплексом взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, последовательностью этапов экспериментальной работы, репрезентативностью ее данных, эффективностью результатов внедрения в педагогическую практику.

**Публикации:** по теме диссертационного исследования опубликовано 13 статей, из них: 2 статьи в журналах, входящих в МБЦ Scopus, 6 статьей в научных изданиях, рекомендованных КОКСОН, 5 статей в материалах международных научно-практических конференций.

**Структура диссертации**. Диссертация включает введение, два раздела, заключение, список использованных источников и приложения.

**Во введении** обоснована актуальность темы исследования, охарактеризована степень изученности данной проблемы, определены объект, предмет и выдвинута гипотеза исследования, сформулированы цели и задачи исследования, описаны научная новизна, практическая значимость материалов диссертации.

**В первом разделе** представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме сопровождения детей дошкольного возраста в ДО, выделены основные характерные признаки проявления тревожности в дошкольном возрасте; разработана и описана структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО.

**Во втором разделе** представлены результаты опытно-экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО; изложены результаты эмпирического исследования изучаемой проблемы; описана программа организации и содержание этапов психолого-педагогического сопровождения; проанализированы результаты апробации программы ППС; разработаны и описаны рекомендации по организации воспитательно-образовательного процесса.

**В заключении** обобщены результаты исследования и изложены основные выводы проведенного исследования.

1. **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ** 
   1. **Проблема тревожности у детей предшкольного возраста в психолого-педагогических исследованиях**

Понятие «тревожность» наиболее широко представлено в контексте философско-психологических исследований, которые раскрывают содержание категорий: «страх», «тревога», «тревожность». Первые попытки объективного описания этих категорий, по мнению американского психолога Р. Мэй были представлены в трудах С. Кьеркегора и З. Фрейда [13].

Серен Кьеркегор (1813–1855) выделил наличие связи между тревогой и осознанием свободы, которая способствует пониманию человеком своих возможностей, но тревога также приводит к возникновению чувства страха. При этом способность преодолеть тревогу и оценить свои возможности, по мнению философа, характеризует «здоровое состояние» человека, тогда как неспособность совладать тревогой ведет к «нездоровому состоянию» [14]. Тем самым С. Кьеркегор первым отметил влияние тревоги на здоровье человека и способность последнего ее преодолеть.

С позиции З. Фрейда (1856-1939) тревога является реакцией на внешнюю опасность, которая естественна, разумна, так как выполняет ценную защитную функцию. Ученый выделил два вида тревоги: объективную или естественную тревогу как «*инстинкт самосохранения*» и «невротическую» как субъективное выражение состояния человека. Тревога-состояние отражает субъективное переживание человека, его *интеллект, чувства, отношение к внешнему миру*, а тревога-р*еакция является ответным действием на внешнюю опасность, она выражает страх* [15]. По Фрейду, страх и тревога различны, но взаимосвязаны. С*трах всегда имеет свой объект*, в то время как *тревога выражает субъективное состояние*, которое при неконтролируемости становится невротическим, то есть способствует нарушению нормального состояния.

Значимый вклад в понимание тревоги и страха внесла К. Хорни (1885–1952). Она назвала тревожность динамическим центром неврозов, основу которой создают «*подавленные агрессивные импульсы»* [16]. С детства ведущими потребностями человека являются *удовлетворение и безопасность, при этом* последняя – определяющая. Неудовлетворенная потребность в безопасности образует *базальную враждебность* [16,с. 128]. По мнению ученого, отсутствие безопасности в межличностных отношениях, в особенности, между ребенком и родителями создает основу невротического поведения. В процессе воспитания источником тревожности, по Хорни, являются установки родителей. К. Хорни выделила пять групп установок: 1) к способам давать и получать любовь; 2) к самооценке; 3) к самоутверждению; 4) к агрессивности; 5) к сексуальности. Эти установки задают модель поведения, часто становятся основой переживаний человека, побуждая его прибегать к использованию защитных стратегий. К. Хорни выделила десять защитных стратегий, разделив их на 3 группы: *ориентация на людей, ориентация от людей, ориентация против людей.*

По К. Хорни, тревога может проявляться как нормальная, базовая и невротическая тревога, которая у каждого человека имеет *свою конкретную угрозу* [16,с. 156].

Позиция Г.С. Салливана ориентирует на понимание тревоги как некоторого чувства неудовлетворенности собой, которое возникает в определенных условиях существования человека. При этом чувство неудовлетворенности является образованием, которое формируется в результате ощущения несоответствия новым требованиям времени, культуры, общества и т.п.

Рассматривая проблему формирования тревожности, Г. Салливан отметил, что истоки ее развития представлены в детстве, когда ребенок начинает испытывать страх перед неодобрением матери, ибо оно ставит под угрозу взаимоотношения ребенка. Неодобрение способствует образованию ощущения дискомфорта, которое вызывает тревогу. Салливан, характеризуя роль матери, писал: «Я говорил о функциональном взаимодействии младенца и ребенка со *значимым другим*, с *матерью. Она является источником удовлетворения, агентом аккультурации, а также источником тревоги и неуверенности при формировании социальных навыков, на которых основывается развитие системы Я*» [17]. Ученый считает, что детские переживания формируют структуру характера человека, по мере взросления дети впитывают больше общепринятых страхов.

Г. Салливан отмечал существование *взаимосвязи между эмоциональным здоровьем и тревогой*. Им предложен способ преодоления тревоги, который заключается в поддержании и укреплении связей, соединяющих одного человека со всеми остальными людьми.

К. Изард, автор работы «Психология эмоций» убежден в том, что тревога как состояние *имеет свой эмоциональный профиль, который зависит от ситуации* [18]. В основе тревоги лежит *переживание страха*. Страх как *главная эмоция в паттерне тревоги*, способен вызывать *эффект* «*туннельного восприятия*», что приводит к сужению выбора стратегий поведения человека. Процесс социализации страха у ребенка в значительной мере обусловлен родителями, использующими различные техники его развития.

Позднее Е.П. Ильин доказал, что т*ревожность является феноменальным сложным явлением*, где наряду с доминирующей эмоцией страха проявляются несколько других фундаментальных эмоций. Синдром тревожности, по мнению ученого, у разных индивидов может иметь различное сочетание эмоций, к примеру: *страх – вина или страх – стыд – вина; страх – страдание, страх – гнев, страх – страдание – гнев*, но ведущей эмоцией остается *страх* [19].

С позиции Х. Айзенка, тревожность является эмоциональным состоянием, которое обусловлено свойствами нервной системы и условиями воспитания и обучения. По мнению ученого существуют такие уровни тревожности, как: биологический, психометрический, социальный.

На биологическом уровне доступны наблюдению проявление физиологических особенностей тревожности, позволяющие отличить высокотревожного человека от низкотревожного.

Психометрический уровень измеряется опросниками, что следует рассматривать как квазитревожность, выступающая заместителем реальной тревожности человека.

Социальный уровень тревожности проявляется в реальных ситуациях общения и деятельности человека (повседневной, учебной, профессиональной). Основными проявлениями тревожности являются переживания, которые имеют биологические и поведенческие компоненты [20].

Физиологические проявления тревожности наиболее ярко описаны зарубежными исследователями (Strelay J., Noyes R., Hoehn-Saric R. Buchholz K., Schorz U.). В частности, они выделяли вегетативные проявления тревожности, как усиленное сердцебиение, изменение цвета кожных покровов, ощущение повышения температуры тела, потливость, влажность ладоней, сухость во рту, сдавливание в груди, ощущение нехватки воздуха, учащение дыхания, колики в животе, тошноту, позывы к мочеиспусканию и дефекации. Распространенной физиологической реакцией при тревоге и личностной тревожности рассматривали повышенное мышечное напряжение, обусловленное центральным возбуждением [21-22].

Тре­вожность в качестве приобретенной поведенческой диспозиции представлена в работах исследова­телей (Murray L., Creswell C., Cooper P.). Они считают, что переживания тревожных состояний является результатом накопления у индивида определенного не­гативного опыта. Высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию невротических состояний [23,24].

Рассматривая тревожность в аспекте учений о типах нервной системы, советские психологи Н.Д. Левитов, В. С. Мерлин и психофизиологи Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын пришли к сходным выводам о природе тревожности (таблица 1) [25-27].

Таблица 1 – Тревожность в психофизиологическом аспекте

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ф.И.О. ученого | Изучаемый объект | Результаты исследований |
| Б.М. Теплов, В.Н. Небылицын | Тревожность | Установлена связь между тревожностью и слабым типом нервной системы, доказана обратная корреляция между тревожностью и чувствительностью нервной системы. |
| В.С. Мерлин | Тревожность | Тревожность – обобщенная характеристика психической деятельности, связанная с инертностью нервных процессов и обусловлена свойством темперамента. |
| Н.Д. Левитов | Тревожность | Тревожность – показатель слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов. |

Согласно этим взглядам, тревожность является свойством нервной системы, определяющая особую чувствительность человека.

Представители гуманистической психологии (Р. Берн, 1986; К. Роджерс, 1994; А. Маслоу,1997) причинами возникновения тревожности считали особенности самоотношения и самопринятия, которые формируются из представлений о ценностях жизненного мира человека. Они объединили основные причины возникновения тревоги в группы:

1. Тревога появляется из-за несоответствия между представлением человека о себе и отношением к нему окружающих [28].

2. Тревога появляется из-за несоответствия между «Реальным Я» и тем идеальным образом себя, который сложился у человека. Степень различия «Реального Я» от идеального является показателем дискомфорта, неудовлетворенности и тревоги [29].

3. Тревога появляется вследствие нарушения обратной связи в процессе воспитания и обучения, которая способствует формированию у субъекта негативной «Я-концепции». Содержание «Я-концепции» является результатом социализации. Семейное воспитание может способствовать развитию у ребенка как позитивных, так и негативных представлений о себе. Дети с негативным самоотношением склонны находить непреодолимые препятствия, повышающие их уровень тревожности, они не позволяют им адаптироваться в общественной жизни, затрудняют взаимодействие со сверстниками (Р. Берн, 1986) [30].

Лидия Ильинична Божович считала, что критерием подлинной тревожности выступает ее неадекватность реальной успешности, положению индивида той или иной области. Она охарактеризовала тревожность как устойчивуюфункциональную структуру эмоциональной сферы, образованная отрицательным, тяжелым переживанием, от которой человек будет стремиться избавиться [31].

По мнению А. И. Захарова страх и тревога основаны начувстве беспокойства, восприятии угрозы и отсутствии чувства безопасности. При тревоге человек ожидает опасность, это состояние спроецировано в будущее, но страх основан на вос­поминании об опасности как источнике травми­рующего опыта. Ученый отметил, что тревожная, склонная к неврозам личность имеет противоречивые, контрастные личностные характеристики, как сочетание гордости, само­уверенности с ранимостью, агрессивности с робостью, стремле­ние к лидерству с неверием в свои силы и т.д. [32].

Казахстанский исследователь A.M. Ким заявляет, что тревожность представляет собой некий «замкнутый психологический круг», который усиливается за счет *накопления отрицательного эмоционального опыта*. Негативный опыт *обогащает человека негативными прогностическими оценками и определяет модальность актуальных переживаний, что способствует увеличению и сохранению тревожности* [33].

Современные исследователи делают акцент на различие базовых категорий, понимая под тревожностью свойство личности – относительно постоянную, неизменную в течение жизни черту характера (личностная тревожность), а тревога рассматривается как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (ситуативная тревога).

По мнению С.Л. Соловьевой, тревожность влияя на человека, формирует *психоастенический* или *тревожно-мнительный* тип личности. Особенности этого типа проявляются уже *в детском возрасте в виде некоторой робости, пугливости, моторной неловкости, склонности к рассуждательству и несоответствующим возрасту «интеллектуальным» интересам* [34]. Определенные изменения проявляются в развитии познавательных психических процессов, в частности, наблюдается дезорганизация и нарушение интеллектуально-мнестической и перцептивной деятельностей. Этот феномен называется «*аффективная загруженность*» [34,с. 7].

Исследователь считает, что тревога, по своей природе, нормативное явление, обеспечивающее адаптацию в среде, однако ее усиление приводит к *психической дезадаптации*.

Говоря о влиянии тревожности на деятельность человека, автор работы «Тревожность как психологический феномен» К.Р.Сидоров, отметил образование ригидных установок, которые затрудняют адаптацию к новым условиям, создают неэффективные тактики целепостроения, формируют непродуктивные притязания. Образуется несоответствие уровня самооценки уровню притязаний, что влияет на поведение человека [35].

В работах казахстанских ученых также поднимается необходимость исследований тревожности в РК. По мнению исследователей З.М. Садвакасовой, С.К. Кудайбергеновой (2021) и др. в современных условиях развивается вид тревожности, называемый социальный или психосоциальный. Ученые представили анализ некоторых аспектов изучения тревожности в психологических исследованиях, проводимых по всему миру. Они отмечают, что в настоящее время наблюдается ежегодное увеличение числа людей, испытывающих социальную тревожность, обусловленную ситуацией взаимодействия. Тревожность влияет на проявление активности человека. В частности, люди с высоким уровнем тревожности неспособны преодолеть беспокойство при решении сложных проблем, что делает их менее активными и постепенно усложняет их взаимодействие с социальным окружением. Исследователи также указали на взаимосвязь высокой тревожности с суицидальным поведением. По их мнению, сложность этого феномена заключается в ее проявлении трех уровнях: физиологическом, когнитивном и психосоциальном, что значительно усложняет регуляцию и определение совладающего способа поведения. Также они заметили, что современные исследователи отмечают наличие обратной корреляционной связи между тревожностью и эмоциональным интеллектом [36].

Вместе с тем отечественные исследователи достаточно часто отмечают влияние тревожности на учебную деятельность. Так, например, исследователи Б.И. Лавер и Л.М. Омарханова утверждают, что тревожность как психоэмоциональное состояние, присущее личности, регулирует мотивацию и вырабатывает поведенческую позицию. В условиях учебной среды потребность адаптироваться способствует выбору действий, направленных на удовлетворение потребности в безопасности [37].

Исследователи А.К. Мынбаева и Чжоу Ми (2022) считают, что тревожность влияет на академическую успеваемость школьников. Они доказали, что тревожность, являясь эмоциональной реакцией, сопровождающейся усилением беспокойства, вызывает перепады настроения, приводит к когнитивным дисфункциям, снижает самооценку и, в целом, способствует учебному выгоранию [38].

Г.Б. Ниетбаева, Э.Ж. Жапаров и др. (2023) рассматривают тревожность как психоэмоциональное состояние личности, которое характеризуется повышением реактивности поведения, нарушением сна, трудностями в концентрации внимания при выполнении деятельности и образует состояние неопределенности. Все эти признаки свидетельствуют о переживании эмоционального стресса, создающего ощущение «частичной социальной депривации», что, в свою очередь, ведет к изменению коммуникативных возможностей. Длительность эмоционального стресса является признаком наличия высокой тревожности [39].

Таким образом, тревожность в научной литературе рассматривается как психоэмоциональное состояние и биологически заданная предрасположенность, развитие которой определяется социальными условиями, межличностными отношениями взрослого и ребенка, удовлетворением его базовых потребностей. При этом ее проявление оказывает дезорганизующее влияние на формирование целостной личности. Наряду с этим, исследователи выделяют этап жизни человека, наиболее подверженный развитию тревожности – это детство, период эмоциональной привязанности и зависимости ребенка от взрослых.

Исследователи часто подчеркивают, что у детей дошкольного возраста тревожность не проявляется столь ярко, как у взрослых, однако, при наличии, она вносит постоянные проблемы в социальную адаптацию, личностное развитие, а также в академические успехи ребенка.

С точки зрения А. И. Захарова, акцентирующего внимание на социальном контексте развития тревожности и описавшего социальные факторы эмоционального неблагополучия детей, возрастные характеристики дошкольного периода создают благоприятные условия развития тревожности [40].

Дошкольный возраст – один из своеобразных периодов в жизни человека, когда происходит становление и развитие психической сферы, которая станет основой личности. Этот возраст охватывает период от 3 до 6 лет и характеризуется активным познанием мира через ролевые игры, развитием личностной (потребностно-мотивационной) сферы, а также появлением потребности в общественно значимой и оцениваемой деятельности. В этот период активно развивается аналитико-синтетическая деятельность больших полушарий головного мозга, формируется целесообразность действий, увеличивается роль второй сигнальной системы, обеспечивающей успешную социализацию и адаптацию ребенка [41].

Дети предшкольной группы характеризуются требовательностью к себе, появлением дифференцированной самооценки, высокими запросами на успех и осознанием своих поступков, что позволяет им оценивать свое поведение. Ведущими новообразованиями дошкольного возраста являются произвольность и опосредованность психики ребенка [42].

В возрасте 5-6 лет основная роль в регуляции социального поведения принадлежит уровню эмоционального контроля. Этот возраст характеризуется налаживанием эмоционального взаимодействия с окружающими людьми. Аффективные проявления (мимика, взгляд, голос, прикосновения, жесты) становятся для ребенка важнейшими сигналами для адаптации. С развитием эмоционального контроля можно говорить о становлении эмоциональной жизни ребенка [43].

Детский психолог В.Н. Белкина выделяет несколько характеристик развития эмоциональной сферы дошкольников. По ее мнению у детей предшкольного возраста наблюдаются изменения экспрессивной стороны эмоций и чувств, усвоение «языка» чувств, умение выражать переживания через взгляд, жесты, мимику и интонацию; умение объяснять словами собственное состояние, хотя эмоциональные понятия все еще находятся на стадии формирования; развитие умения сдерживать бурные выражения чувств, что свидетельствует о первых признаках волевого поведения. Отмеченные выше изменения свидетельствуют о постепенном формировании эмоционального контроля и важной роли взрослых в поддержке и регуляции этих изменений [44].

Одной из ведущих потребностей дошкольников 5-6 лет является потребность в общении, что проявляется в стремлении к познанию и оценке других людей и через них – к самопознанию и самооценке. По мнению М.И. Лисиной ребенок дошкольного возраста переживает четыре формы общения: ситуативно-личностное (1-6 месяцев), ситуативно-деловое (6 месяцев -3 года), внеситуативно-познавательное (3-5 лет) и внеситуативно-личностное (5-7 лет), когда появляется потребность в сопереживании и взаимопонимании со стороны взрослого. В этом возрасте ребенок испытывает потребность в «теоретическом» сотрудничестве с взрослым, что выражается в интересе к социальному миру и переходе на личностные мотивы. Ребенок стремится удовлетворить потребность в общении, познавая мир людей и самого себя, а также стремится к взаимопониманию и сопереживанию со взрослым, что способствует формированию дифференцированных представлений о свойствах людей [45].

В ходе активного развития психической сферы, особенно в процессе социализации, у детей дошкольного возраста начинают проявляться важные особенности эмоционального восприятия и поведения. Однако, несмотря на усвоение различных социальных навыков, у современных детей, по мнению Т.Д. Марцинковской, когнитивный компонент переживаний часто преобладает над аффективным, что влияет на их способность справляться с эмоциями и контролировать поведение [46].

Исследователи (Т.Д. Марцинковская, Л.В. Макшанцева, И.Г. Швец, В. Кобыльченко, Л.М. Костина, Thomas J. Huberty, С. Headley, M. A.Campbell, McCarthy и др.) отмечают рост количества детей с проявлениями высокой тревожности. Ими выделены ряд характерных признаков тревожности: *повышенное беспокойство, неуверенность, эмоциональнаяю неустойчивость.*

По мнению ученых (Thomas J. Huberty и др.), тревожность выражается в беспокойстве, которое влияет на деятельность когнитивных процессов (обучаемость), выражается в поведении, имеет физические признаки, в наибольшей степени выраженные в таких сферах развития ребенка, как:

- *когнитивная сфера*: появляются проблемы с концентрацией внимания, с памятью, с решением проблем, эмоциональностью;

- *поведение*: беспокойство, быстрая речь, раздражительность, перфекционизм, поиск легких задач, невыполнение, неучастие, неусидчивость;

- *физическая сфера*: учащенное сердцебиение, потливость, жалобы на головные боли, боли животе, мышечное напряжение, проблемы со сном, тошнота [5,р. 2].

Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова (1993) отмечают, что у детей дошкольного возраста наблюдаются три уровня тревоги, которые более выражены в деятельности: деструктивный, недостаточный и конструктивный.

При деструктивном уровне тревоги ребенок в необычной ситуации впадает в панику, отказывается от деятельности, даже не вникая в задачу. Проявление этих признаков является характерными показателями высокого уровня тревожности.

При недостаточном уровне тревоги выражены попытки ребенка решить задачу привычными способами, но чаще он не может завершить работу.

Конструктивный уровень характеризуется проявлением внимательности ребенка, стремлением включится в ситуацию, понять задачу, наблюдаются определенная увлеченность заданием и желание ее решить [46,с. 99].

По мнению В.М. Астапова, дети дошкольного возраста переживают четыре вида тревожности: примитивная реактивность, тревожность разлуки, страх чужих и боязнь определенных событий или объектов. Они появляются «…в хронологической последовательности, но сомнительно, чтобы какой-либо из них полностью исчез в процессе взросления» [47]. Из этого следует, что появление тревожности в детстве, естественное явление, вместе с тем, она может закрепиться и стать свойством личности.

С позиции Г.А. Урунтаевой, в дошкольном возрасте нервная система детей, в целом, близка к слабому типу, что предполагает возможность эмоциональных перегрузок, которые могут приводить к разбалансированности поведения ребенка-дошкольника. По мнению ученого, в дошкольном возрасте, фактически каждый ребенок может быть подвержен развитию тревожности. Высокая сензитивность детей дошкольного возраста создает благоприятную основу для образования тревожности вследствие эмоциональной неустойчивости [48].

В этом контексте следует учесть замечания А.И.Захарова, который указал на возрастную предрасположенность дошкольников к образованию невроза:

* сензитивность (эмоциональная чувствительность и ранимость);
* непосредственность (наивность);
* выраженность чувства «Я»;
* импрессивность (внутренний тип переработки эмоций);
* латентность (потенциальность – относительно более постепенное раскрытие возможностей личности);
* противоречивость развития;
* неравномерность психического развития [49].

По мнению ученого, эти характеристики дошкольного периода создают благоприятные условия для развития тревожности у детей.

Подтверждением выше сказанного является мнение исследователя эмоциональной сферы дошкольников А. Д. Кошелевой, которая утверждала, что именно эмоциональность следует рассматривать в качестве ведущего внутреннего регулятора психики ребенка, его здоровья и благополучия [50].

А.И.Захаров также отмечал, что предрасположенность детей *дошкольного возраста* к развитию *тревожности, усиливает значение* социального контекста ее развития. Поэтому в дошкольном возрасте тревожность следует рассматривать как явление ситуативное. В 5-летнем возрасте тревожность не может рассматриваться *устойчивой чертой характера*, в *этот период детства идет* *становление личности*. Он выделил *три группы социальных факторов*, которые определяют эмоциональное неблагополучие ребенка:

- *социально-культурные* – невротизация родителей, появление у них множества проблем, которые находят свое отражение в развитии детей и оказывают негативное влияние на их психику;

- *социально-экономические* – занятость родителей, ранний выход матери на работу, когда ребенок без должного внимания со стороны близких людей;

- *социально-психологические* – нарушение детско-родительских отношений и ошибки семейного воспитания [51].

Тревожность в дошкольном возрасте, по мнению А.М. Прихожан, является результатом неблагоприятных взаимоотношений ребенка с близкими взрослыми, а также неблагополучие самих родителей[52]. По убеждению ученого, тревожность является п*ереживанием эмоционального дискомфорта*, которое испытывает ребенок в той или иной ситуации. Однако, такое состояние *не следует рассматривать собственно-личностным образованием,* так как в ее основе лежат *неудовлетворенные потребности в надежности, защищенности, которые ребенок ожидает со стороны ближайшего окружения.*

Исследователь утверждает, что *устойчивым личностным образованием тревожность становится только к подростковому возрасту*. Дошкольный и младший школьный возрасты следует рассматривать как периоды, в ходе которых тревога вызывает только *дезорганизующий эффект* [52,с. 146].

А.М. Прихожан выделила две *формы проявления тревожности*: *открытая и скрытая*. Открытая форма тревоги– сознательно переживаемое состояние, которое, зачастую проявляется в поведении и деятельности. Данная форма тревожности представлена в трех видах: острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность; регулируемая и компенсируемая тревожность; культивируемая тревожность. Острая, регулируемая или слабо регулируемая тревожность – дезорганизует деятельность человека, проявляется во всех возрастах. Регулируемая и компенсаторная тревожность – может использоваться человеком в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности. В этом состоянии дети могут самостоятельно вырабатывать достаточно эффективные способы, позволяющие самостоятельно справиться с имеющейся у них тревожностью. Культивируемая тревожность – этот вид связан с поиском «вторичных выгод» от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости (характерна для подросткового возраста). Скрытая форма тревожности, часто неосознаваемая, проявляется в виде чрезмерного спокойствия, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в его отрицании, а также косвенным путем через специфические способы поведения (теребление волос, раскачивание из стороны в сторону, постукивание пальцами по столу и т. п.).

Формы скрытой тревожности отмечаются во всех возрастах как «неадекватное спокойствие» и «уход от ситуации». У некоторых детей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» чередуются[53].

Наряду с выделенными особенностями проявления тревожности Прихожан А.М. отмечает и ее защитную функцию, в частности сохранение привычной для тре­вожного человека неустойчивой и конфликтной самооценки, которая способствует успеху в простых и не слишком значимых делах и си­туациях. По мнению ученого, тревожность может играть и позитивную роль в формировании личности [54].

По мнению А.М. Прихожан в дошкольном возрасте тревожность проявляется в двух типах поведения: агрессивно-тревожном, когда выражены прямая и завуалированная агрессия (в рисунках, рассказах) и тревожно-зависимом - в повышенном внимании к эмоциональному состоянию другого человека (чрезмерное послушание, повышенная заботливость, вплоть до самоотречения) [55].

В исследованиях зарубежных авторов (Volbrecht & Goldsmith, 2010) многие расстройства детского и подросткового возраста рассматриваются как формируемые в дошкольном возрасте. Они утверждают, что причинами образования тревожности следует считать нереализованность *возрастных потребностей ребенка*. Тревожность в дошкольном возрасте является *признаком разрушительных отношений ребенка со значимыми близкими людьми* [56].

Так, по мнению Э.Фромма (1994), тревога есть последствие эмоциональных связей со «*значимыми людьми*», окружающими ребенка на раннем этапе его развития [57].

Исходя из вышеизложенного, следует, что появление тревожности в дошкольном возрасте обусловлено возрастными особенностями, и в целом зависимостью ребенка от взрослого, что позволяет считать определяющим показателем развития – социальную среду и условия ее функционирования.

Общение со взрослым является важным этапом в развитии личности ребенка 5-6 лет. Однако реализации этой потребности может иметь различные построения, которые могут быть причинами образования тревожности.

И.В. Имедадзе назвал тревожность «*специфически социализированной эмоцией*» [58]. Исследователь экспериментально доказал, что на проявление тревожности у дошкольников большое влияние оказывает процесс социализации, интенсивно протекающий в детских садах. Это мнение поддержала В.М. Минаева, которая называла детскую тревожность «*функцией социального общения*» [59].

О влиянии взаимодействия педагога с ребенком в детском саду на развитие тревожности дошкольника отметили Е.Н.Савина, Н.Н.Шанина, В.В. Кобыльченко и др. Исследователи считают, что к образованию тревожности может привести *авторитарный стиль общения*, *непоследовательность требований и оценок, применяемых в воспитательно-образовательном процессе* [60].

По мнению В.В. Кобыльченко, процесс общения в кругу сверстников может привести к переживанию эмоционального дискомфорта в ДО. В детском коллективе, особенно в 5-6 летнем возрасте, возможны проявления негативных сторон межличностных отношений как соперничество, конкуренция. В ситуации соперничества каждый ребенок стремится быть первым, достигнуть самых высоких результатов, однако неуверенность в себе и другие особенности его индивидуальности могут вести к эмоциональному неблагополучию [4,с. 23].

Изучением вопроса семейных отношений на формирование эмоциональных отношений занимались российские исследователи Н.В. Мазурова, Ю.А. Трофимова. Они считают, что дошкольный этап жизни ребенка характеризуется интенсивным развитием детско-родительских отношений, которые имеют самые разнообразные формы проявления, при этом большая часть становится источником формирования тревожности. К таковым следует отнести: отсутствие у родителей эмоционального контакта с детьми или чрезмерная его интенсивность; непринятие родителями ребенка таким, какой он есть (безусловно); неверие в способность ребенка быть самостоятельным, инициативным, ответственным; неуважение ребенка, недоверие ему; чрезмерная тревога за ребенка и чрезмерная забота о нем; предъявление ребенку повышенных требований без учета его реальных возможностей; общение с ребенком по принципу «двойной связи», усвоение ребенком семейных паттернов тревоги [61].

Влияние внутрисемейных отношений на развитие тревожности у детей дошкольного возраста изучалось грузинским исследователем Н.В. Имедадзе. Ею представлен ряд факторов, которые способствуют развитию тревоги: излишний протекционизм родителей, опека; условия, создавшиеся в семье после появления второго ребенка; тревожность возникает у ребенка из-за неумения самостоятельно одеваться, есть, укладываться спать и т. п. [62].

Классификация основных причин тревожности детей в семье представлена в трудах Б.И. Кочубей и Е.В. Новиковой. Ими выделены три группы причин:

1) противоречивые требования к детям, исходящие от одного или разных родителей, когда ребенок пытается совместить в своем поведении несовместимые правила и идеалы; 2) требования не по силам, не соответствующие возможностям ребенка;3) требования родителей, ранящие ребенка, ставящие его в униженное, зависимое положение, когда любовь и привязанность ребенка к близкому человеку вступают в конфликт с ощущением холода и отвержения, идущего от этого человека» [46,с. 107].

Вопросами влияния семейных условий на возникновение детских страхов и тревожности занимались многие ученые, в частности: К. Изард, И. Лангмейер, З. Матейчик (отсутствие матери как объекта безопасности ребенка); В.М. Минияров (контролирующий стиль воспитания или воспитание повышенной моральной ответственности). Автор предполагает, что в этом случае у детей формируется страх «быть не тем» [63]; О.А. Карабанова (импульсивность, неуверенность в себе, тревожность, страхи как результат индифферентного стиля семейного воспитания) [64].

Основными причинами страхов у детей, по мнению Л. С. Акопян, В. И. Гарбузова и В. Леви, выступают ошибки воспитания. К примеру, родители неправильно отвечают на вопросы ребенка или оставляют их без внимания, или начинают его запугивать. Воспитание страхом, по мнению В. И. Гарбузова, следует называть наиболее частой и тяжелой воспитательной ошибкой (например, «*нельзя, а то заберет волк, чужой дядя*»). Достаточно часто родители смеются над боязливостью ребенка и его страхами. Под влиянием этих 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) [65].

А.М. Прихожан определила четыре типа семейных отношений, отрицательно влияющих на эмоциональное состояние ребенка:

I тип – семьи, где мать воспитывает ребенка без отца, либо отец редко контактирует с ребенком;

II тип – общение с ребенком сводится к навязыванию роли «послушного ребенка»; в семье отсутствует единство требований к ребенку.

III тип – семья, где лидером воспитательного процесса является бабушка или дедушка.

IV тип – деловое, одностороннее воздействием на ребенка (ребенок либо от первого брака, либо внебрачный).

Исследователь считает, что эмоциональное неблагополучие хотя бы одного взрослого в семье, возможно значимого для ребенка, оно способно вызывать у него чувство вины, причину которой он не понимает. В результате такое переживание ведет к глубинной, «*безобъективной*» тревожности» [66].

Итак, тревожность является результатом семейного воспитания, где отношения между значимыми взрослыми, которые наблюдает ребенок, могут стать причиной его неблагополучия.

Многие исследователи (А.И.Захаров, А.С.Спиваковская, В.В. Кобыльченко и др.) отмечают, что именно взаимоотношения матери и отца с ребенком являются базовой причиной тревожности детей дошкольного возраста. Большое значение имеет симбиотическая связь между матерью и ребенком, которая наиболее сильна в период от 5 до 11 лет [67].

Не только симбиоз матери и ребенка, а его длительность может стать причиной образования сепаратной тревоги заявили исследователи К. Блага, М. Шебек. Ученые отметили, что такие отношения ведут к утрате ребенком самостоятельности в действиях, поступках, мыслях. Поведение таких детей, часто характеризуют как неуравновешенное, склонное к истерикам, что создает определенные неудобства для родителей и способствуют допущению ошибок в воспитании [68].

Согласно А.М. Прихожан, матерей тревожных детей можно распределить по трем группам: 1) очень активные, стремящиеся полностью «выстраивать» и контролировать жизнь ребенка и всей семьи; 2) ригидные; 3) беспомощно-пассивные. В каждой группе матери имеют признаки высокого уровня личностной тревожности, которая будет усвоена ребенком [53,с. 143].

Исследователь Е. В. Козлова считает, что тревожность матери не только способствует ее образованию у ребенка, но и изменяет его поведение, в частности:

- дети с высоким уровнем тревожности воспринимают мать как доминирующую, властную, подавляющую, пресекающую любое проявление самостоятельности; при этом они испытывают чувство собственной беспомощности, неверие в свои силы;

- дети со средним уровнем тревожности воспринимают мать как значимую для себя фигуру, испытывают эмоциональную близость к ней, ощущают себя значимыми, важными субъектами в системе семейных отношений» [69].

Наряду с этим, как писала К. Хорни, «базисная тревога» является и результатом нарушения отношений с отцом [70].

О влиянии отца на формирование тревожности у дошкольников писал А. И. Захаров. По мнению исследователя, дети дошкольного возраста могут проявлять определенное беспокойство и даже страх перед грубым и вспыльчивым характером своего отца. В 5-7 летнем возрасте у ребенка появляется потребность идентифицировать себя с родителем одного с ним пола. Однако, если ребенок воспитывается в семье с негармоничными взаимоотношениями или неполной семье, где мать выполняет роль отца, у ребенка может быть искаженным образ пола, что может также провоцировать развитие тревожности [71].

Взрослый является значимым лицом в формировании личности ребенка, поскольку служит главным источником становления образного плана, именно его действия и поступки моделируют образ человека, мира и отношений в нем. В этом случае можно отметить, что подражание взрослому рассматривается как одна из важнейших предпосылок возникновения образного мышления.

Рассматривая социально-психолого-педагогический контекст формирования тревожности детей предшкольной группы, следует обратить внимание на исследования, в которых поднимают проблему последствий проявления тревожности в поведении дошкольника.

Так, исследователь Л.В. Макшанцева доказала, что тревожность затрудняет процесс адаптации ребенка к социуму, которое выражается в беспокойстве или заторможенности, снижении активности, отсутствии аппетита, не способности заснуть, плохом самочувствии [3,с. 36]. Она отмечает, что проявление тревожности у мальчиков и девочек различны. Уровень тревожности у мальчиков значительно превышает показатели уровня тревожности девочек. Наиболее высокие параметры зафиксированы у 3-летних детей мужского пола.

В возрасте 5-6 лет дошкольники переживают потребность в признании и уважении сверстниками. В этот период резко увеличивается количество и острота конфликтов между детьми, они начинают конкурировать, завидовать, хвастаться друг перед другом, наблюдается выраженное противопоставление себя и другого. Проявляется напряженность в отношениях, которая раньше не имела такого значения, становятся выраженными амбивалентность и застенчивость. Следует отметить, что именно в предшкольном возрасте сверстник становится для ребенка самоценной, целостной личностью [72]. Согласно выводам Т.А. Репиной структура детского коллектива, количество предпочитаемых и отвергаемых детей и их личностные характеристики во многом зависят от конкретной группы и от стратегии воспитателя [73].

Исследователи А. В. Грибанов, А. Н. Нехорошкова и др. считают, что тревожность определяет особенности взаимодействия детей.  Тревожные дети часто оценивают группу сверстников как ненадежную, доминантную, отвергающую. Тревожность может стать основным мотивом общения, порождая повышенную зависимость высокотревожного ребенка от сверстников [74].

Определенное объяснение поведенческих реакций тревожного ребенка можно найти в высказываниях Berge (1970), который считал, что воспитание есть определенного рода влияния на проявления индивидуальности ребенка, чтобы сделать его приемлемым для других и обеспечить сохранение состояния равновесия. В свою очередь, это приводит к сопротивлению, отказу от принятия правил и норм поведения, которые проявляются как борьба за свою независимость. Именно такое поведение ребенка приводит к определенным трудностям воспитания. Критические фазы этого процесса приходятся на третий и седьмой годы жизни, а также пубертатный период. Трудными детьми, по мнению ученого, следует называть либо агрессивных и злых, либо робких, забитых, чрезмерно чувствительных и тревожных детей [47,с. 98].

Исследования В.Р. Кисловской свидетельствуют о том, что уровень тревожности достоверно коррелирует с социометрическим статусом ребенка во всех возрастных периодах [75]. Тревожный ребенок зачастую непринятый в коллектив, либо изолированный, его поведение часто соответствует позиции наблюдателя нежели активного участника.

И.В. Имедадзе установил наличие значимой корреляционной взаимосвязи между показателями тревожности и уровнем притязаний в дошкольном возрасте: у детей с высокой тревожностью уровень притязаний выше реальных возможностей [58,с. 4-13].

Дошкольное детство называют периодом первоначального становления личности, периодом развития личностных механизмов поведения. К механизмам личностного развития следует отнести самооценку и оформление мотивационной сферы ребенка.

У тревожных детей, по мнению исследователей (И.О. Карелина, И.В. Фаустова, Э.В. Гилязова и др.), преимущественно выражена заниженная самооценка, им характерны: *выраженная неуверенность, нерешительность, скромность и застенчивость*. Э.В. Гилязова утверждает, что низкая самооценка тревожных детей обусловлена чувствительностью к своим неудачам, склонностью отказываться от деятельности, в которой испытывают затруднения [76-78].

В.В. Кобыльченко, отметил, что самооценку тревожных детей следует считать *неустойчивой*. Наличие отношения к самому себе как слабому, неумелому часто приводит к снижению потребности проявлять инициативу, способствует образованию установки на неуверенность в себе, что становится признаком заниженной самооценки [4,с. 23]. Наблюдаемые в поведении тревожных детей, качества, как примерность, аккуратность, дисциплинированность, часто имеют защитный характер, чаще ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Заниженная самооценка, согласно позиции Нехорошковой А. Н., Грибанова А. В., является результатом неблагоприятного эмоционального опыта, источник, которого достаточно трудно выявить, но в любом случае она способствует образованию внешних критериев оценивания своих успехов и неудач. Вследствие этого, самооценка, «Я-концепция» рассматривается как важнейший источник внутреннего конфликта. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в самооценке, «Я-концепции» играет центральную роль в возникновении и закреплении тревожности, причем на каждом возрастном этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период [74,с. 50-58].

Вместе с тем, в целом самооценка дошкольников имеет завышенный характер. Однако на этапе 5-6 летнего возраста появляется потребность в признании со стороны сверстников. Как отмечают исследователи (А. Г. Рузская, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова и др.), самосознание ребенка характеризуется объектным началом, то есть ребенок сначала оценивает себя и другого как объект, субъектные характеристики появляются только к 6-7 годам. По мнению ученых, именно на этапе объектных оценок развиваются проблемные формы межличностных отношений как повышенная конфликтность, застенчивость, неуверенность в себе, агрессивность. Имея высокую самооценку, дети часто сомневаются в положительном отношении других, что нарушает их совместную деятельность. Переживания и беспокойство приводят к появлению страха и тревоги, которые влияют на поведение ребенка, его самооценку. Самосознание и отношение к другим неразрывно связаны и взаимно обуславливают друг друга.

Наряду с этим, следует отметить, что в предшкольном возрасте одним из основных новообразований является воображение. По мнению Е. О. Смирновой, у детей воображаемый и реальный миры не отделены друг от друга какой-либо четкой границей, как у взрослых. «Переживания, которые вызываются воображаемыми событиями, для них совершенно реальны и значительно сильнее, чем у взрослых». Многочисленные детские страхи, которые встречаются в этом возрасте, объясняются как раз силой и живостью детского воображения. Придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные [79].

В дошкольном возрасте воображение выполняет две функции: познавательную и аффективную. Познавательная функция позволяет ребенку воссоздавать объективную картину реальности до целого образа, наполняет ее представлениями из непосредственного опыта взаимодействия и познания. Аффективная функция воображения дает возможность ребенку дошкольного возраста многократно воспроизводить (или проигрывать) травмирующие воздействия или ситуации, отстраняться от них и как бы «видеть со стороны» [79,с. 155]. Однако нельзя оставлять без внимания положительную функцию воображения – способность защиты «Я» ребенка, позволяющую ему создавать воображаемые ситуации, в которых *дети чувствуют себя сильными, смелыми, ловкими, всемогущими*.

Согласно позиции Е.О. Смирновой ученого, без специальной педагогической работы развитие воображения может иметь неблагоприятные прогнозы. Аффективное воображение может приводить к застойным переживаниям, близким к патологическим (навязчивые страхи, тревожность), или же вести ребенка к аутизации, к уходу от действительности и созданию замещающей воображаемой жизни [79,с. 241].

В настоящее время проблема влияния воображения на проявление тревожности в старшем дошкольном возрасте является темой, представляющей научный интерес.

Исследователи С.В. Чернобровкина, В.В. Гусарова в работе «Воображение как фактор проявлений тревожности и страхов у дошкольников» экспериментально доказали наличие связи между уровнем развития воображения и тревожностью. Исследованиями доказано, что «чем выше уровень развития воображения, тем выше уровень развития тревожности» [80].

Е.О. Смирнова утверждает, что данная проблема решаема, при правильном педагогическом руководстве, познавательные и аффективные тенденции воображения могут сливаться и воплощаться в реальных творческих продуктах деятельности детей. Однако эти же особенности могут усугубить тревогу ребенка и привести к образованию тревожности [79,с. 241].

Таким образом, тревожность в дошкольном возрасте преимущественно ситуативная, она выражает состояние эмоционального неблагополучия ребенка, так называемое переживание эмоционального дискомфорта. Ситуативный характер тревожности в дошкольном возрасте объясняется возрастными особенностями ребенка и условиями социальной ситуацией развития.

Развитие личностной тревожности, преобладающим большинством исследований, рассматривается как явление характерное для подросткового периода, обусловленное особенностями формирования самосознания и самооценки личности. Вместе с тем исследователи не исключают факторы темпераментной предрасположенности к возникновению тревожности в дошкольном возрасте, в частности, речь идет об особенностях нервной системы (слабость, лабильность, эмоциональная неуравновешенность).

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание считать, что проявление тревожности детей предшкольной группы можно назвать психолого-педагогическим образованием, выражающее состояние внутреннего беспокойства, образуемое в ходе неудовлетворенности возрастных потребностей ребенка в процессе непосредственного взаимодействия с социальным окружением как близкими значимыми людьми, так с педагогами, воспитателями, сверстниками.

Вероятность возникновения тревожных ситуаций увеличивается пропорционально расширению сферы общения и сферы деятельности, в которые постепенно включается ребенок. При этом появление тревожности у дошкольников, в частности детей предшкольной группы, во многом обусловлено педагогическими особенностями построения взаимоотношений с ними, где значимыми параметрами процесса воспитания и обучения являются возрастные особенности и социальные условия развития.

Итак, выделяют два уровня тревожности: *психологический и физиологический*, которые наиболее выражены в *когнитивной и физической сферах и поведении*.

В деятельности детей наблюдаются *деструктивная, недостаточная и конструктивная тревоги.*

Тревожность проявляется в 2-х типах поведения: агрессивно-тревожный и тревожно-зависимый.

В целом, проявление тревожности у детей предшкольной группы имеет *негативное дезорганизующее влияние на процесс развития ребенка*.

Наиболее значимые изменения связаны с *социально-эмоциональным развитием детей предшкольной группы, которые выражены в проявлениях личностной, познавательных и коммуникативной сферах.*

В *личностном развитии дошкольника* влияние тревожности проявится в *развитии самооценки, притязаниях и личностных характеристиках, таких как: нерешительность, застенчивость, агрессивность, повышенная конфликтность*.

В когнитивной сфере проявления тревожности могут иметь выражение в качестве протекания когнитивных процессов: *распределения и концентрации внимания, в произвольности регуляции, аффективной функции воображения*.

Изменения *коммуникативных навыков* характеризуются: *взаимоотношениями в детском коллективе, социометрическим статусом, участием дошкольника в совместных играх, активностью и т.п., во взаимодействии с педагогами ДО, в отношениях с родителями*.

Понимание негативного влияния тревожности на процесс развития ребенка, обуславливает необходимость поиска решения проблемы детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации. Среди современных подходов к организации деятельности в ДО одним из наиболее перспективных и востребованных является *психолого-педагогическое сопровождение.* Правильно организованное психолого-педагогическое сопровождение позволит оказать поддержку и помощь как дошкольнику, так и его родителям, воспитателям ДО.

**1.2 Анализ теоретических подходов психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности**

Смена парадигмы, происходящая в системе современного образования – с педагогического на психолого-педагогическое, требует включения содержания, ориентированного на развитие воспитанников, всестороннего раскрытия их интеллектуального и личностного потенциала, учета индивидуальных особенностей, а также реализацию возможностей дошкольного образования [81].

Ученые заявляют о правомерности признания психолого-педагогического сопровождения ведущим принципом дошкольного образования. По мнению Л.В. Трубайчук, в сопровождении нуждаются все участники образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники [82].

Термин «сопровождение» имеет истоки в истории педагогики. Осмысление его значимости раскрыты в идеях «Педагогики успеха» [83]. Понятие «сопровождение» характеризует *одновременность действий*, вместе с кем (чем)-нибудь, *действия, которые начались вместе*, аккомпанемент (в музыке) [84].

Анализ педагогической литературы позволяет говорить о частом использовании двух терминов: «поддержка» и «сопровождение». Однако эти термины нетождественные, каждый из них имеет специфику применения. Так, под «педагогической поддержкой» принято понимать технологию оказания помощи, которая имеет эпизодический, адресный характер, выражает преимущественно инициативу педагога, а под «сопровождением» понимают ориентацию на комплексные усилия, непрерывность и опосредованность оказываемой помощи [85].

Интересное сопоставление моделей организации психологической службы с ориентацией на поддержку и сопровождение было предложено Т.И. Чирковой [86]. Исследователь выделила ряд позиций, которые позволяют понять различия и создать более целостное понимание психологической службы при использовании указанных категорий (таблица 2).

Таблица 2 – Сопоставление компонентов деятельности в моделях психологической службы, ориентированных на поддержку и сопровождение

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненты деятельности психолога | Модель психологической службы поддержки | Модель психологической службы сопровождения |
| Доминирующий предмет деятельности | Неблагополучие в педагогическом процессе, дефекты в разви­тии ребенка | Позитивные аспекты разви­тия ребенка и педагогическо­го процесса |
| Приоритетное целеполагание | Поиск причин дефекта в целях его устранения | Модуляция учебно-воспитательного процесса, создание условий для позитивного развития |
| Ожидаемый результат деятельности | Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе помощи и поддержки со стороны психолога | Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе саморегуляции и самодвижения |
| Ролевые позиции  психологов во взаимодействии с участниками педагогического процесса | «Сверху», «рядом», «сотрудничество», источник информации, советчик, помощник, распоряди­тель, эксперт, диагност, обучаю­щий, контролирующий, соучаст­ник | «Сотрудничество», «уча­стие», «рядом», «партии сопровождения» |
| Приоритеты в видах деятельности, их этапность | Психодиагностика, коррекция, экспертиза, консультирование, просвещение, пропедевтика, профилактика | Просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, коррек­ция, экспертиза |
| Центрация в деятельности | На условиях, устраняющих дефект неблагополучия | На условиях, обеспечиваю­щих позитивность развития ребенка |
| Стратегия планирования содержа­ния работы | Выполнение «заказов», «запросов», собственная инициатива в поиске содержания деятельности | Собственная инициатива в определении содержания ра­боты, согласованность с ну­ждами других субъектов взаимодействия. |

Важно обратить внимание на отличительные особенности и преимущества каждой модели. В модели поддержки цель заключается в определении неблагополучия в педагогическом процессе, в выяснении дефекта и его устранении; целью модели сопровождения является *модуляция учебно-воспитательного процесса,* *создание условий, обеспечивающих успешное развития ребенка*. В этом случае подразумевается, что в существующем процессе следует изменить некоторые параметры, чтобы взаимодействие побудило к проявлению активности, создало условия для саморазвития. Таким образом, обеспечивается возможность регуляции воспитательно-образовательного процесса для достижения позитивного развития ребенка.

Следует отметить последовательность видов и этапов деятельности. Так, при сопровождении деятельность начинается с просвещения, профилактических мероприятий и плавно переходит к диагностике, консультированию, коррек­ции, экспертизе. Такая последовательность целесообразна потому, что работа начинается с подготовки среды взаимодействия (педагогов, воспитателей, родителей), в которой должна быть проведена оценка ситуации, позволяющая прийти к пониманию проблемы и определению возможных способов ее решения. Это обстоятельство обеспечивает переход к диагностическим процедурам и проведение целенаправленных консультаций. При этом понятие «диагностика», используемое при сопровождении, отличается от понятия «психодиагностика», которая подразумевает применение психодиагностических методов.

Характерным элементом различий в организации деятельности в рамках модели сопровождения является проведение предшествующей коррекционным занятиям консультационной работы. Консультационная работа, предваряющая коррекционные мероприятия, имеет большее значение так как позволяет создать условия для принятия и поддержки родителями или опекунами действий педагогов, педагогов-психологов по отношению к сопровождаемым. Следующий компонент – экспертиза, в качестве завершающего этапа дает возможность оценить конечный результат деятельности, а не отдельных его этапов, как это представлено в модели поддержки. В этом случае просматривается еще одна характерная особенность стратегии сопровождения – *диалогичность* *общения*, постоянное взаимодействие.

Анализируя эти два подхода, можно обратить внимание на то, что при поддержке все действия направлены на устранение дефекта и выполнение заказа, тогда как сопровождение требует создания условий для позитивного развития сопровождаемого. В ходе сопровождения важны согласованные действия сопровождающих для достижение поставленной цели, при оказании поддержки более приоритетна возможность проявления инициативы для определения содержания проводимых мероприятий.

В целом можно отметить, что оба подхода являются стратегиями педагогической деятельности, применение которых требует оценки ситуации и условий взаимодействия.

В настоящее время проблема организации ППС воспитательно-образовательного процесса ДО все еще не имеет единого понимания, многие исследователи утверждают, что специфика должна исходить из понимания особенностей среды реализации.

Так, в своих исследованиях А.Ю. Качимская (2005) отмечает, что в условиях дошкольного учреждения психологическое сопровождение становится *психолого-педагогическим, так как в этом случае следует рассматривать деятельность целого коллектива (педагогов и воспитателей),* которые находятся во взаимодействии с ребенком. При этом ребенок выступает субъектом образовательного процесса, который должен способствовать *целенаправленному формированию сложных форм его самостоятельности и активности* [87].

Сущностной характеристикой сопровождения, по мнению А.А. Майера (2004), является создание условий для перехода личности к самопомощи [88]. Основными характеристиками сопровождения обозначены: процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками процесса.

С позиции исследователя *сопровождение* является особой формой пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи, результатом которой должно быть формирование нового качества – *адаптивности* – способности личности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях.

А.А. Майер выделил основные требования к организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников:

* удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье);
* обеспечение в ДО психологической и социальной безопасности;
* удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими);
* оказание превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДО, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками;
* формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

ППС, по А.А. Майеру, осуществляется *параллельно процессу обучения, воспитания и развития* [88,с. 128].

По мнению Е. И. Казаковой, «сопровождение» является методом, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [89]. Специфика сопровождения зависит от объекта, поэтому при сопровождении детей дошкольного возраста нужно учитывать, что носителем проблемы будет не только ребенок, а и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

В качестве основных принципов ею выделены: *ведущее положение сопровождающего, учет интересов сопровождаемого, непрерывность процесса сопровождения, совместная деятельность всех специалистов, рекомендательный характер советов сопровождающего.*

На наш взгляд выше предложенные принципы являются значимыми при организации и проведении ППС.

В целях достижения эффективности сопровождение должно быть: *системным и* *индивидуальным –* позволяющим «создание условий для выявления потенциальной и реальной «*групп риска» (то есть субъектов, находящихся под воздействием одного или нескольких неблагоприятных факторов) и оказание гарантированной помощи тем детям, которые в ней нуждаются*» [89,с. 18].

Согласно исследованиям Е.В. Коротаевой, содержание ППС определяется целью и условиями организации, в связи с чем выделены следующие виды:

* добровольные и вынужденные формы, в зависимости от готовности субъектов образовательного процесса к контакту;
* запланированное, импровизационное;
* долговременное, кратковременное;
* очное, заочное;
* продуктивное, результативное и несоответствующее ожиданиям сторон [90].

В дальнейшем Т.В. Анохина значительно расширила понимание содержания ППС выделив этапы его проведения, каждый из которых определяет условия и содержание деятельности, способствующие достижению цели и решению поставленных задач. К выделенным этапам относятся:

1. *диагностический* (обнаружение проблемы сопровождаемого, осознание им их значимости и желания их разрешить);
2. *поисковый* (совместный с сопровождаемым поиск причин и способов решения);
3. *проектировочный* (построение договорных отношений между педагогом и сопровождаемым с целью продвижения к решению проблемы);
4. *деятельностный* (взаимодополняющая деятельность педагога и сопровождаемого, где в основном действует сам сопровождаемый);
5. *рефлексивный* (анализ совместной деятельности по решению проблемы, обсуждение полученных результатов, способов решения проблемы) [91].

Наряду с этим, развитие идей привело к выделению следующих подходов, определяющих деятельность ППС как:

* *воспитание* (В. П. Бондарев, И.А. Липский, М. И. Рожков и др.) через взаимовлияние, опосредованное применение техник, усиливающих позитивные и нейтрализующие негативные тенденции в развитии человека [92-94];
* *защита* (С.В. Дудчик) – обеспечение безопасности, учет интересов и прав ребенка в процессе личностного, жизненного и профессионального самоопределения [95];
* *индивидуализация* (Е.А. Александрова, М.Р. Битянова и др.) – перманентная готовность взрослого адекватно отреагировать на запрос ребенка во взаимодействии; утверждение его собственной состоятельности [96,97].

Каждый из этих подходов свидетельствует о том, что внедрение ППС в педагогический процесс значительно влияет на его эффективность.

Следует отметить, что организация и внедрение ППС в педагогический процесс требует определения исходных методологических конструктов, которые позволят создать целостность и единство всей системы. В качестве методологических концепций ППС принято считать ведущие теории педагогики и психологии: гуманистической психологии, педагогической поддержки, личностно-ориентированного подхода, положения герменевтической поддержки личности дошкольника, теории гендерного сопровождения ребенка; теории семейно-ориентированного сопровождения дошкольника.

Идеи гуманистической философии и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) во многом изменили педагогическую теорию и практику, обращая внимание на личность ребенка, его уникальность, актуализируя проблему гуманизации межличностных отношений в образовании [28,с. 478].

*Теория педагогической поддержки* (О.С. Газман, Н. Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) основана на идее о том, что педагогическая поддержка является одной из форм деятельности образовательного учреждения. Педагогическая поддержка заключается в создании оптимальных условий, обеспечивающих развитие ребенка в социокультурных условиях. *Позиция педагога* строится в системе отношений «*защита – помощь – поддержка*». Содержание и структура поддержки ориентируются на *возрастной период развития ребенка, индивидуально-типологические особенности, состояние физического и психического здоровья, формы и ступени обучения* [98].

*Личностно-ориентированный подход* (Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская, А.К. Осницкий и др.) непосредственно соответствует термину «*психолого-педагогическое сопровождение*». Основная идея заключается в создании комфортных, бесконфликтных и безопасных условий для развития и реализации природного потенциала ребенка. Поддерживающей характеристикой личностно-ориентированного образования является формирование субъективного опыта ребенка, представляющего собой по А.К. Осницкому взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты: ценностного и операционального опыта, рефлексии, привычной активизации и сотрудничества. Главной задачей педагога становится воспитание у дошкольников *самостоятельности, способности проявить свои знания, умения и навыки, формирование рефлексии как универсального способа построения отношений к собственной деятельности* [99,100].

Е.В. Бондаревская в своей концепции «Воспитание ребенка как человека культуры» предлагает рассматривать культуру в качестве средства самореализации. Она полагает, что полноценное развитие ребенка дошкольного возраста заключается в воспитании его как человека культуры, социально активного, целеустремленного, нравственно воспитанного и интеллигентного. Воспитание дошкольника через приобщение к культурным ценностям способствует формированию таких качеств личности, как *эмпатия, толерантность, человечность, креативность, самопознание* [101].

*Герменевтическая поддержка личности дошкольника* (Р.Р. Денисова, Л.В. Трубайчук и др.) ориентирует на то, что ППС может использовать герменевтические идеи для объяснения культурных смыслов и особенностей деятельности педагога. Именно *отношение взрослого к ребенку формирует у него специфически человеческие чувства и ценности* [102].

В подтверждение сказанному, приведем взгляды М.И. Лисиной, показавшей, что первоначальное отношение ребенка к самому себе складывается под влиянием отношения к нему взрослого и выражается в общении. В каждом виде взаимодействия воспитатель и ребенок объединяются в единое целое посредством диалога, который представляет собой сложную форму разговорного взаимодействия, сочетающую прямую и обратную связь от партнеров. Обратная связь является необходимым условием взаимодействия ребенка и взрослого [103].

*Теория гендерного сопровождения ребенка* (Е.В. Никулин, Т.И. Репина, Л.В. Трубайчук и др.) исходит из того, что дошкольная организация должна развивать индивидуальные способности и интересы ребенка независимо от пола. Осуществление гендерной социализации девочек и мальчиков как субъектов развития должно учитывать создание условий воспитания отношений между полами независимых от стереотипов маскулинности и фемининности и способствовать самореализации ребенка [104].

*Теория семейно-ориентированного сопровождения дошкольника* (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова, И.А. Липский, Е.В. Коротаева, Р.К. Бекмагамбетова и др.) представляет *сопровождение как вид педагогической деятельности дошкольной организации*, направленный на совместное, партнерское взаимоотношение с семьей воспитанника. Идея заключается в *осуществлении поддержки в выборе индивидуального воспитательного воздействия на ребенка с учетом его физического, психического, духовного развития*. Этот подход акцентирует внимание на введении службы сопровождения семьи, основанной на следующих принципах:

* рекомендательный (необязательный для исполнения) характер советов;
* приоритет интересов сопровождаемого;
* непрерывность сопровождения на всех этапах развития ребенка;
* мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
* стремление к автономизации.

Реализация службы сопровождения осуществляется двумя способами: *индивидуальное сопровождение ребенка*, в *зависимости от типа семьи*, и *систематическое сопровождение семьи*, с проведением профилактических и корректирующих мер [105,106].

Семейно-ориентированное сопровождение ребенка в образовательном процессе включает в себя дошкольное детство, различные модели взаимоотношений с семьями для поддержания интимного и личностного развития каждой растущей личности.

Интеграция вышеописанных подходов с указанием специфики психолого-педагогического сопровождения предложено А.П. Овчаровой [107]. С позиции данного исследователя ППС следует рассматривать как *специально организованную систему, процесс взаимодействия (*социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный *на поддержке и заботе*, направленный, прежде всего, *на преодоление трудностей в обучении и окружающей ребенка жизненной ситуации*, которые могут видоизменяться на протяжении процесса обучения [107,с. 75]. А.П. Овчарова утверждает, что ППС является *педагогической категорией*, которая *реализуется в педагогических формах взаимодействия и взаимопонимания,* *даже если оно* *направлено на решение психологических и социальных проблем в развитии ребенка*.

В основе психолого-педагогического сопровождения лежит реализация потребностей человека в общении, *взаимосвязи взрослого и ребенка*. Между тем, ведущей целью является *активизация сильных сторон ребенка, развитие его самостоятельности*.

Особого внимания заслуживает подход, предложенный современным исследователем И. С. Морозовой. При организации ППС следует учитывать деятельность организаций образования, непосредственный контингент, специфику детского сада и особенности объекта сопровождения. Она выделила ведущие направления работы:

1. *Организация игровой деятельности.* Игры могут привести к качественным изменениям в сознании ребенка. Они способны формировать основы образовательной деятельности, которая станет ведущей деятельностью в начальной школе. В игре развивается эмоциональная устойчивость ребенка и происходит становление адекватной самооценки, создающей благоприятные условия для умения соотносить желания с реальными возможностями. Особое значение имеет ролевая игра, в которой осваиваются отношения, что способствует приобщению детей к социальной жизни общества.
2. *Помощь семьи в организации полноценного общения.* Важно учитывать, как семья относится к ребенку, но еще важнее то, как он относится к семье, к отдельным ее членам.
3. *Формирование разумных материальных потребностей.* Понимание значения разумных материальных потребностей следует начинать в дошкольном возрасте, когда закладываются основы нравственного воспитания и культуры поведения человека.
4. *Формирование гуманных отношений в коллективе дошкольников.* Специфика дошкольной группы заключается в том, что носителем руководящих функций актива выступают воспитатели, обслуживающий персонал. Большое влияние на формирование и регулирование детских взаимоотношений оказывают родители [108].

Направления деятельности, выдвигаемые И.С. Морозовой актуальны потому, что затрагивают наиболее значимые аспекты воспитания и развития дошкольника, которые важно учесть при создании условий работы с детьми с проявлениями тревожности.

Игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста и основным механизмом психоэмоционального и социального развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она позволяет ребёнку взаимодействовать с миром, осваивать социальные нормы, выражать чувства и формировать навыки саморегуляции. Особенно важна игра в контексте сопровождения детей с проявлениями тревожности, для которых она служит безопасным пространством эмоционального выражения и адаптации.

Исследования зарубежных авторов (Kosak, Harandian, Bacon, 2024) свидетельствуют, что ограничение свободной игры приводит к дефициту эмоциональных и социальных навыков, снижению способности к адаптации и ухудшению обучаемости [109]. Подобные тенденции фиксируют и российские специалисты (Смирнова, Соколова, Рябкова, 2021), отмечая, что сокращение игровой активности негативно влияет на развитие воображения, самоорганизации и коммуникативных умений [110,111]. Казахстанские учёные также подчеркивают важность игры: А.Е. Абилькасымова (2020) связывает снижение эмоциональной устойчивости дошкольников с недостаточными условиями для игровой деятельности, Г.М. Искакова (2021) акцентирует её значимость в инклюзивной среде как инструмента социализации и эмоциональной поддержки [112,113].

С нейропсихологической точки зрения, игра активизирует структуры мозга, связанные с вниманием, регуляцией эмоций и самоконтролем, что доказано в работах Я. Панксеппа (2007) и S. Pellis & V. Pellis (2009) [114,115]. Это делает игровую деятельность особенно ценной для детей с тревожными проявлениями.

Среди различных видов игр особенно эффективными считаются ролевая игра и драматизация. Ролевая игра предоставляет ребенку возможность проигрывать социальные и эмоционально значимые ситуации, осваивать адаптивные модели поведения, развивать уверенность в себе [116]. Как отмечает А.Ж. Калдыбаев (2022), у детей с особенностями развития она способствует снижению тревожности и укреплению социальных навыков [117].

Драматизация предполагает инсценировку литературных и сказочных сюжетов, в которых ребёнок может отождествляться с персонажем, дистанцироваться от собственных переживаний и проработать их в условной форме. Это способствует развитию эмпатии, рефлексии и эмоционального интеллекта.

Таким образом, игровая деятельность является одним из эффективных инструментов педагогического взаимодействия с ребенком. Целенаправленное использование игры в работе с тревожными дошкольниками позволяет снизить уровень тревожности, повысить адаптационные ресурсы и укрепить эмоциональное благополучие. Ключевыми условиями успеха являются развивающая среда и профессиональная поддержка со стороны педагога.

Артпедагогика также может представлять важное направление в психолого-педагогическом сопровождении детей с проявлениями тревожности. Современные исследования подтверждают, что арт-терапевтические методы создают безопасное пространство для ребенка, позволяя ему выразить свои внутренние переживания, эмоции и страхи, которые он не всегда может вербализовать. Это способствует снижению тревожности и психоэмоционального напряжения, развитию эмоциональной саморегуляции и повышению уверенности в себе.

Исследования российских ученых показывают, что артпедагогика активно используется для работы с тревожными детьми дошкольного возраста. В частности, Е.А. Волгуснова и Н.Б. Кулишова в своих работах выделяют использование песочной терапии и игровых арт-терапевтических техник как эффективных методов для коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Они утверждают, что такие методы способствуют снятию эмоционального напряжения и формированию уверенности в себе, создавая поддерживающую атмосферу для развития ребенка [118].

А.А. Калиева и Н.Г. Попрядухина рассматривают арт-терапию как важный инструмент формирования позитивного опыта самовыражения у детей. Исследования этих ученых подчеркивают значимость таких техник, как сказкотерапия и изотерапия, в снижении стресса и тревожности. Через вовлечение в творческую деятельность дети учат регулировать свои эмоции и развивают способность к конструктивному самовыражению, что способствует их психологической стабилизации [119].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, О.А. Карабанова и М.В. Киселева акцентируют внимание на артпедагогике как части комплексного психолого-педагогического сопровождения. Исследователи рассматривают артпедагогику как инструмент для эмоциональной коррекции, стимулирующий творческую активность детей и развивающий их способности к адаптации в социальной среде. Важность комплексного подхода заключается в синергии различных арт-терапевтических техник, которые могут быть адаптированы под индивидуальные потребности ребенка, что позволяет эффективно работать с различными проявлениями тревожности и страхами [120].

В настоящее время важным инструментом снижения тревожности, позволяющим преодолеть тревожные состояния, рассматривается эмоциональный интеллект. По мнению современных исследователей (Нгуен Минь Ань, И.В. Фаустова, Е.И. Изотова и др.) дошкольники могут научиться заменять негативные мысли на более позитивные и рациональные, что позволит снизить уровень тревожности [121-123].

По мнению исследователя Нгуен Минь Ань, о значении эмоционального интеллекта в развитии ребенка дошкольного возраста писали: Л.С. Выготский – «обобщение переживаний», А.В. Запорожец – «эмоциональное воображение», В.С. Мухина – «разумность чувств» и более современные исследователи как Salovey& Mayer (1990) Denham (2006), А.И. Савенков (2015) и др. [124-127].

Развитие эмоционального интеллекта обладает рядом механизмов, которые могут способствовать снижению тревожности, к ним относят: эмоциональную осознанность, регуляцию эмоций, эмпатию и социальные взаимодействия. «Эмоции способны увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определенные задачи» [127,с. 23]. По мнению А.И. Савенкова, эмоциональная сфера одна из сторон определяющая способность к эффективному межличностному взаимодействию, поэтому она должна быть включена в комплексное изучение личности. Исследователь подчеркнул, что особенно важно ее развитие в рамках образовательной деятельности, в частности, в коллективном творчестве, в совместной деятельности [127,с. 31].

В последние годы в образовательных учреждениях активно внедряются программы по эмоциональной грамотности, где эмоциональный интеллект интегрируется в учебные дисциплины. Программы развития эмоционального интеллекта, как «Social Emotional Learning» (SEL) (2018) доказали свою эффективность в снижении тревожности, они развивают социальные навыки, связанные с взаимодействием и пониманием эмоций других и своих собственных, тем самым создают условия для развития самосознания и позитивной самооценки [128].

В некоторых странах учебники и курсы по развитию эмоционального интеллекта внедряются в детские сады, что помогает с раннего возраста справляться с проявлениями тревожности. Исследования (Greenberg, 2003) программ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста (5-7 лет) показали улучшение социальных навыков, проявление уверенности в себе, снижение уровня тревожности [129].

Интерес представляет мнение Л.Н. Прохоровой, которая под психолого-педагогическим сопровождением понимает целостную, системно-организованную деятельность. В процессе ППС создаются социально-психологические и педагогические условия необходимые для обеспечения полноценного развития личности ребенка во всех основных образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, себе и к другим людям [81,с. 145]. По мнению ученого, внедрение сопровождения в практику дошкольных организаций является велением времени, которое требует для развития самостоятельности субъекта, интеграции процессов обеспечения, поддержки, защиты, помощи. В психолого-педагогическом сопровождении сконцентрированы: система педагогических действий, целенаправленный процесс, педагогическая технология, комплекс мер различного характера, что обеспечит потребности ребенка.

Л.Н. Прохорова отмечает, что ППС – это структурированная деятельность, в основе которой заложена возможность тесного взаимодействия двух институтов социализации ребенка – *дошкольной образовательной организации и семьи*, обеспечивающих создание социально-психологических условий для личностного развития, позитивной социализации, развития инициативы и творческих способностей каждого ребенка [81,с. 145].

Внедрение ППС в дошкольных организациях требует соблюдения значимых параметров: цели, задачи, ценности, способы, приемы и технологии реализации. Л.Н. Прохорова заявляет, что при организации ППС следует ориентироваться на этапы, предложенные Т.В. Анохиной, которые реализуются посредством основных направлений деятельности педагога-психолога ДО: диагностика, коррекция и развитие, просвещение, профилактика и консультирование. В системе ППС, по мнению ученого, следует выделять три ведущих блока: психолого-педагогическое сопровождение развития воспитанника, психолого-педагогическое сопровождение профессионального саморазвития педагогов, психолого-педагогическое сопровождение сотрудничества с семьями воспитанников. Субъектами ППС в дошкольной организации являются: воспитанники, педагоги, родители воспитанников (законные представители).

Итогом всей деятельности ППС должно быть, по мнению Л.Н. Прохоровой, создание ситуации развития для всех участников образовательных отношений. Создание эффективной образовательной среды предусматривает условия для развития вариативного дошкольного образования. Также гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивает эмоциональное благополучие детей, профессиональное саморазвитие педагогических работников и участие родителей в образовательной деятельности.

Достижение заданного результата, по мнению ученого, возможно при учете ряда положений в ходе разработки системы ППС. К таковым отнесены: научная обоснованность, последовательность, возрастная и социокультурная адекватность, информационная безопасность и практическая целесообразность.

Казахстанские ученые И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина в работе «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» (2019) представили свое видение организации ППС в условиях школы, где сопровождаемыми являются дети с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

По мнению исследователей, ППС (поддержка) – это системно организованная деятельность педагогов и специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями [130].

Данная работа дает целостное представление об организации и проведении ППС в определенных условиях. Научный интерес вызывает предложенные казахстанскими учеными принципы ППС: комплексный междисциплинарный и системный, целостный подходы, динамическое изучение меняющихся потребностей, командная работа, единые ценности, сотрудничество, анализ и оценка текущей ситуации в школе, профессиональная подготовка педагогического коллектива.

Приемлемым применительно к детям предшкольной группы является выделение в качестве ведущего принципа «командной работы», что акцентирует значимость взаимодействия всех участников сопровождения, когда результат возможен при понимании и выполнении своей деятельности каждым сопровождающим. Исследователи выделили функции сопровождающих, задавая вектор деятельности каждого участника и способы регуляции и самодисциплины.

Этапы организации и проведения ППС, представленные И. Г. Елисеевой и А.К. Ерсариной, отличаются от существующих. Так, к этапам ППС отнесены ряд действий, которые будут осуществлены в процессе реализации всей деятельности: подготовительный, комплексное обследование, составление характеристики детей, составление программы ППС, мониторинг и составление рекомендаций для педагогов и родителей. Фактически, представлен алгоритм действий при организации и проведении ППС.

Следует отметить, что при составлении характеристики на ребенка каждый сопровождающий в соответствии со своими компетенциями оценивает деятельность, способности воспитанника, тем самым определяя, что нужно сделать для изменения ситуации. Сопровождающий определяет свой вектор корригирующих или развивающих мер для безопасного совершенствования действий ребенка.

При этом сотрудничество с родителями становится возможным на этапе достижения изменений и приобретает форму рекомендаций. Такой подход говорит о сотрудничестве с родителями, однако их деятельность не осуществляется параллельно с деятельностью сопровождающих, что определяет их отношение и оценку деятельности ППС. В данном случае родители становятся наблюдателями и их вхождение в процесс зависит от успешности деятельности команды. На протяжении ППС с родителями проводят консультации, направленные на регуляцию взаимодействия с детьми в условиях развития семейных отношений [131].

В целом, рассматриваемая модель ППС детей с ООП в общеобразовательной школе содержит подробное описание способов ее реализации в заданной среде, где также описаны требования к среде и способы оценивания результатов деятельности.

Наряду с указанной работой следует отметить методические рекомендации (Коржова Г.М., Вишневская Т.А., Баймуратова А.Т., Завалишина О.В.), в которых описаны условия внедрения педагогической поддержки детей с ООП в дошкольной организации. Авторы считают, что ППС в работе с детьми с ООП является особым видом помощи и поддержки, позволяющей создать социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями [132].

Модель ППС с детьми с ООП в ДО основывается на командном взаимодействии, реализуемым посредством командной оценки и совместного преодоления трудностей ребенка, уделяя особое внимание построению отношений внутри команды. В частности, приемлемой формой рассматриваются партнерские отношения, партнерское взаимодействие с семьей. Основной акцент сделан на выделении единых ценностей сотрудничества, таких как уважение личности ребенка, сохранение конфиденциальности, взаимное уважение и доверие всех участников образовательного процесса, разделение ответственности между специалистами сопровождения.

В качестве организационных основ ППС выделены: подготовка образовательной среды, использование потенциала семьи в поддержке ребенка, определение функций участников, этапы реализации, профессиональная подготовка педагогов ДО, формирование толерантной культуры поведения родителей.

В содержании этапов работы включены:

1) сбор информации о характере трудностей ребенка в обучении и социализации. На этом этапе ведущими методами сбора информации являются: наблюдение, беседа, опрос родителей и анализ имеющейся документации. Наблюдение и опрос проводят воспитатель и специалисты в течение одной недели в различных видах деятельности. По результатам проведенной работы устанавливаются проявления трудностей в развитии и обучении ребенка, отмечаются вероятностные причины их возникновения;

2) углубленное и направленное изучение ребенка специалистами с использованием диагностических методик. На этом этапе уточняют причины возникновения трудностей, также воспитатель осуществляет мониторинг развития умений и навыков ребенка в рамках усвоения Типовой учебной программы, определяет перспективу дальнейших действий по индивидуальной работе с ребенком. Конечным результатом является составление характеристики каждым специалистом отдельно, в том числе и воспитателем;

3) совместное обсуждение трудностей ребенка. Воспитатель, специалисты, родители проводят совместное обсуждение особенностей, препятствующих усвоению содержания Типовой учебной программы, развития социальной адаптации, а также выделение сильных сторон; составляются сводная характеристика на ребенка; определяют специальные условия обучения и направления ППС;

4) составление индивидуальной программы ППС, с указание специальных условий обучения и воспитания;

5) реализация поддержки с мониторингом, предполагающей регулярный обмен информацией между сопровождающими, а также с семьей воспитанников; работа завершается командным обсуждением достигнутых результатов по реализации индивидуальной программы ППС [131,с. 31].

В Республике Казахстан действуют Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования. ППС – это *системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся*, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, на основе оценки особых образовательных потребностей [12,с. 3].

В данном документе указано, что ППС осуществляется для воспитанников, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями:

1) с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений);

2) с барьерами социально-психологического, экономического, языкового, культурного характера (педагогическая запущенность детей из семей социального риска, дети, испытывающие трудности адаптации в обществе (семьи беженцев, мигрантов, кандасов);

3) с ограниченными возможностями развития (нарушения слуха, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, ЗПР и эмоционально-волевыми расстройствами) [12,с. 3].

Следовательно, ребенок с проявлениями тревожности относится к 1-й группе имеющих поведенческие и эмоциональные проблемы, что позволяет говорить о праве на ППС в ДО.

В свое время Республиканским центром «Дошкольное детство» Министерства образования и науки РК были подготовлены методические рекомендации на тему: «Психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной подготовки при переходе на 12-летнее образование» (2013) [122,с. 66].

В данном пособии отмечается, что категория психолого-педагогическое сопровождение должна раскрываться посредством таких понятий как взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь, деятельностная направленность, работа с объектом [132].

ППС рассматривается в нескольких аспектах, таких как:

* профессиональная деятельность педагога-психолога способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;
* процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребенку сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач;
* взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;
* технология, включающая ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных достижений учащимися;
* система, характеризующая взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

ППС рассматривается как технология, последовательность этапов деятельности педагога, педагога-психолога и других специалистов, которая обеспечит всестороннее развитие и обучение ребенка.

Преемственность выделяют в качестве одного из ведущих принципов ППС. Целью ППС является успешное развитие ребенка (в соответствии с нормой развития) [132,c. 7].

Основными задачами ППС выделены: проведение ранней диагностики и последующей коррекции, оказание помощи (содействия) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; решение проблем готовности к школе, учебных трудностей, нарушения эмоционально-волевой сферы, взаимоотношений со сверстниками, педагогами и родителями; психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов.

Также следует отметить значение последовательности действий в реализации задач ППС: постановка проблемы (запрос), анализ полученной информации, разработка плана комплексной помощи; реализация плана по решению проблемы, осмысление и оценка результатов деятельности по сопровождению.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением воспитательно-образовательного процесса в ДО предшкольной подготовки рассматривают целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, закономерностей ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения и воспитания, осуществляемый всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [132,c. 8].

Важно обратить внимание на содержание основных этапов деятельности в процессе сопровождения. Примечательно выделение значимых аспектов каждого этапа. К примеру, на этапе запроса и анализа полученной информации важно знание и понимание сопровождающими особенностей развития детей предшкольной группы, психологические механизмы формирования личности на которых образуется качественное содержание готовности ребенка к школе (формирование самосознания, самооценки, развитие уровня притязаний, осознание мотивов поведения, деятельности, выделение соревновательного мотива, способность к самоконтролю, интенсивное развитие познавательной сферы с выделение схематического мышления, развитие воображения, готовность принять новую социальную позицию школьника и т.п.). Выделенные нами возрастные особенности рассматриваются основополагающими компонентами учебной деятельности. Развитие способности к самоконтролю и самооценке становятся важными условиями формирования умственной самостоятельности и активности.

Наряду с этим, рассмотрены ведущие методы и приемы организации деятельности педагога-воспитателя, педагога-психолога, а также способы сотрудничества с родителями. В работе с родителями детей предшкольной группы, приоритетным направлением деятельности считается формирование адекватной родительской позиции.

Таким образом, организация ППС в предшкольной группе требует определения значимых направлений деятельности и понимания основных ресурсов, которыми характеризуется ситуация развития.

Современные исследователи (М.В. Горева, Каргапольцева Н.А., Ж. Сапаркызы, М.Ю. Самакаева и др.) отмечают, что среди задач организации ППС детей дошкольного и начального образования актуальными являются: сохранение и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие; создание оптимальных условий в социокультурной среде для самореализации, развития творческих способностей детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, их личностного развития и образования [133-135].

Отечественные исследователи А.А. Капенова, Г.Е. Курманжанова выделили значение комфортной среды для сохранения психофизиологического здоровья детей дошкольного возраста и в особенности на этапе подготовке к школе. Ученые отметили, что условием успешной реализации образовательной программы дошкольного образования следует рассматривать правильное создание образовательной среды. Комфортная эмоционально-развивающая среда, по их мнению, является условием позитивного общения субъектов воспитательно-образовательного процесса, которая обеспечивает развитие активности, уверенности ребенка, способности к творчеству. «В этой среде у дошкольника развивается собственная физическая функция, формируются сенсорные навыки, приобретается жизненный опыт, обучается регулированию и сопоставлению различных предметов и явлений, приобретается самостоятельный эмоционально - практический опыт взаимодействия со взрослыми, сверстниками, обучается самостоятельной практике» [136]. Основная задача такой среды, считают исследователи, как способствовать достижению эмоционального благополучие детей, так и профессиональному развитию педагогических работников, что создает условия для участия родителей.

Проблема сотрудничества ДО с родителями, по мнению исследователей, является одним из ведущих направлений в практике ППС, в особенности в условиях цифровой трансформации современного мира, когда родители находятся в недифференцированном информационном потоке размытых ориентиров и выделения возможностей индивидуализации [136,с. 304].

Применение ППС в ДО с целью создания условий для подготовки детей к обучению в школе становится одним из значимых аспектов педагогической деятельности. Подготовка к школе требует развития интеллектуальной, мотивационной, коммуникативной и эмоциональной сфер ребенка. Для решения данной задачи важен учет следующих принципов: междисциплинарного подхода, сотрудничества и взаимодействия всех субъектов ППС, последовательности, системности, поэтапности, вариативности и преемственности между различными уровнями образования.

Анализ основных теоретических подходов ППС в ДО позволил выделить ряд особенностей, которые могут составить сущностную основу построения модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО (таблица 3).

Таблица 3 – Сопоставление понятий психолого-педагогическое сопровождение в научно-методической литературе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Понятие | Определение | Исследователи |
| 1 | 2 | 3 |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи, результатом которой является образование нового качества – адаптивности.  - процесс создания пространства становления ребенка в целях оптимизации его развития во взаимодействии с окружающим миром. | А. А. Майер |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемо­го, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. | Е. И. Казакова |

Продолжение таблицы 3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - вид педагогической деятельности дошкольной организации, направленный на совместное, партнерское взаимоотношение с семьей воспитанника. | Е.А. Александрова, Коротаева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - специально организованная система, процесс взаимодействия (социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный на преодоление трудностей в обучении и окружающей ребенка жизненной ситуации, которые могут видоизменяться на протяжении всего процесса обучения. | А. П. Овчарова |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - системно организованная деятельность педагогов и специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями. | И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина, Г.М. Коржова, Т.А. Вишневская, А.Т. Баймуратова, О.В. Завалишина |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, на основе оценки особых образовательных потребностей | Правила ППС |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обеспечения полноценного развития личности детей во всех основных образовательных областях, а именно: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, себе и к другим людям. | Л.Н. Прохорова |
| Психолого-педагогическое сопровождение | - воспитательно-образовательный процесс в ДО предшкольной подготовки; целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, закономерностей ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения и воспитания, осуществляемый всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. | Психолого-педаго  гическое сопро  вождение детей предшкольной подготовки при переходе на 12 – летнее образова  ние: методические рекомендации. – Астана, 2013. - 35 стр. |

В целом, исследователи сходятся во мнении, что ППС – интегративный вид деятельности, характеризующийся сотрудничеством, совместной деятельностью сопровождающих (воспитатель, педагоги, психолога, семьи), равенством позиций, активностью в коммуникативной роли (предпочтительно диалогическое общение), способностью оценить эффективность деятельности и поддержать друг друга. Сопровождающие должны обладать определенным уровнем культуры и психологической компетентности.

Особое значение имеет построение отношений с семьей. Сотрудничество с родителями является одним из значимых направлений деятельности ППС в ДО.

Носителем проблемы ППС является ребенок и его ближайшее окружение. Ребенок рассматривается как развивающаяся система, где определяющими параметрами являются: возрастные особенности и потребности, новообразования, индивидуально-личностные качества развития.

Основой для положительного эмоционального развития ребенка приобретение им личностного опыта, который должен быть ориентирован на проявление самостоятельности, активности, способности адаптироваться к условиям среды.

Реализация ППС осуществляется посредством: *психолого-педагогического изучение* *ребенка* и *создания социально-психологических, педагогических условий* для *его развития*.

*Условиями успешного взаимодействия являются:* социокультурные и личностные. Процесс взаимодействия ребенка и взрослого должен быть основан на поддержке, заботе, направлен на преодоление трудностей в воспитании, обучении, взаимодействии с окружающей средой и самим собой. Следует отметить, что ППС может быть индивидуальным или системным. Также ППС определяется приоритетной целью и задачами, которые поэтапно реализуются в совместной деятельности.

Содержание ППС строится в соответствии с основными положениями педагогики и психологии, определяет выбор методов и средств достижения задач ППС. В воспитательно-образовательном процессе ППС реализуется в *педагогических формах взаимодействия и взаимопонимания*, даже если оно направлено на решение психических, социальных проблем развития ребенка.

Таким образом, нами сформулировано понятие *психолого-педагогического сопровождения применительно к детям предшкольной группы в дошкольной организации. ППС в ДО – системно-организованная деятельность педагогов и специалистов, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия, обеспечивающие эмоциональную поддержку и организацию эмоционально комфортной развивающей среды атмосферы в группе, активизирующие развитие эмоционального интеллекта детей, способствующие овладению ими навыками произвольной регуляции деятельности; обеспечивающие эмоциональную включенность детей в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, а также способствующие снижению проявлений тревожности как показателя эмоционального неблагополучия ребенка.*

Учитывая основные характеристики эмоционального развития ребенка с проявлениями тревожности (эмоциональную неустойчивость, беспокойство, заторможенность, снижение активности и т.д.) и основные принципы, в соответствии с которыми педагогические условия рассматриваются в качестве оптимизирующих эмоциональное развитие детей (высокая сензитивность периода дошкольного детства к эмоциональному развитию; амплификации эмоционального опыта ребенка, единство эмоционального, когнитивного и социального развития) предложен следующий компонентный состав ППС детей с проявлениями тревожности: *когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий, психофизиологический.*

Когнитивные процессы, включая восприятие, внимание, память, мышление и речь, оказывают значительное влияние на развитие личности ребенка и его способность управлять эмоциями. Наиболее значимыми аспектами когнитивного компонента рассматриваются устойчивость внимания, ее продуктивность, включающая способности к распределению и переключению, а также следует способность контролировать свои действия, выбирая оптимальные стратегии поведения для достижения заданной цели. Основное содержание данного компонента заключается в формировании навыков произвольной регуляции деятельности. Для формирования и навыков регуляции используются приемы: самоконтроля через игры, на внимание и концентрацию, планирования, обсуждения и нахождения решений и др.

Эмоционально-оценочный компонент предполагает развитие способности дошкольника воспринимать и оценивать свои эмоции, а также реакции окружающих на эмоции. Основное содержание данного компонента – обеспечение стабильности окружающей среды, способствующей устойчивому чувству безопасности и эмоционального комфорта. Для формирования этого компонента применимы: приемы развития эмоционального интеллекта, уверенного поведения, повышения самооценки, самопоощрение и позитивное подкрепление, ролевые игры, драматизация.

Поведенческий компонент. Этот компонент включает в себя эмоционально поддерживающие взаимоотношения между всеми участниками совместной деятельности в ДО. Наилучшей формой организации поведения детей является игра, поэтому использование различных игровых элементов обязательно для создания развивающей среды в ДО. Компонент предполагает организацию эмоционально насыщенного общения между детьми в группе, что играет ключевую роль в развитии навыков эмпатии, умений выражать свои эмоции, а также способствует формированию навыков эмоциональной регуляции. Поведенческий компонент активно поддерживается через различные сюрпризные моменты и эмоционально насыщенные события, такие как праздники, утренники и другие мероприятия. Этот компонент включает в себя создание эмоциональной атмосферы в группе, что во многом зависит от поведения воспитателя. Его эмоциональный настрой, отношение к детям, особенности его поведения и речи, а также эмоциональная устойчивость играют ключевую роль в формировании положительного эмоционального фона, необходимого для гармоничного развития детей.

Психофизиологический компонент предполагает организацию и интеграцию психических и физиологических процессов, которые влияют на поведение, эмоциональные реакции и взаимодействие человека с окружающим миром. В контексте психофизиологический компонент включает в себя связь между их психическими состояниями (эмоциями, мыслями) и физиологическими реакциями (сердцебиение, дыхание, напряжение мышц и т. д.), что имеет большое значение для их способности адаптироваться к изменениям в окружающей среде. Организация деятельности ППС должна быть направлена на снятие напряжения, сенсорной и моторной интеграции, приемы регуляции дыхания.

Сочетание выделенных компонентов ППС представляет собой необходимые условия для оптимального социально-эмоционального развития детей с проявления тревожности.

Изучение и анализ представленных в современной педагогике подходов к целеполаганию, принципам, содержанию и организации деятельности ППС, позволяет нам перейти к разработке модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в условиях дошкольной организации.

**1.3 Структурно-содержательная модель психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации**

Создание структурно-содержательной модели ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО становится одной из важных задач решения, рассматриваемой проблемы в современных условиях системы дошкольного образования. Изучение и анализ теоретических основ проблемы позволили сформулировать собственное определение психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности как *системно-организованная деятельность педагогов и специалистов, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия, обеспечивающие эмоциональную поддержку и организацию эмоционально комфортной развивающей среды атмосферы в группе, активизирующие развитие эмоционального интеллекта детей, способствующие овладению ими навыками произвольной регуляции деятельности; обеспечивающие эмоциональную включенность детей в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, а также способствующие снижению проявлений тревожности как показателя эмоционального неблагополучия ребенка.*

В данном аспекте мы принимаем за основу утверждение, что социально-эмоциональное развитие ребенка обеспечит возможность достижения эмоционального благополучия и успешной социализации в ДО. Дошкольник с проявлениями тревожности, в особенности предшкольной группы, нуждается в создании педагогических условий для его успешной адаптации в социальной образовательной среде.

Предложенная нами модель включает четыре блока: функционально-*целевой, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный и* представляет собой систему, организующую и описывающую элементы процесса, а также указывает на их взаимосвязь и взаимодействие в достижении поставленной цели (рисунок 1)*.*

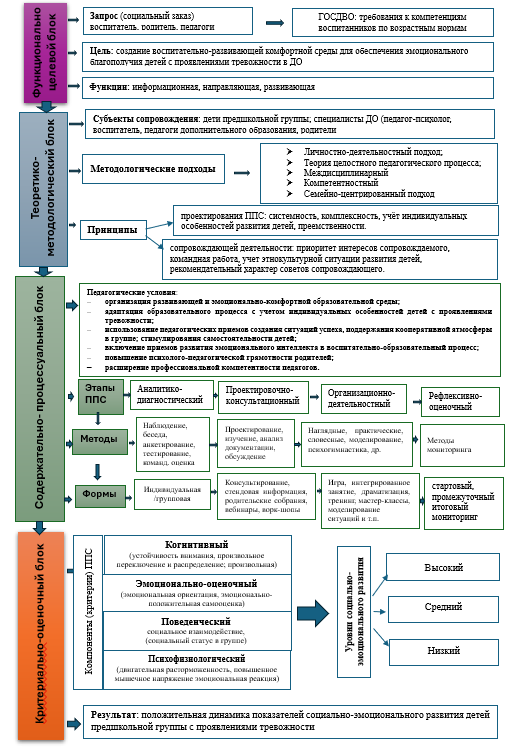


Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО

*Функционально-целевой блок* фокусируется на установке конечной цели построения ППС, определении ее основных функций. Вместе с этим нами обозначена проблема наличия запроса как социального заказа, который может быть как со стороны родителей, педагогов-воспитателей и специалистов дошкольного образования (логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог и др.), так и общества в целом. Запрос указывает на наличие потребности в изменении сложившейся ситуации в воспитательно-образовательном процессе. В современном дошкольном образовании одной из проблем следует рассматривать неспособность большинства дошкольников соответствовать требованиям, предъявляемым к выпускнику ДО. Вследствие этого мы обозначили в качестве цели ППС – создание воспитательно-развивающей комфортной среды для обеспечения эмоционального благополучия детей с проявлениями тревожности. В данном случае, конечным результатом деятельности ППС должно быть достижение положительной динамики показателей социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО.

На наш взгляд наиболее значимыми функциями ППС являются: диагностическая, информационная, консультационная, поддерживающая, направляющая*.*

Информационная функция направлена на ознакомление сотрудников ДО и всех заинтересованных, с деятельностью ППС, формами, методами работы. Информационная функция способствует созданию взаимосвязанной системы поддержки, которая поможет всем участникам воспитательно-образовательного процесса быть в курсе основных направлений деятельности в условиях ППС. Позволит ознакомиться с информацией о субъектах сопровождения, сроках проведения ППС и требованиями к участникам команды ППС.

Диагностическая функция позволяет выявить индивидуальные особенности, потребности и проблемы субъектов сопровождения. Психолого-педагогическая диагностика помогает определить уровень развития, эмоциональное состояние и возможные трудности в воспитании и обучении и дает возможность определения направлений дальнейшей работы.

Консультативная функция: Психолого-педагогическое сопровождение предоставляет консультации для обучающихся, их родителей и педагогов. Это помогает разобраться в сложных ситуациях, связанных с обучением и воспитанием, а также способствует созданию более благоприятной образовательной среды.

Поддерживающая функция: эмоциональная поддержка субъектов сопровождения помогает справляться со стрессом и адаптироваться к изменениям. Эта функция особенно важна в условиях сотрудничества, когда достижение результата предполагает координированных действий, требует изменения привычных способов взаимодействия, повышения профессиональной родительской) грамотности.

Направляющая функция обеспечивает согласование действий участников ППС с целью координирования деятельности в интересах детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ходе проведения ППС. Основными аспектами этой функции следует назвать выделение основных блоков деятельности ППС, ориентирование на задачи каждого блока и способы организации деятельности [137].

В контексте логики разработки модели мы считаем целесообразным выделение *теоретико-методологического блока, который*представлен следующими компонентами: *методологические подходы, принципы ППС, компоненты ППС, критерии и уровни рассмотрения.*

В организации и проведении ППС целесообразно отметить субъектов сопровождения, которыми являются: *ребенок, педагог-воспитатель (педагоги дополнительного образования), родитель*. Выделение субъектов сопровождения ориентирует на понимание проблемы с помощью описания характерных качеств личности ребенка, создающих трудности в процессе адаптации и полноценного функционирования его в воспитательно-образовательном процессе.

Анализ возрастных новообразований дошкольников акцентируют внимание на необходимости определения методологических подходов содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в современной дошкольной организации, а также требует отбора педагогически оправданных методов, форм, направлений сопровождающей деятельности в ДО.

Методологической основой построения модели психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО выступили: личностно-деятельностный*,* теория целостного педагогического процесса, междисциплинарный, и компетентностный и семейно-центрированный подходы*.*

Личностно-деятельностный подход, основателями которого являются Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и более современные ученые И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В. В. Сериков и др., по мнению И.А. Зимней следует считать определяющим в аспекте развития воспитательно-образовательного процесса. Ценность этого подхода состоит в том, что в нем объединены два компонента как личность и деятельность в одно целое, с указанием их взаимообусловленности. Личность развивается в деятельности, а деятельность обогащается и совершенствуется посредством личности. При этом личность характеризуется своим «неповторимым психическим складом», что побуждает учитывать национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности воспитанников в процессе организуемой с ним деятельности. Отмечается, что эти особенности важны в выборе формы, содержания учебных заданий, в характере общения с воспитанником.

Личностный компонент актуализирует принципы гуманистической психологии А.Маслоу, К.Роджерса, указывая, что воспитательно-образовательный процесс должен быть центрирован на воспитаннике как на субъекте познания, который способен удовлетворить свои потребности в деятельности, тем самым становясь «субъектом деятельности». Объединение этих двух компонентов в учебной деятельности осуществимо в ходе сотрудничества субъектов: педагога и ученика, посредством постановки учебных задач. Педагог становится организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником, координирует образовательный процесс [138]. Организация учебного сотрудничества регулируется принципом коллективной коммуникативности обучения. В целом, это сотрудничество должно способствовать осознанию ребенком своей принадлежности к группе, семье, общности, а также позволить понять свои возможности и обрести чувство собственного достоинства, уверенности в себе. Эти качества рассматриваются как предпосылки самоактуализации личности. Личностно-деятельностный подход акцентируют внимание на возможности перехода внешних условий во внутренние путем формирования у воспитанников способности к саморегуляции и самооцениванию. Таким образом, педагог становится фасилитатором, реализующим основную воспитательную задачу образования – «…создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [139].

Вместе с личностно-деятельностным подходом более углубленное понимание изучаемой проблемы вносит содержание основных положений теории целостного педагогического процесса (В. С. Ильин, М. А. Данилова, И. С. Марьенко, М.Н. Скаткина, Н.Д. Хмель, Ш.К. Жампеисова и др.).

В теории целостного педагогического процесса мы акцентируем внимание на ряде позиций, которые имеют значение для конструирования ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО. В этом контексте мы придерживаемся позиции, что целостная личность формируется в целостном педагогическом процессе, составной частью которого является воспитательный процесс. Воспитание, обучение и социализация являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, которые должны способствовать всестороннему развитию дошкольника: умственному, нравственному, трудовому, физическому и эстетическому, которые способствуют раскрытию потенциальных возможностей, творческих способностей ребенка, ориентируют его на достижение успеха.

Основу целостного воспитательно-образовательного процесса составляет *совместно-разделенная деятельность* обучающего и воспитуемого. Педагог, управляет этой деятельностью, содействует проявлению творческой активности и заинтересованности обучающихся [140,141].

Социальная активность личности расширяется постепенно, с возрастом, в процессе ее общения и активности.

Воспитательно-образовательный процесс строится на сотрудничестве, обмене опытом, в выполнении разнообразной деятельности. В целостном воспитательно-образовательном процессе развитие является двусторонним процессом, ведущим к развитию обоих субъектов, при этом педагог самосовершенствуется в профессиональном плане и в общечеловеческом [142, 143].

Еще одной значимой стороной теории целостного педагогического процесса является понятие «*возрастосообразность».* Выделение этой категории указывает на то, что воспитание и обучение следует осуществлять в соответствии с *особенностями возрастного развития ребенка,* где важен учет ведущего вида деятельности и возрастных новообразований [142,с. 4].

Таким образом, теория целостного педагогического процесса позволяет акцентировать внимание на следующих положениях:целостная личность формируется в целостном педагогическом процессе; воспитание, обучение, социализация являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника и способствуют всестороннему развитию ребенка; педагог содействует развитию творческой активности ребенка посредством разнообразной деятельности; педагогический процесс должен соответствовать особенностям возрастного развития, ведущему виду деятельности и возрастным новообразованиям; в управлении процессом обучения важны отношения, которые складываются в детском коллективе*.*

*Междисциплинарный подход* указывает на сложность предмета исследования и ориентирует на установление связи между областями знаний, которые способствуют «созданию нового междисциплинарного инструментария» (Ж. Пиаже). В данном случае речь идет о создании междисциплинарной связи, так как, выстраивая психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, нужно адаптировать образовательную среду под особенности тревожных детей. В данном случае требуются объединение усилий специалистов разных областей для достижения результативности деятельности. Под междисциплинарным подходом мы подразумеваем согласованную командную работу специалистов, направленную на создание комфортных и безопасных условий для адаптации, социализации и воспитания детей с проявлениями тревожности. Междисциплинарное взаимодействие создает возможности активного включения родителей в воспитательно-образовательный процесс [143-145].

Еще один подход, который нами был выделен - к*омпетентностный* (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Г. Бермуса, Б.Т. Кенжебекова, Н.Р. Шаметова и др.). Этот подход акцентируют внимание на основных требованиях к профессиональной компетентности педагога дошкольной организации, что имеет особое значение для реализации предлагаемой модели. Компетентностный подход подразумевает способность педагога к изменению педагогической деятельности с учетом конкретной ситуации, времени, условий и субъектов сопровождения. Смысл педагогической деятельности, осуществляемой на основе компетентностного подхода, заключается в совместном с ребенком определении его интересов и возможностей, которые будут определять направление деятельности, выбор способов их осуществления, осмысление трудностей и препятствий в достижении цели.

В соответствии с принципом гуманизма компетентностный подход выделяет в центре воспитательно-образовательного процесса ребенка, как воспитывающегося, обучающегося и развивающегося человека» [146-149].

В этом аспекте значение имеет восприятие и понимание профессиональных компетенций, представленных в Национальной рамке квалификаций и профессиональном стандарте «Педагог дошкольного воспитания и обучения» [150].

*В настоящее время актуальным становится семейно-центрированный подход, который* значим и в организации ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО. Он рассматривается как гибкий, комплексный подход, акцентирующий внимание на значении семьи и ее потенциальных возможностях, в особенности указывает на важность тесного взаимодействия педагогов с родителями, выведение на передний план интересов и потребностей ребенка, мотивирование родителей к созданию развивающей среды в условиях семьи, формирование социально-коммуникативных умений.

Особое место отводится общению с матерью, ее участию в формировании личности и психического развития ребенка. Правильное коммуникативное поведение матерей и способность понимать потребности детей широко представлены в исследованиях многих ученых как М.И. Лисина, Е.И. Исенина, И.Ю. Левченко, Е.Е. Ляксо, В. В. Ткачева и др.

Педагогическая поддержка при семейно-центрированном подходе большое внимание уделяется организации развивающей среды, которая создается на стыке нескольких дисциплин: психологии развития, семейной психологии, общей и дошкольной педагогики [151-153].

В совокупности вышеозначенные нами подходы нашли отражение в принципах: проектирования процесса и сопровождающей деятельности*.*

Первая группа принципов направлена на проектирование ППС, к ним относятся: *системность, комплексность,* *учёт индивидуальных и личностных особенностей развития детей дошкольного возраста, преемственности.*

Принцип *системности* – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, которые приводят к образованию новых интегративных связей. Принцип указывает на целостность педагогической системы воспитания и образования, которая направлена на создание условий для всестороннего развития ребенка – психологического, физического, интеллектуального и др., достижение внутренних и внешних целей педагогической деятельности [154-156].

Принцип *комплексности* предполагаетвзаимодействие различных факторов воспитания и обучения, рациональные способы действий в зависимости от ситуаций с целью достижения поставленных результатов, оптимизацию всех процессов системы и повышения эффективности деятельности. Принцип комплексности ориентирует на то, что качественное образование имеет несколько аспектов: интеграция знания, многообразие методов, учет социального контекста, личностный подход и системность [155,с. 398].

*Учет индивидуальных особенностей развития* детей дошкольного возраста - психолого-педагогический принцип, в котором постулируется важность учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, четырех основных законов детского развития (цикличность, неравномерность, метаморфозность детского развития, сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка [157].

*Учет личностных особенностей развития* ребенка дошкольного возраста должен опираться на позитивные стороны развития ребенка, поиск путей преодоления трудностей. Принцип реализуется на практике в форме продуктивной деятельности, способной оказывать стимулирующее влияние на познавательную активность ребенка [158].

*Преемственность* рассматривается в современной науке как ведущий методологический принцип проектирования и организации педагогического образования. Принцип содержит понятия: «связывание», «диалог», преемственность в рамках вектора «прошлое-настоящее-будущее». В этом отношении речь идет о взаимообусловленности и взаимосвязанности процесса развития, которое осуществляется в диалогической форме, внутри системы. Преемственность строится на последовательном и поступательном развитии.

*Принцип преемственности* предполагает взаимодействие и взаимосвязь уровней современного образования. Дошкольное образование является первой ступенью системы образования, вместе с тем оно направлено на процесс становления целостной личности ребенка, осуществляемый в условиях воспитательно-образовательного процесса, который реализуется посредством вовлечения ребенка в продуктивные виды деятельности.

Преемственность между дошкольным образованием и начальной школой способствует успешной подготовке детей к школе через последовательное, поступательное возрастное развитие и созревание психических и физиологических процессов. Так, процесс подготовки детей к школе строится на ведущем виде деятельности детей дошкольного возраста - игре, а также физическом, психическом и социальном развитии дошкольника. Успешность перехода к начальному обучению зависит от формирования предпосылок учебной деятельности в условиях ДО, создающих основу социальной адаптивности ребенка [159].

Ко второй группе отнесены *принципы сопровождающей деятельности*, в частности:

* *приоритет интересов сопровождаемого* («на стороне ребенка»), развитие инициативы и самостоятельности ребенка, «это движение вместе с ребенком, рядом с ним, - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути» [81,с. 145].
* *командный подход или* командная работа предполагает соблюдение единого подхода и требований к выявлению и оценке трудностей воспитания и
* обучения; приверженность единым ценностям: уважение личности ребенка, сохранение конфиденциальности предоставляемой информации о ребенке; сотрудничество, взаимоуважение и доверие всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателя, педагогов специалистов (логопед, дефектолог, музыкального работника, инструктора по физической культуре, медицинского работника, педагога-психолога), родителей и ребенка; разделение ответственности между специалистами [130,с. 118].
* *учет этнокультурной ситуации развития детей* - интеграция традиционных и современных воспитательных систем, с использованием педагогического потенциала поликультурной среды.

ППС детей с проявлениями тревожности в ДО представляет поликультурную среду, что позволяет рассматривать в качестве средств воспитания и обучения: фольклор, народные сказки и игры казахской, русской и других этнических культур [160,161].

* *рекомендательный характер советов сопровождающего предполагает* деятельность педагога, сопровождающего дошкольника, который, не навязывая ему определенные эталоны поведения, направляет процесс расширения социального пространства, открывает ребенку пути для осознания собственного Я, становления самоотношения и отношений к другим людям, приобретения социального опыта в происходящих жизненных событиях. Значение специально организованного педагогического взаимодействия состоит в том, что оно дает возможность видеть и корректировать негативные проявления личностных качеств дошкольников при непосредственном участии воспитателя [131,с. 68].

Таким образом, теоретико-методологический блок разработан с учетом основных положений рассматриваемой проблемы, понимания ППС как целостной системно-организованной, совместной деятельности команды педагогов, специалистов, родителей, которая должна способствовать созданию *социально-психологических и педагогических условий* и направлять на достижение эмоционального благополучия и успешного развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Разработка теоретической части данной модели позволила определить основные компоненты содержательно-процессуального блока.

*Содержательно-процессуальный блок* характеризует непосредственно деятельность сопровождающих, которая направлена на взаимодействие субъектов сопровождения и детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, а также со взрослыми в рамках сотрудничества для достижения цели и решения поставленных задач.

На наш взгляд, в качестве педагогических условий, которые будут способствовать эффективной организации и реализации программы ППС с детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО, относятся:

* организация развивающей и эмоционально-комфортной образовательной среды;
* адаптация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей с проявлениями тревожности;
* использование специальных приемов учебно-познавательной деятельности, направленных на создание ситуаций успеха, поддержание кооперативной атмосферы в группе; стимулирование самостоятельности детей;
* повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Вышеозначенные педагогические условия реализуются в процессе поэтапно организованной деятельности: аналитико-*диагностический, проектировочно-консультационный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный*.

*Большую роль в сопровождении играет диагностика. Она позволяет* изучить особенности личностного развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности. Комплексная программа диагностики составляется в соответствии с характеристиками тревожных детей, описанными в психолого-педагогической литературе, а также учитываются результаты анкетирования родителей и воспитателей, результаты наблюдений педагогов.

Процедура диагностики проводится с использованием психологических методик, индивидуально и малыми группами.

Аналитико-диагностический этап работы также включает использование метода опроса и его разновидностей: *анкетирования, беседы, интервью, проективные методы* [162,163]. Анкетирование родителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, проводится с целью выявления признаков тревожности в поведении ребенка.

Метод беседы и интервью проводятся в ходе родительских собраний, педагогических консилиумов, совещаний администрации и т.п.

Результаты диагностического этапа служат основанием отбора материала при составлении программы коррекционно-развивающих занятий и создание индивидуального маршрута развития ребенка. Результаты диагностики позволят определить стратегию взаимодействия специалистов, участвующих в ППС.

*Проектировочно-консультационный этап* предполагает анализ, обсуждение и оценку результатов диагностической работы. На этом этапе осуществляется подбор методов и форм организации деятельностного этапа, составляются программы коррекционно-развивающих занятий, определяются способы взаимодействия в процессе командной работы, а также выстраиваются единые требования к взаимодействию с ребенком с проявлениями тревожности. Наряду с этим, устанавливаются параметры оценки эффективности ППС.

На данном этапе важно выработать план педагогического взаимодействия сопровождающих, который должен быть основан на целостном представлении осуществляемой деятельности и ее развития. С этой целью нами была составлена схема процедуры взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых в ситуации ППС (рисунок 2).

Рисунок 2 - Схема взаимодействия в ППС

Предлагаемая нами схема свидетельствует о взаимосвязи и взаимозависимости сопровождающих в достижении результатов деятельности ППС. Следует отметить, что деятельность ППС является командной работой, где вклад каждого члена команды способствует достижению общей цели.

Не менее важно определение формы отчетности членов команды ППС, в которой указываются признаки проявления тревожности. На основании результатов проведенной работы каждым участником команды сопровождающих составляется педагогическая характеристика на ребенка с проявлениями тревожности.

Проектировочно-консультационный этап включает проведение консультационной работы (междисциплинарные консультации, для родителей и т.д.); уточняются организационные вопросы, способы информирования, инструктирования; проводятся вебинары (дополнительные онлайн встречи, лекции), воркшопы для демонстрации модели ППС; объясняются способы заполнения таблиц, использование Интернет платформ (ZOOM, Padlet и т.п.), особенности организации взаимодействия с дошкольником с проявлениями тревожности, особенности взаимодействия с родителями (онлайн-беседы), этические нормы и правила поведения.

На организационно-деятельностном этапе основным направлениемработы являетсяоказание педагогической поддержки и коррекция. Вся деятельность команды ППС должна быть нацелена на реализацию программы психолого-педагогической коррекционной работы с детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО. Каждый сопровождающий, применяя наглядные, практические, словесные методы, моделирование и психогимнастические упражнения интегрируют их в различные виды организованной деятельности. Наиболее эффективные формы: игровые упражнения, коррекционно-развивающие занятия, моделирование и т.п. [164, 165]. Педагоги постепенно вводят детей с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательный процесс и способствуют созданию ситуаций успеха, поддерживают кооперативную атмосферу в группе, стимулируют к самостоятельности. Большое значение уделяется умению управлять и направлять процесс взаимодействия внутри детского коллектива. В то же время следует укреплять отношения с родителями, побуждая их выстраивать общий стиль развития отношений с ребенком [166,167]. Единство направляющих и регулирующих отношений взрослого и ребенка с проявлениями тревожности будет способствовать постепенной выработке требуемого поведения.

Наряду с этим, педагог-психолог организует и проводит семинары, тренинги профессиональной педагогической и родительской компетентности. Цель тренингов заключается в формировании необходимых умений продуктивного взаимодействия участников ППС, в освоении ими нового способа мышления, ориентированного на личность ребенка, в понимании его потребностей и возрастных изменений. Тематика семинаров должна быть продумана заранее и согласована с командой ППС. Основная задача здесь заключается в необходимости сформировать интерес к самостоятельным возможностям оказания поддержки и помощи дошкольнику с проявлениями тревожности в условиях семейного воспитания и воспитательно-образовательном процессе ДО. Помимо этого, желательно использовать возможности Интернет-платформ и проводить вебинары, где следует представлять приемы обучения техникам дыхания, релаксации, преодоления негативных эмоциональных вспышек и т.д.

Тренинги педагогической компетентности должны быть обучающими, способствующими освоению и последующему применению методов и приемов взаимодействия с ребенком предшкольной группы с проявлениями тревожности, формированию адекватной самооценки, развитию коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта [168,169].

Для достижения взаимосвязи и преемственности в работе в процессе проведения ППС уделяют внимание выработке правил командной работы.

Первое правило: включение ребенка с проявлениями тревожности в различные виды деятельности (игровую, коммуникативную, художественно-эстетическую и др.) с использованием их потенциальных возможностей в развитии ключевых навыков. Данное условие связано с разработкой технологий организации видов деятельности по формированию компетенций по основным направлениям, заданных в ГОСДВО как физическое, познавательное, интеллектуальное, творческое, социально-эмоциональное [1,с. 10].

Второе правило характеризует взаимодействие в системе «взрослый (специалист) – ребенок», как процесс, обеспечивающий личностное развитие ребенка, его эмоциональное благополучие, последнее выступает целевым ориентиром дошкольного образования с позиции стандарта.

Эмоциональное благополучие является основной составляющей психического здоровья дошкольников и значимым показателем ребенка с проявлениями тревожности. Эмоциональное состояние выступает индикатором оптимального соответствия индивидуального потенциала ребенка требованиям социокультурного пространства дошкольной организации.

Соблюдение второго правила требует:

* наличие доверительных отношений и эмоциональных связей воспитателя (специалиста) и ребенка, понимание, принятие, признание его индивидуальных особенностей;
* заинтересованное участие воспитателя (педагога) в эмоциональной жизни ребенка, обеспечение эмоциональной поддержки, доверительный характер общения, стабильный и позитивный эмоциональный фон жизнедеятельности ребенка ДО.

В качестве третьего правила выступает учет индивидуальных достижений ребенка и специфики возрастного развития, определение на этой основе направлений развивающей работы. Психолого-педагогическое сопровождение детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО предполагает последовательную реализацию задач каждого из этапов, в частности, результаты диагностического этапа должны быть основанием для отбора содержания программного материала, адекватного возрастным особенностям детей и направленные на развитие самостоятельности ребенка.

Выделение четвертого правила требует постоянного повышения эмоциональной культуры и профессиональной компетентности воспитателей, педагогов, специалистов, родителей, участвующих в сопровождении детей предшкольной группы с проявлениями тревожности.Успешность реализации цели ППС во многом обусловлена осведомленностью педагогов и родителей в вопросах эмоционального развития детей дошкольного возраста. Большое значение имеет педагогический опыт работы и следование психолого-педагогической культуре взаимодействия педагогов и родителей.

*Последний рефлексивно-оценочный этап* направлен на организацию и проведение педагогической оценки и рефлексии. Для проведения педагогической оценки деятельности ППС следует провести анализ результатов мониторинга. В ДО воспитатель проводит мониторинг, заполняя листы наблюдений. Принято использовать три вида мониторинга (стартовый, промежуточный, итоговый) с индикаторами оценки развития ребенка на определенном этапе анализа. Воспитатель и педагоги при проведении мониторинга используют следующие методы: наблюдение за ребенком во время организованной деятельности и игры, беседу и анализ продуктов деятельности. По результатам мониторинга воспитатель совместно с педагогами дополнительного образования заполняет индивидуальную карту развития, которые целесообразно использовать для рефлексивного анализа [170,171]. В частности, воспитатель и другие педагоги должны отметить наличие или отсутствие изменений, сделать предположения причин их проявления. Наряду с этим, педагоги должны использовать полученные данные для улучшения образовательного результата, то есть, определяются способы коррекции используемых мер и обсуждаются возможности их реализации.

Завершением данного этапа ППС следует считать выработку общей командной оценки по результатам проведенной работы, о возможности ее реализации в условиях ДО, выделение типичных ошибок. Также следует рассмотреть вариант оптимизации деятельности ППС с учетом приобретенного опыта работы. Критериально-оценочный блок завершает работу ППС и указывает на необходимость установления соответствия полученных результатов деятельности с заданными критериями развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности. Определение критериев осуществлено на основании выделенных нами компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого и психофизиологического.

Достижением эффекта педагогической деятельности в ходе ППС являются показатели итоговых диагностических процедур. В качестве критериев, характеризующих изменения в социально-эмоциональном развитии детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, следует выделить:

* продуктивность и устойчивость внимания;
* произвольную регуляцию деятельности;
* эмоциональную ориентацию; эмоционально-положительную самооценку;
* социальный статус в группе;
* психофизиологические проявления как двигательная расторможенность, повышенное мышечное напряжение и эмоциональная реакция.

Выделение данных критериев обусловлено тем, что проявление тревожности наиболее ярко выражено трудностями в личностной, познавательной и социально-эмоциональной сферах развития ребенка.

Распределении выше указанных критериев по уровням развития позволяет использовать данные для изучения динамики полученных результатов (таблица 4).

Таблица 4 – Уровневые показатели социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Компоненты | Уровни / показатели социально-эмоционального развития | | | Методы диагностики |
| Высокий | Средний | Низкий |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Когнитивный | Внимание устойчивое, продуктивное; способен длительное время удерживать внимание на задании; точно следует инструкции на протяжении всего задания, не отвлекается, сам находит и исправляет ошибки | средняя продуктивность и устойчивость внимания;  допускает ошибки, но старается исправить их, испытывают трудности планирования и выполнения действия. | низкий уровень устойчивости и продуктивности внимания; испытывает трудности в удержании внимания при выполнении задания; легко отвлекается, не стремится исправлять ошибки, не следует инструкции выполняет работу хаотично. | Методика «Найди и вычеркни»; Методика «Палочки и крестики»  (Приложение 9, 10 ) |

Продолжение таблицы 4

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Эмоционально-оценочный | самостоятельно, правильно называет эмоциональное состояние человека, ориентирован на переживание состояния других людей. положительна адекватная самооценка | не всегда понимает эмоциональное состояние других, чаще ориентирован на себя, самооценка неустойчивая | затрудняется в понимании эмоций других людей, ориентирован на себя, мир вещей, ситуативно заниженная самооценка. | Проективная методика «Дорисовывание, «Три желания»;  Методика «Лесенка»;  (Приложение 6, 11) |
| Поведенческий | Высокий социометрический статус (лидер, социально успешный), активен, общителен, организует игру, популярен среди сверстников, влияет на динамику группы. | Средний социометрический статус (промежуточная позиция); не проявляет выраженного лидерства, самостоятельный, имеет влияние на других; помогает организовать игры и разрешать конфликты. | Низкий социометрический статус, не имеют устойчивых связей с другими детьми; испытывают трудности в установлении отношений и взаимодействий с группой; не вовлечены в совместные игры, играют в одиночестве; часто тихие, малоактивные или нервозны, конфликтны. | Методика «Два домика» (Т.Д. Марцинковская); наблюдение  (Приложение 7) |
| Психофизиологический | Ребенок расслаблен, свободно двигается, отсутствуют мышечные зажимы, лишние движения, выраженные ощущения страха и тревоги; уверен в себе, активен. | Напряжение возникает только в определенных ситуациях, отмечается легкая двигательная расторможенность, умеренная тревожность, контролируемая эмоциональная реакция. | Постоянная скованность, зажатость в движениях, видимое напряжение в теле; импульсивность; выражение тревоги, страха, беспокойства; чрезмерная зависимость от взрослых, нуждается в постоянной поддержке. | Наблюдение; Анкета по выявлению тревожного ребенка\*, Рисунок семьи  (Приложение 1, 2, 8) |

Уровневые показатели социально-эмоционального развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности позволяют произвести оценку результатов деятельности ППС. Положительная динамика показателей может свидетельствовать о достижении целей ППС и ее эффективности.

Выделение показателей социально-эмоционального развития позволит оценить результаты опытно-экспериментальной работы и составить более дифференцированные рекомендации.

**Выводы по первому разделу**

Термин «тревожность» характеризует свойство личности, естественное состояние в основе которой лежит переживание воздействия окружающих условий. Тревожность имеет свой эмоциональный профиль или паттерн эмоций: «*вина, стыд, печаль и страх*», который фиксируется в памяти в и за частоты реакций в длительный период времени.

Тревожность характеризует *психоэмоциональное состояние личности*, образованное вследствие неудовлетворенности потребностей человека, но ее *развитие зависит* от *индивидуально-психологических особенностей*, в особенности, эмоциональной неустойчивости личности.

Содержание тревожности зависит от развития *когнитивных, аффективных и речевых функций человека*. Оценка своего состояния личностью ведет к выбору стратегии поведения.

Тревожность имеет стадии *формирования, развития, закрепления*. В качестве личностного образования закрепляется в подростковый период, в ранние периоды развития ребенка имеет *дезорганизующее влияние на поведение ребенка. Развитие тревожности и закрепление зависит от условий протекания, в частности: среда, система отношений, нарушение обратной связи.*

Тревожность в дошкольном возрасте является состоянием, выражающим *переживание эмоционального дискомфорта*, которое образуется вследствие неудовлетворенности базовых потребностей ребенка со стороны ближайшего окружения – родителей, воспитателей, сверстников.

На развитие ребенка предшкольной группы оказывают влияние: развитие детско-родительских отношений, негативные стороны проявления или противоречия в требованиях и проявлении любви со стороны родителей; авторитарный стиль общения, непоследовательность требований и оценок, применяемых воспитателем в воспитательно-образовательном процессе; общение в кругу сверстников как появление эмоционального отношения сверстников.

Сопровождение осуществляется с обучающимися, которые имеют определенные трудности в обучении, воспитании и развитии, с поведенческими и эмоциональными проблемами, неблагоприятными психологическими факторами. Дошкольники с проявлениями тревожности полноценно становятся категорией воспитанников, которые подлежат сопровождению.

В ходе ППС осуществляется *психолого-педагогическое изучение* *ребенка* и *создание психолого-педагогических условий* *его развития*. Процесс взаимодействия ребенка и взрослого должен быть основан на поддержке, заботе, направлен на преодоление трудностей в обучении и окружающей ребенка жизненной ситуации.

Психолого-педагогическое сопровождение в воспитательно-образовательном процессе является педагогической категорией, которая реализуется в *педагогических формах взаимодействия и взаимопонимания*, социальных (в том числе коммуникативных) проблем развития ребенка.

В основе ППС лежит реализация потребностей ребенка во взаимосвязи со взрослым и другими детьми. Ведущей целью является активизация сильных сторон его субъектов, т. е., развитие самостоятельности ребенка.

Модель ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО представляет собой последовательную системно организованную командную работу педагогов-воспитателей, педагога-психолога, специалистов и родителей.

В структуру модели ППС входят следующие блоки: функционально-целевой, теоретико-методологический, содержательно-процедурный, критериально-оценочный. Каждый блок имеет содержание, состоящее из определенных мероприятий и способов их достижения.

1. **ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ТРЕВОЖНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**2.1 Психолого-педагогическая диагностика развития детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации**

В соответствии разработанной моделью психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности нами была составлена и проведена комплексная диагностика детей предшкольных групп в ДО г. Алматы.

В экспериментальной части исследования принимали участие 185 детей в возрасте предшкольной группы, средний возраст – 5,5 лет, из них 97 девочек и 88 мальчиков.

Базами исследования выступили детские сады: КГКП ясли-сад №109, сеть детских садов «Зере», «Нур-сәби», «Nomad Education».

Анализ научно-методической литературы показал, что в настоящее время разработаны и применяются в практической деятельности педагогов-психологов ряд методик по выявлению тревожности в дошкольном возрасте. Эти методики позволяют определить уровень развития тревожности, но не выявляют особенности ее проявления, с которыми непосредственно сталкиваются в условиях взаимодействия с детьми с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы были определены наиболее значимые трудности, наблюдаемые в поведении детей с проявлениями тревожности:

* снижение концентрации внимания;
* ухудшение способности воспроизведения материала;
* увеличенный временной интервал восприятия и обработки информации;
* избегание сложных и поиск легких задач;
* затруднения в организации самостоятельной деятельности;
* неуверенность в себе и своих способностях;
* наблюдение за играми сверстников со стороны, частое уединение;
* неспособность управлять своими эмоциями (плач, истерики, раздражительность и т. п.);
* преобладание отрицательных эмоциональных переживаний;
* выраженное мышечное напряжение, повышенная суетливость, жестикуляция, избыточная моторика, возможны манипуляции с телом или гримасы, которые снижают эмоциональное напряжение.

Выделенные особенности являются признаками проявления беспокойства в таких сферах психологического развития ребенка как: познавательная, личностная, эмоциональная и психомоторная. Для изучения вышеуказанных признаков проявления тревожного поведения нами был составлен план проведения диагностического этапа ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности.

При проведении диагностических работ с детьми дошкольного возраста следует придерживаться этических стандартов и принципов; необходимо иметь информированное согласие родителей [172].

Диагностический этап условно разделен на два подэтапа.

Первый подэтап – сбор информации о характере трудностей ребенка предшкольной группы с проявлениями тревожности в организованной деятельности и поведении. Применимы следующие методы: наблюдение, беседа, различные виды опроса воспитателей и родителей (анкетирование, диагностическое интервью и др.), анализ продуктов деятельности.

Наблюдение за ребенком, как основной метод педагогической диагностики используется во всех видах организованной деятельности, в течение пребывания ребенка в ДО. Наблюдение проводят систематически в те­чение недели с тем, чтобы было достаточно данных о наблюдаемом ребенке. В ходе наблюдения применяют специально разработанную форму протокола, которая позволяет фиксировать наличие проявлений тревожности в поведении ребенка. Оценка результатов наблюдения осуществляется в баллах: если указанный показатель выражен слабо, то в соответствующей графе выставляется «1 б»; если признак выражен в значительной степени, то выставляется «2 б»; если указанная характеристика поведения не наблюдается, то графа оставляется пустой. Результаты наблюдения регистрируются в течение нескольких дней, затем систематизируются и обобщаются. В графе «Комментарии», в случае необходимости, конкретизируют оценку и дополняют ее (Приложение А - Форма 1 А). Наряду с этим воспитатель проводит анкетирование родителей, с целью определения особенностей развития ребенка, проявляемые в естественных, домашних условиях, трудности воспитания, наличие обязанностей и навыков самостоятельности (Приложение А. Форма 1Б). Результаты первичного наблюдения и анкетирования являются основанием для проведения комплексной психолого-педагогической диагностики.

Второй подэтап включает углубленное и направленное изучение (обследование) ребенка с использованием психодиагностического инструментария. Психолого-педагогическая диагностика представляет собой использование комплекса методик, направленных на обследование, позволяющее выявить особенности проявления тревожности в организованной деятельности и индивидуально-личностном развитии детей предшкольной группы.

Диагностическое обследование педагога-психолога начинается с анкетирования воспитателей и родителей с использованием опросника Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко по выявлению признаков тревожности (приложение Б) [173]. Анкета содержит 20 утверждений по которым, педагоги и родители должны были отметить признаки, проявляемые в поведении оцениваемого ребенка. Анкета имеет оценочную шкалу, позволяющую ранжировать данные по 3 уровням проявление тревожности: *высокий, средний, низкий*.

Анализ результатов анкеты показал различие позиций в оценивании наблюдаемого поведения ребенка у педагогов (воспитателей) и родителей. Так, по мнению педагогов: у 85-и дошкольников (46%) наблюдаются признаки средней тревожности, более 15 признаков высокой тревожности наблюдаются у 38 детей, что составляет (20,5%), низкие показатели выражены у 62 детей (34,5%) (рисунок 3).

Рисунок 3 – Показатели анкетирования воспитателей и родителей

В целом, по данным педагогов, признаки тревожности выражены у 66,4% дошкольников. Позиция родителей показывает, что у дошкольников преобладает низкий балл выраженности признаков тревожности – 102 ребенка (55,5%), менее выражен средний - 63 (34,2%) и меньшее количество детей имеют высокие баллы – 19 детей (10,3%). Эти показатели позволяют отметить, что родители не рассматривают признаки тревожности незначимыми показателями развития, которые требуют определенного внимания. В анкетах родителей превалируют отрицательные ответы. Выбор признаков тревожности, осуществляемый родителями, характеризуют взаимодействие с ребенком в определенных ситуациях. Родители выделяют признаками тревожности ребенка следующие позиции:

* Плохо переносит ожидание;
* Обычно беспокоен, легко расстраивается;
* Неспособность сосредоточиться на чем-то;
* Боится сталкиваться с трудностями;
* Пуглив, многое вызывает у него страх;
* Любое задание вызывает излишнее беспокойство;
* Не умение ребенка долго работать, не уставая;
* Не обладает хорошим аппетитом;
* Спит беспокойно, засыпает с трудом;
* Не уверен в себе, в своих силах;
* Часто не может сдержать слезы;
* Как правило, краснеет в незнакомой обстановке;
* Смущается чаще других;
* Жалуется, что снятся страшные сны;
* Сильно потеет, когда волнуется;
* Во время выполнения задания очень напряжен, скован;
* Часто говорит о возможных неприятностях и др.

Следует отметить, мы представили ответы родителей в порядке частоты встречаемости, что позволяет отметить характер, выделяемых позиций. Родители оценивают поведение своего ребенка в ситуации взаимодействия.

Наиболее выраженными признаками тревожности по утверждениям педагогов (воспитателей) следует назвать:

* Неумение ребенка долго работать, не уставая;
* Не уверен в себе, в своих силах;
* Неспособность сосредоточиться на чем-то;
* Боится сталкиваться с трудностями;
* Не любит браться за новое дело;
* Часто не может сдержать слезы;
* Во время выполнения задания очень напряжен, скован;
* Любое задание вызывает излишнее беспокойство;
* Плохо переносит ожидание;
* Смущается чаще других;
* Не обладает хорошим аппетитом;
* Спит беспокойно, засыпает с трудом;
* Пуглив, многое вызывает у него страх.

Перечисленные признаки тревожности расположены по частоте встречаемости в утверждениях педагогов. Такое расположение побуждает отметить, что педагоги в первую очередь рассматривают поведение ребенка с позиции оценки проявляемого поведения ребенка в определенной деятельности: учебной, игровой, физической, трудовой или в повседневной жизнедеятельности дошкольной организации.

В ходе изучения анкет были выявлены различия в выборе утверждений со стороны педагогов и родителей (рисунок 4).

Рисунок 4 – Распределение выбора утверждений в 2-х позициях по результатам анкетирования

Анализ данных утверждений позволяет отметить, что расхождения во мнениях педагогов и родителей обусловлено их социальными ролями и ценностями. Для родителей более значимо поведение ребенка, характеризующее его развитие в целом, то есть умения взаимодействовать с другими людьми. Воспитатели (педагоги) оценивают поведение ребенка в воспитательно-образовательном процессе, то есть его способности, проявляемые в ходе выполнения деятельности. Следует отметить, что признаки тревожности, выделяемые обеими сторонами, в целом присущи поведению наблюдаемых детей, которые создают определенные трудности в процессе социализации.

Результаты анкетирования являются подтверждающим фактором наличия тревожности у детей предшкольной группы и позволяет переходить к более углубленному диагностическому обследованию.

При проведении диагностического обследования дошкольников следует учитывать возрастные особенности детей, в частности, они менее усидчивы, склонны проявлять недоверие, могут испытывать страх перед незнакомыми людей и отказываться от выполнения заданий. Следует способствовать тому, чтобы время обследования было непродолжительным, задания чередовались и поддерживали интерес для выполнения. Для установления доверительных отношений с ребенком педагог-психолог регулирует взаимодействие, ориентируясь на индивидуально-типологические особенности детей. В целом, игровой подход является наиболее эффективным способом проведения диагностического обследования.

В ходе диагностического обследования использованы следующие методики:

1. *Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика «Выбери нужное лицо»*(приложение В).

Данная проективная методика позволяет определить уровень тревожности дошкольников и подразделить на группы:

а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);

б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);

в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Тест содержит экспериментальный материал, который включает 14 рисунков размером 8,5х11 см., для мальчиков и девочек отдельно.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, педагог дает инструкцию. Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске. Основная «проективная нагрузка» представлена в двусмысленных рисунках, они позволяют понять, какой эмоциональный смысл придает им ребенок и указывает на его мироощущение и опыт общения [174].

1. *Методика «Паровозик» (автор С.В. Велиева)* позволяет определитьособенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде (приложение Г).

Методика направлена на выявление степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. Применяется индивидуально.

Экспериментальный материал включал рисунки 8-ми разноцветных вагончиков (красный, зеленый, желтый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный) и белого паровоза. Вагончики располагаются на белом фоне, необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Фиксируется: позиция цвета вагончиков; высказывания ребенка [175].

*Опросник А. И. Захарова «Подверженность ребенка страхам»* направлена определение страхов, присущих среднему дошкольному возрасту (приложение Е).

Методика проводится в виде индивидуальной беседы с детьми, в процессе которой детям задают 29 вопросов. В ходе беседы педагог не торопливо, перечисляет страхи и ожидает ответа от ребенка «Да» - «нет» или «боюсь» - «не боюсь» [176].

*Методика «Лесенка»*предназначена для выявления системы представлений ребенка о себе, его мнение об оценке других, соотношение этих оценок. (приложение 6)

Экспериментальный материал: рисунок лесенки с пронумерованными ступеньками, фигурки-силуэты девочки, мальчика. Индивидуальный вариант. Инструкция: «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (первая ступенька, не указывая на номер) будут стоять самые хорошие ребята, показывая на вторую, третью – хорошие, здесь, указывая на четвертую – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показывая на 5, 6 ступеньки) – плохие, а здесь (седьмая ступенька) - самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Объясни, почему». В случае затруднений инструкция повторяется еще раз [176,с. 54].

*Методика «Два домика»* (Т. Д. Марцинковская) направлена на изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста, особенности взаимоотношений в группе, симпатии к членам, значимый круг общения. (приложение 7)

Инструкция: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек совсем нет. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике» [176,с. 47].

*Методика «Рисунок семьи»* Г.Т. Хоментаускасвыявляет особенности внутрисемейных отношений.(приложение 8)

На основе выполнения рисунка, ответов на вопросы, можно оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье. Экспериментальный материал: лист белой бумаги, шесть цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый), ластик.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

Дополнительные инструкции, применяемые в тесте, не рассматриваются.

Время выполнения теста не ограничивается. По завершении рисунка проводится беседа, входе которой ребенку могут быть заданы вопросы.

*Интерпретация делится на три части***:**

1. анализ структуры рисунка; 2. анализ особенностей графических презентаций членов семьи; 3. анализ процесса рисования [177].

*Методика «Найди и вычеркни»*предназначена для определения продуктивности и устойчивости внимания. (приложение 9)

*Экспериментальный материал:* бланк с изображением простых фигур: грибок, ведерко, мяч, цветок, флажок. Время выполнения задания: 2,5 мин, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек) ребенку говорят «стоп» и «начинай». Педагог дает ребенку задание искать и разными способами зачеркивать какие-либо два разных предмета. Педагог отмечает на рисунке те места, где даются соответствующие команды [178].

*Методика «Палочки и крестики»*определяет уровень произвольной регуляции деятельности ребенка. (приложение 10)

*Экспериментальный материал:* тетрадный листок в клеточку с полями, ручка. На первой строчке сверху написан образец задания. Задание: писать палочки, крестики в течение 5мин., соблюдая следующие правила:

1– пиши палочки и крестики точно в такой же последовательности; 2 – переходи на другую строчку после знака «-»; 3 – не пиши на полях; 4 – пиши каждый знак в одной клеточке; 5 – соблюдай расстояние между строчками в 2 клеточки. Все правила сначала подробно разъясняют и показывают ребенку [168].

*Проективные методики «Дорисовывание»,**«Три желания»,* позволяют выявить эмоциональную ориентацию ребенка на себя, других людей или мир вещей. (приложение 11).

Экспериментальный материал: рисунки 3-х фигур (круг, треугольник, овал). Задания: 1) педагог предлагает ребенку добавить (дорисовать) к представленным фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом; 2) «Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших (твоих) желания. Что бы вы пожелали? Нарисуйте!». По окончании рисования проводится беседа [179].

Выбор вышеописанных методик обусловлен выделенными особенностями проявлениями тревожности в дошкольном возрасте, в частности у детей предшкольной группы.

Комплексная диагностика была начата с проведения проективной методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. По результатам проведения этой методики нами были выявлены дошкольники с признаками тревожности и распределены по уровням выраженности показателей (рисунок 5).

Рисунок 5 – Показатели проявления признаков тревожности у дошкольников

По результатам проведенного тестирования установлены уровни проявления тревожности у детей предшкольной группы, посещающих дошкольные организации г. Алматы, из 185 обследованных детей 47% (87 человек) имеют высокие показатели тревожности, ИТ (индекс тревожности), варьирует в пределах от 57 до 79%; средний уровень тревожности выражен у 78 дошкольников, ИТ выражен от 50% до 36%; в третью группу вошли дети с ИТ менее 20% в количестве 20-ти человек, которые составили 11% обследуемых.

Результаты процедуры измерения тревожности с применением методики «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) позволили разделить респондентов и создать 2 группы: экспериментальную и контрольную.

В экспериментальную группу вошли дети с высоким уровнем тревожности (ИТ= 57, 64, 71, 79, 86), общее количество 87 дошкольников. В контрольную группу вошли дети с показателями двух уровней тревожности: средний и низкий (ИТ= от 20 до 50), общее количество 98 дошкольников.

В ходе анализа полученных результатов нами были сопоставлены показатели ИТ двух групп: экспериментальной и контрольной по выраженности отрицательного эмоционального опыта по заданным в тесте ситуациям, в частности, на рисунках: 2 (Ребенок и мать с младенцем), 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование), 11(Собирание игрушек), 14 (Еда в одиночестве). Данные ситуации рассматриваются как имеющие высокое проективное значение, в особенности отрицательные ответы по рисункам: 4, 6, 14 могут свидетельствовать о наивысшем проявлении ИТ. Отрицательные выборы на ситуации рисунков 2, 7, 9, 11 позволяют подтвердить наличие высокого или среднего ИТ [180].

Для сопоставления данных по этим рисункам мы использовали критерий углового преобразования **φ\*** *Фишера*[181,182].Сравнение проведено на примере показателей двух групп: экспериментальной и контрольной. Анализ данных представлен ниже (таблица 5).

Гипотезы для сопоставления показателей 2-х групп по 4-му вопросу:

Ηₒ: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в экспериментальной группе

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в экспериментальной группе

Таблица 5 –Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 4 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ.экс | (% доля) |  |  | Кол-во участ.экс. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 25 | 28,7 | А | (28,7%) = 1,131 | 62 | 71,3 | Б | 87 |
| КГ | 3 | 3 | В | (3%) = 0,348 | 95 | 97 | Г | 98 |
| Сумма | 28 |  |  |  | 157 |  |  | 185 |

Вычисление эмпирического значения φ\* происходит по формуле:

; где – угол, соответствующий большей % доле

– угол, соответствующий меньшей % доле

– количество наблюдений в выборке 1, - количество наблюдений в выборке 2.

; где = = **6,79;**

Отсюда: φ\*= 0,783\*6,79=5,31

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 5,31>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах.

Доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.

Гипотезы для сопоставления показателей 2-х групп по 6-му вопросу (Расчеты – Приложение 12, таблица 6).

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в экспериментальной группе

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в экспериментальной группе.

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 3,88>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Гипотезы по 14 вопросу, (приложение 12, таблица 7).

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в экспериментальной группе

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в экспериментальной группе

=3,8

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 3,8>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Сопоставление выборов ответов по вопросам 4, 6,14 позволяет отметить о существовании различий между показателями экспериментальной и контрольной группы. Показатели экспериментальной группы выше показателей контрольной группы, ИТ выше у детей с высоким уровнем тревожности.

Мы также сопоставили наличие отрицательных выборов экспериментальной и контрольной групп по вопросам: 2,7,9,11 с использованием φ\* критерия.

В результате проведенных расчетов были получены следующие данные:

Гипотезы для сопоставления показателей по вопросу 2 (приложение 12, таблица 8).

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в ЭГ

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в ЭГ

φ\*= 0,487\*6,79= 3,3

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 3,3 >2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Гипотезы: (приложение 12, таблица 9).

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в ЭГ

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в ЭГ

φ\*= 0,478\*6,79=3,24

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 3,24>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Гипотезы: Расчеты показателей (приложение 12, таблица 10).

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в ЭГ

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в ЭГ

φ\*= 1,146\*6,79=7,78

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 7,78>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Гипотезы: (таблица 11)

Η0: Доля лиц с высоким уровнем ИТ не больше в ЭГ

Н1: Доля лиц с *высоким уровнем ИТ* больше в ЭГ

Расчеты показателей (приложение 12, таблица 11).

φ\*= 0,921\*6,79=6,25

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* с значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* >*p* 0,01, так как 6,25>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем ИТ выше в экспериментальной группе.*

Использование критерия Фишера φ\* позволило установить наличие достоверных различий в экспериментальной и контрольной группе по выраженности ИТ. Таким образом, мы получили две группы, которые стали участниками двух экспериментальных режимов исследования.

Дальнейший анализ и обработка данных процедуры диагностического измерения рассматриваются как показатели двух экспериментальной и контрольной групп.

*Методика «Паровозик»* (С.В. Велиева) – определение особенностей эмоционального состояния дошкольников в период пребывания в детском саду.

По результатам измерения были получены следующие показатели (рисунок 6).

Рисунок 6 – Показатели измерения психического состояния по методике «Паровозик»

В экспериментальной группе (87 детей) позитивное психическое состояние (далее – ППС) выражено у 42-х (48%); негативное психическое состояние (НПС) низкой степени имеют 18 детей (20,6%); негативное психическое состояние средней степени у 16-и дошкольников (18,4%), 11 имеют с высокой степенью негативного психического состояния 13%.

В контрольной группе из 98-ми детей позитивное психическое состояние выражено у 66 дошкольников (67,3%), негативное психическое состояние низкой степени имеют 13 человек (13,3%), негативное психическое состояние средней степени выражено у 19-и (19,4%).

Полученные данные показывают возможность различий в степени выраженности позитивного и негативного психических состояний детей двух групп. Сопоставление данных двух групп осуществляется с помощью критерия φ\* Фишера.

(67,3%) =

=

φ\*= \* 6,79 = 2,64

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\*> *p* 0,01, так как 2,64>2,31

Полученная величина φэмп превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между группами значимы на уровне 1%, т.е., *в контрольной группе позитивное психическое состояние выражено в большей степени, чем в экспериментальной*.

Сопоставление количественных значений по степени выраженности НПС средней степени в двух группах:

(19,4%)= =

Φэмп = \* 6,79= 0,16

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* < *p* 0,05, так как 0,164<1,64

*p* 0,05, так как 0,164<1,64

Полученная величина φэмп меньше соответствующего критического значение для уровня в 5%, следовательно, различия между группами незначимы на уровне 5%, т.е., негативное психическое состояние средней степени в экспериментальной и контрольной группах схожи*.*

Сравнение количественных значений по степени выраженности НПС низкой степени в двух группах:

==

Φэмп = 0,192\*6,79 = 0,13

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* < *p* 0,05, так как 0,13<1,64

*p* 0,05, так как 0,13<1,64

Полученная величина φэмп меньше соответствующего критического значение для уровня в 5%, следовательно, различия между группами незначимы на уровне 5%, т.е., негативное психическое состояние средней степени в экспериментальной и контрольной группах схожи[183].

Полученная величина φэмп превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между группами значимы на уровне 1%, т.е., *в* экспериментальной группе негативное психическое состояние выражено в большей степени, чем в контрольной*.*

Полученные данные позволяют отметить о том, что в экспериментальной группе выражены все степени негативного психического состояния: высокий, средний и низкий.

В контрольной группе были зафиксированы проявления двух степеней негативного психического состояния детей. При суммировании всех степеней негативных психических состояний в каждой группе: экспериментальной и контрольной, мы получили следующие показатели:

НПС (экспер. группы) – 51,8%;

НПС (контр. группы) – 32,7%

При расчете количественных значений по степени выраженности НПС в двух группах с использование критерия φ\* Фишера следует:

==

Φэмп = = 2,64

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01. *p* 0,05 = 1,64, *p* 0,01 = 2,31

Полученная величина φэмп превышает соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между группами значимы на уровне 1%, т.е., в *экспериментальной группе негативное психическое состояние выражено в большей степени, чем в контрольной.*

Наличие различий в эмоциональном состоянии детей в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют о преобладании пониженного настроения у дошкольников с проявлениями тревожности.

*Результаты опросника А. И. Захарова «Подверженность ребенка страхам»*позволяют отметить, что в наблюдаемых группах значимых различий нет (рисунок 7).

Рисунок 7 – Результаты опросника **«**Подверженность ребенка страхам»

Полученные результаты показывают, что значимых различий в проявлении страхов у старших дошкольников с высоким ИТ и со средним и низким ИТ не выражены.

При сопоставлении этих показателей с применением критерия φ\* Фишера различий не выявлено (приложение 12, таблица 11).

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

Показатели всех трех уровней (высокий, средний, низкий) не превышают критического значения *p* 0,05 = 1,64 для уровня в 5%, что позволяет утверждать *об отсутствии различий на уровне значимости.*

Анализ ответов дошкольников на вопросы опросника **«**Подверженность ребенка страхам» показал, что дети предшкольной группы независимо от уровня тревожности имеют сходные страхи. Различия в страхах дифференцируются в зависимости от гендерного фактора.

Современные дети не боятся своих родителей, опоздания в детский сад, сказочных героев, но бояться персонажей из современных сказок и фильмов, к примеру, страшными являются вампиры, не боятся природных стихий, но боятся огня, не боятся оставаться одни дома, но бояться нападения и смерти, не бояться неодушевленных объектов природы и окружающего мира (транспорт, помещений, высоты и глубины и т.п.).

Наиболее часто встречаемыми объектами страхов у мальчиков являются боязнь: умереть, потеряться, нападения, насекомых, огня, уколов, наказания, боли, крови, войны; у девочек – боязнь: умереть, потеряться, страшные сны, животных, насекомых, огня, чужих людей, сказочных героев (вампиров), заболеть, войны, уколов, крови и др.

Следует отметить, что страхи, называемые детьми предшкольной группы, имеют большее отношение к социальному миру, нежели к другим объектам окружающего мира. Наряду с этим, они отражают страхи, соответствующие возрасту.

Результаты применения *методики «Лесенка»***,** в ходе диагностического обследования нами установлены следующие показатели: в экспериментальной группе завышенная самооценка преобладает у 58-и детей из 87, что составляет 66,7%, адекватная самооценка выявлена у 15–и (17,2%), заниженная – у 14-и детей (16,1%).

Контрольная группа: завышенная самооценка - 62 ребенка (63,2%), адекватная у 19-и детей (19,4%), заниженная – 17 (17,4%) (рисунок 8).

Рисунок 8 – Показатели методики «Лесенка» в двух группах

Сравнение показателей самооценки дошкольников в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия φ\* Фишера:

Завышенная \* 6,79=0,49;

Адекватная \* 6,79=0,38;

Заниженная \* 6,79=0,23

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

Полученные результаты показывают отсутствие значимых различий в проявлениях самооценки дошкольников с высоким и средним ИТ. При сопоставлении данных с помощью критерия φ\* Фишера различий не обнаружено.

Для определения социометрического статуса старшего дошкольника с ИТ использована *методика «Два домика»* (Т.Д. Марцинковской). Результаты обследования детей позволили установить положение дошкольника с проявлениями тревожности в детском коллективе (рисунок 9).

Рисунок 9 – Показатели методики «Два домика»

Полученные данные 2-х групп также сравнили с помощью критерия Фишера, используя формулу:

Сравнение параметров *высокого уровня* благополучия взаимоотношений группах обследования:

х 6,79 = 3,3;

*Средний*

х 6,79 = 0,45;

*Низкий*

х 6,79 = 3,13

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

Полученные величины характеризуют наличие различий по двум уровням представления социометрического статуса дошкольников, в контрольной группе наблюдаются большее количество детей с благоприятным статусом в детском коллективе, в экспериментальной группе выражены преимущество параметров низкого неблагоприятного статуса дошкольников. Наблюдаемые различия имеют высокую доверительную значимость на уровне 1%, вместе с тем параметры среднего уровня показывают отсутствие различий, сходство результатов двух групп.

Измерение продуктивности и устойчивости внимания дошкольников с использованием *методики «Найди и вычеркни»* (рисунок 10). По результатам измерения мы имеем определенные различия в развитии способности к концентрации внимания у детей с высоким ИТ (экспериментальная группа) и средним/низким ИТ (контрольная группа).

Рисунок 10 – Уровни развития продуктивности и устойчивости внимания дошкольников

При сопоставлении данных двух групп с помощью критерия Фишера различия получают следующие значения:

Высокий уровень х 6,79=2,97;

Средний х 6,79=2,14;

Низкий х 6,79=4,58

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

Полученные величины превышают соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между группами значимы на 1% уровне, первый признак выражен в существенно большей степени, чем второй при сравнении показателей высокого и низкого уровня, показатели среднего уровня имеют различия на 5% уровне значимости, что позволяет утверждать, что различия есть, но на уровне 1% этого утверждать нельзя.

Дошкольники с высоким ИТ обладают меньшей продуктивностью и устойчивостью развития внимания. Процедура использования *методики «Палочки и крестики»*позволила определить уровень произвольной регуляции дошкольников в двух группах и сопоставить параметры развития (рисунок 11).

Рисунок 11 – Результаты диагностики по методике «Палочки и крестики»

Полученные данные 2-х групп сравнили с помощью критерия Фишера:

Высокий уровень х 6,79 = 1,39;

Средний х 6,79 = 2,93;

Низкий х 6,79 = 4,02

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

Величины превышают соответствующее критическое значение для уровня в 1%, следовательно, различия между группами значимы на 1% уровне, первый признак выражен в существенно большей степени, чем второй. Так, в экспериментальной группе преобладающее большинство детей имеет низкий уровень произвольной регуляции деятельности, в контрольной группе численность детей с низкой произвольной регуляции значительно ниже; средний уровень преобладает у большинства респондентов контрольной группы; высокий уровень способности к произвольной регуляции деятельности, в экспериментальной и контрольной группах схожи.

Наряду с измерением значимых для данного исследования параметров развития когнитивной сферы нами осуществлена попытка диагностировать развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников с проявлениями тревожности. В этом направлении были использованы проективные методики *«Три желания», «Дорисовывание»* (Нгуен А.М.) (рисунок 12).

Рисунок 12 – Результаты измерения эмоционального интеллекта проективными методиками

Полученные данные 2-х групп сравнили с помощью критерия Фишера.

Высокий уровень х 6,79 = 2,41;

Средний х 6,79 = 1,8;

Низкий х 6,79 = 3,89

Критические значения φ\* для *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

При сравнении величин наблюдаются значимые различия по высокому и низкому уровню развития эмоционального интеллекта детей предшкольной группы, то есть в контрольной группе дети имеют определенное преимущество в развитии высокого уровня и меньшую выраженность развития низких параметров. Величины среднего уровня развития эмоционального интеллекта показывают наличие различий между контрольной и экспериментальной группой, но на уровне 5% значимости.

Результаты проведения методики «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаускас) показывают наличие некоторых различий в выполнении рисунка, которые наблюдаются у детей с высоким ИТ и средним/ низким ИТ. В качестве наиболее выраженных особенностей в изображениях семьи дошкольниками можно отметить (таблица 6):

Таблица 6 – Особенности изображения семьи дошкольниками 2-х групп

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Выделяемые признаки | Высокий уровень ИТ | Средний-низкий уровень ИТ |
| 1 | 2 | 3 |
| Общий размер рисунка | Мелкий рисунок; члены семьи изображены маленькими фигурками; | Крупный рисунок; крупные фигуры; |
| Расположение на листе бумаги | фигуры расположены в нижней части листа; | Преимущественно в центре; встречается в нижней и верхней части листа; |
| Вид изображения | преимущественно примитивное, схематическое изображение | примитивное, схематическое изображение, реалистический рисунок с использованием двойных линий; |
| Состав семьи | Чаще: расширение количества членов семьи изображением дедушек, бабушек, няней, тетей, друзей, наличие вымышленных персонажей и животных;  возможно отсутствие самого ребенка (автора рисунка); | Члены семьи (3-4 человека), встречается расширение количество членов семьи добавлением изображений дедушек, бабушек, няней, тетей, друзей, вымышленных персонажей и животных. |
| Расстояние между членами | Разрозненное расположение; члены семьи изображены на расстоянии друг от друга; | Фигуры связаны между собой |
| Изображение деталей | Преимущественно сильный нажим, встречается слабый; затемнение вокруг глаз, на глазах, штриховка; рот в виде черточки; открытый рот с зубами; отсутствие рта; пустые глазницы; отсутствие ушей; рук; крупные кисти рук с прорисовыванием пальцев; руки, поднятые вверх; обведение черным цветом фигуры; деформирование рисунка – закрашивание лица, штрихование; | Преимущественно умеренный нажим; встречается сильный нажим, штриховка; основные элементы туловища прорисованы, встречаются пустые глазницы, рот в виде черточки; открытый рот с зубами, отсутствие рук, возможно отсутствие частей лица, без прорисовывания основных компонентов. Дополнительное декорирование рисунка: наличие облаков, солнца, цветов, рисунок дома и т. п. |

Продолжение таблицы 6

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | Дополнительное декорирование рисунка: наличие облаков, солнца, цветов, рисунок дома и т. п. |  |
| встречается адекватная половая идентификация (наличие ресниц, силуэт в виде треугольника для женской фигуры и овальная форма для мужской фигуры). | Преимущественно отражает адекватную половую идентификацию (наличие ресниц, силуэт в виде треугольника для женской фигуры и овальная форма для мужской фигуры). |

Выделенные нами параметры, такие как общий размер рисунка, расположение на листе, вид изображения, состав семьи, расстояние между членами семьи и изображение деталей, являются значимыми показателями, свидетельствующими о наличии тревожности у детей. При анализе этих параметров можно отметить проявление изменений в характере восприятия детьми своих отношений с окружающими, что связано с проявлениями тревожности. Такие изменения могут выражаться в изменении отношения к членам семьи, а также в особенностях представления о семейных связях. Дети с повышенным уровнем тревожности могут демонстрировать искаженные образы своих родных, изображать их на рисунках с меньшей эмоциональной близостью или с напряженными дистанциями, что может свидетельствовать о внутреннем конфликте и переживаниях. В некоторых случаях тревожность может проявляться в излишней концентрации на деталях или чрезмерной акцентуации на негативных аспектах семейных отношений. Эти особенности в изображении могут стать индикаторами психологического состояния ребенка и служить основанием для более глубокого анализа его эмоционального фона и межличностных отношений.

Таким образом, в ходе проведения психолого-педагогической диагностики нами выделены две группы экспериментальная группа и контрольная группа. Распределение по группам осуществлено посредством применения теста на определение тревожности «Выбери лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). По результатам измерения: 87 дошкольников с высоким уровнем индекса тревожности (ИТ) образовали экспериментальную группу, 98 детей – со средним и низким ИТ составили контрольную группу; статистическая достоверность различий установлена с помощью критерия Фишера [183,с. 51].

Результаты комплексной диагностики позволили выявить ряд особенностей развития дошкольников с проявлениями тревожности:

* *по методике «Паровозик»* доля лиц с позитивным психическим состоянием выше в контрольной группе, чем в экспериментальной. Доля лиц с негативным психическим состоянием больше в экспериментальной группе, что свидетельствует о выраженности пониженного настроения у детей предшкольной группы с высоким ИТ тревожности;
* *по методике «Подверженность ребенка страхам» (А. И. Захарова)* значимых различий между дошкольниками с высоким ИТ и средним/низким не выявлено*.* независимо от уровня тревожности, испытывают сходные страхи, наблюдаемые различия имеют гендерный характер;
* *по методике «Лесенка»* выявлено преобладание завышенной *самооценки в экспериментальной и контрольной группах*. Различий между самооценкой дошкольников с высоким ИТ и средним/ низким не выявлено;
* *сравнение социометрического статуса дошкольников* показал, что при высоком уровне ИТ социометрический статус ребенка в группе неблагополучным, преобладающее большинство детей относятся категории «пренебрегаемых», «изолированных» и «отвергаемых». Среди дошкольников со средним и низким ИТ большинство имеет позиции высокого уровня благополучия, относящиеся к категориям «предпочитаемых» и «популярных» детей;
* *по результатам методики «Найди и вычеркни»* следует, что у дошкольников с высоким ИТ выражена *низкая продуктивность и устойчивость внимания;*
* *по результатам методики «Палочки и крестики»:*у большинства дошкольников с высоким ИТ преобладает низкий уровень произвольной регуляции; средний и высокий уровень преобладает в контрольной группе;
* *по результатам методик «Три желания», «Дорисовывание»:*низкий показатель развития эмоционального интеллекта имеет большинство детей с высоким ИТ; в КГ выражен средний уровень развития;
* *по результатам методики «Рисунок семьи»:*признаки тревожности наиболее выражены в рисунках детей с высоким ИТ.

Таким образом, выделенные особенности развития детей предшкольной группы с высоким ИТ становятся ведущими позициями построения коррекционно-развивающих мероприятий, организуемых в рамках реализации программы ППС.

**2.2** **Организация и содержание программы психолого-педагогического сопровождения** **детей** **предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации**

Для реализации разработанной модели психолого-педагогической сопровождения (ППС) детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольном образовании нами была составлена программа, включающая описание основных этапов содержательно-процессуального блока: аналитико-диагностический, проектировочно-консультационный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Каждый из этих этапов имеет свою специфическую направленность, соответствующую задачам и цели ППС. В соответствии с направленностью этапов были подобраны соответствующие формы и методы организации деятельности (таблица 3).

Цель программы ППС заключается в создании оптимальных условий для снижения тревожности, повышения уверенности в себе, развития инициативы и самостоятельности ребенка для достижения успешности в различных видах деятельности: игровой, познавательной, исследовательской, проектной, и т.д.

Основные задачи ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО:

* выявление и предупреждение трудностей, возникающих в процессе воспитания и обучения дошкольников с проявлениями тревожности, препятствующих успешной адаптации;
* разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения;
* применение современных технологий психолого-педагогической помощи детям с проявлениями тревожности;
* формирование специальных компетенций у педагогов, необходимых для успешного воспитания, обучения и развития ребенка с проявлениями тревожности;
* оказание консультативной и информационной поддержки родителям по вопросам воспитания и обучения детей с проявлениями тревожности;
* создание воспитательно-развивающей среды с учетом индивидуальных особенностей детей с проявлениями тревожности;
* мониторинг динамики развития и освоения образовательной программы детей с проявлениями тревожности (таблица 7).

Таблица 7 – Программа ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Направление | Содержание работы | Методическое обеспечение (средства) | Форма проведения | Ответственный |
| Подготовительный этап | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Актуализация проблемы психоэмоционального и личностного развития современного дошкольника, причины проявления тревожности в дошкольном возрасте и способов профилактики.  Формирование мотивации сотрудничества в условиях организации воспитательно-образовательного процесса дошкольной организации. | Презентация выступления по теме «Современные дети дошкольного возраста: какие они?» | Педагогическое совещание, родительские собрания | Воспитатель, педагог-психолог, администрация методист |

Продолжение таблицы 7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| II | Аналитико-диагностический этап | | | |
| Диагностическое | Анкетирование воспитателей, родителей для выявления признаков (проявлений) тревожности и изменений эмоционального состояния у детей предшкольного возраста. | Опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко | Письменный опрос | Педагог-воспитатель, педагог-психолог. |
| Наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием ребенка в процессе организованной и свободной деятельности. | Протокол наблюдения | Систематическое выборочное наблюдение | Педагог-воспитатель, педагог-психолог. |
| Комплексная диагностика социально-эмоционального и личностного развития детей предшкольного возраста. | Комплекс психодиагностичес ких методик. | тестирование | Педагог-психолог |
| Выявление уровня и особенностей проявления тревожности у детей дошкольного возраста. | Тест тревожности» Р.Тэммл, В.Амен, М.Дорки | индивидуальное обследование | Педагог-психолог |
| Определение позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. | «Паровозик» С.В. Велиева | Педагог-психолог |
| Диагностика наличия страхов у ребенка. | «Страхи в домиках» М.А.Панфилова | Педагог-психолог |
| Диагностика самооценки и социометрического статуса ребенка в группе. | «Лесенка» (В.Г. Щур);  Два домика (Т.Д. Марцинковская) | Педагог-психолог |
| Изучение внутрисемейных отношений. | «Рисунок семьи» Г.Т. Хоментаускас | Педагог-психолог |
|  | Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта. | «Три желания», Дорисовывание фигур (А. Нгуен) | Педагог-психолог |
|  | Диагностика произвольной регуляции деятельности ребенка | Методика «Палочки и крестики» | Групповое обследование | Воспитатель, педагог-психолог |

Продолжение таблицы 7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| III | Проектировочно-консультационный этап | | | |
| Организационно-методическое направление | Психолого – педагогическая характеристика детей (ребенка) по результатам обсуждения и обобщения материалов: анкетирования родителей, первичного наблюдения, педагогического изучения воспитателя, углубленного обследования педагогом-психологом. | Сводная психолого-педагогическая характеристика ребенка | Командная оценка | Педагог-психолог, воспитатели, специалисты, педагогический коллектив. |
| Разработка программ коррекционно-развивающей работы на основе результатов психолого-педагогической диагностики. | Методические разработки инд. и групповых занятий с элементами игровой терапии, арттерапии и артпедагогики, психогимнастика | Обсуждение и анализ | Воспитатели, педагог-психолог, администрация |
| Подбор и обоснование психолого-педагогичес  ких технологий, ориентированных на развитие эмоционально  го интеллекта у детей. | Конспекты, технологические карты занятий, методические указания, рекомендации | Обсуждение и анализ | Воспитатели, специалисты, педагог-психо  лог, педагоги  ческий коллек  тив, адми  нистрация |
| Определение форм и методов организации сотрудничества с семьей. | План мероприятий, тематика педлекто  рия, рекомендации для родителей по воспитанию детей с проявлениями тревожности. | Обсуждение и анализ | Администрация педагоги  ческий коллек  тив, воспитате  ли, специалис  ты педагог-психолог |
| Обоснование критериев эффективности ППС. | Методический инструментарий для проведения мониторинга | Педагогический совет | Педагог-психолог, воспитатели, методист, специалисты. |
| IV | Организационно-деятельностный | | | |
| Педагогическая поддержка и коррекция | Консультирование по запросам родителей, педагогов, участников образовательного процесса | Результаты диагностического обследования | Индивидуальная/ онлайн беседа | Педагог-психолог, воспитатель |

Продолжение таблицы 7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Консультирование педагогов, родителей, администрации по результатам диагностики индивидуального развития детей, изучение деятельности детей и условий организации коррекционно-развивающей работы. | Результаты диагностического обследования, наблюдений индивидуальных и групповых занятий. | Индивидуальная/групповая, онлайн беседа | Педагог-психолог |
| Консультирование педагогов, родителей, администрации по результатам диагностики индивидуального развития детей, изучения деятельности детей и условий организации коррекционно-развивающей работы. | Результаты диагностического обследования, наблюдений индивидуальных и групповых занятий. | Индивидуальная/групповая, онлайн беседа | Педагог-психолог |
| Организация и проведение родительского лектория: «Тревожность у детей: влияние семьи и внешних факторов». | Лекционный материал | Педагогический лекторий | Педагог-психолог, воспитатель, администрация |
| Проведение активных форм групповых занятий по развитию родительской компетентности. | ролевые игры, моделирование, упражнения; техники развития EQ. | Тренинг родительской компетентности, семинар-практикум | Воспитатель, администрация,  педагог-психолог |
| Повышение профессиональной компетентности педагогов-воспитателей.  Организация и проведение тематических семинаров-практикумов. | Материалы педлекториев, игры, методики, упражнения. | Лекторий, семинар-практикум, тренинги проф. компетентности | Педагог-психолог, воспитатель |
| Повышение педагогической активности родителей как средства профилактики тревожности в детском возрасте. | Материалы педлекториев, слайды. | Родительские собрания, тренинги родительской компетентности. | Педагог-психолог, воспитатель, администрация |

Продолжение таблицы 7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Оформление информационных тематических стендов, использование невербаль  ных (наглядных) средств; библиотека психологи  ческой литературы для родителей; подборка психолого-педагогичес  кой литературы для воспитателей. | Рекомендации для родителей, игры и упражнения, мини-тесты. | Заочное просвещение | Педагог-психолог, администрация |
| Адаптация образователь  ного процесса, постепенное вовлечение дошкольника с проявлениями тревож  ности в детский коллектив | Комплекс мероприятий по созданию поддерживающей, благоприятной образовательной среды | Организация и постоянная поддержка дошкольника с проявлениями тревожности ВОП | Воспитатель |
| Развивающие занятия детей с проявлениями тревожности. | Комплекс профилактических приемов и упражнений (этюды, имитацион­  ные, совместные игры, моделирова  ние ситуации). | Совместная деятельность, групповые занятия, ВОП | Воспитатель |
| Организация и проведение цикла групповых занятий, направленных на развитие эмоциональ  ного интеллекта с детьми с проявлением высокого и выше среднего уровня тревожности. | Средства коррекционно-развивающего воздействия (психогимнастика, ролевые, вербальные игры, упражнения). | Подгруппы (5-7 человек) | Педагог-психолог |
| Организация и проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий по снижению высокого уровня проявлений тревожности у детей предшкольной группы. | Игры, упражнения; приемы и техники артпедагогики и арттерапии. | Индивидуальные занятия | Педагог-психолог |
| V | Рефлексивно - оценочный этап | | | |

Продолжение таблицы 7

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Педагогическая оценка и рефлексия | Анализ эффективности ППС, результативности сопровождающей работы; корректировка, уточнение, дополнение задач ППС педагогического процесса, принятие решений об использовании необходимых форм, методов, приемов и средств в педагогическом процессе. | Диагностические методики, листы наблюдений. | Мониторинг, контрольный срез | Воспитатель, педагог-психолог, воспитатель,  родители, администрация |

Выполнение диагностического этапа программы ППС подробно описано выше (раздел 2.1).

*Организационно-методический этап* включает разработку и внедрение структурированных подходов, для обеспечения эффективной поддержки и коррекции детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в условиях ДО. Основная задача данного этапа заключается в систематизации работы сопровождающих для обеспечения достижения цели ППС.

Предварительно нами было проведено командное рассмотрение и обобщение материалов первичного наблюдения, педагогическое изучение воспитателя (включающее данные наблюдения поведения, обучения и взаимоотношений ребенка со сверстниками), углубленное психолого-педагогическое обследование педагога-психолога, а также анализ результатов беседы и анкетирования родителей и воспитателей. Совместное обсуждение и анализ результатов обследования позволили составить целостное представления о характере затруднений, которые испытывает дошкольник предшкольной группы с проявлениями тревожности в воспитательно-образовательном процессе ДО, в частности наиболее выражены: личностные, познавательные, коммуникативные, психомоторные, регулятивные особенности поведения.

Определяющими для нас были показатели комплексного обследования детей с высоким индексом тревожности (далее – ИТ). Данные мониторинга стартового и промежуточного мониторинга педагога-воспитателя и специалистов также были соотнесены с показателями педагога-психолога, на основании которых были составлены психолого-педагогические характеристики детей с высоким ИТ (158).

Обобщенные данные были использованы для определения содержания индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, включающей общую стратегию и конкретные шаги команды в организации ППС ребенка с проявлениями тревожности в ДО. Направления, оказываемой со стороны специалистов, помощи согласовывались с содержанием деятельности по обеспечению индивидуального подхода педагога-воспитателя и родителей.

Для осуществления психолого-педагогического сопровождения педагоги-воспитатели разработали план работы, определили формы и методы организации индивидуальной и групповой деятельности с детьми с проявлениями тревожности. На этом этапе были уточнены сроки выполнения работы (в течение учебного года) и ожидаемые результаты деятельности, рассмотрены формы и периоды представления отчетов.

Наряду с этим, были определены эффективные формы сотрудничества с семьей, т.е. родителями и опекунами. Педагог-психолог разработал тематику педагогических лекториев, тренингов повышения педагогической/родительской компетентности, выделил эффективные способы и формы информирования. Тематика, проводимых мероприятий была направлена на создание мотивации и понимание необходимости использования методов и приемов взаимодействия с детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности с целью урегулирования отношений, изменения их эмоционального состояния (Приложение 13,14). Следует отметить, что педагогические лектории запланировано провести онлайн, в частности такие темы для родителей: «Тревожность у детей: влияние семьи и внешних факторов», для педагогов: «Тревожные дети: причины и пути поддержки» (Приложение 15,16).

Также были согласованы основные принципы сопровождающей деятельности: приоритет интересов сопровождаемого (на стороне ребенка), командная работа, учет этнокультурной ситуации развития, рекомендательный характер организации и сопровождения советов сопровождающего. В условиях ППС следование выделенным принципам позволило обеспечить педагогически оправданный подход всех участников команды. Каждый сопровождающий понимал значение оказываемой помощи и поддержки детям с проявлениями тревожности, в процессе взаимодействия с ними [184].

На организационно-методическом этапе были определены критерии эффективности ППС. В рамках проведения ППС как совместной деятельности целостного, системно организованного процесса создания социально-психологических условий для достижения эмоционального благополучия, успешного воспитания, обучения и социализации ребенка, в соответствии с его личностными особенностями значимыми являются компетенции сопровождающих – воспитателей, педагогов дополнительного образования и родителей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить значимые компетенции педагогов-воспитателей, педагогов дополнительного образования, способствующие организации педагогически целесообразного взаимодействия с дошкольниками предшкольной группы с проявлениями тревожности, что позволит создать условия комфортной адаптации детей в ДО. К числу таких компетенций отнесены:

* *психологическая грамотность*: знание и понимание возрастных особенностей психического развития детей дошкольного возраста, в том числе, старшего дошкольного возраста; умение распознавать признаки и другие эмоциональные состояния у детей; техники психоэмоциональной поддержки, знание методов и подходов для снижения тревожности, релаксация, психогимнастика, артпедагогика, игры на снятие стресса [185,186];
* *коммуникативные навыки*: умение проявлять чуткость и сочувствие к чувствам и переживаниям ребенка; способность вести конструктивный диалог как с детьми, так и с их родителями, адаптировать язык общения в зависимости от возрастных и личностных особенностей ребенка; соблюдение конфиденциальности личной информации о ребенке и его семье [187,188];
* *способность использовать методы поддержки ребенка в условиях дошкольной организации*: умение создавать поддерживающую безопасную атмосферу; разработка и применение индивидуальных методов обучения, учитывающих потребности дошкольника с проявлениями тревожности; применение методов постепенного введения ребенка в новые ситуации и деятельности [189];
* *организационные навыки:* создание и реализация индивидуальных планов адаптации; умение систематически оценивать эффективность применяемых методов и вносить необходимые коррективы;
* *способность использовать различные эффективные методы работы с родителями*: консультирование, умение предоставлять им рекомендации и советы по поддержке ребенка, обсуждать стратегии адаптации и преодоления тревожности; взаимодействие с родителями для обеспечения согласованности подходов к воспитанию и обучению ребенка как дома, так и в ДО [190,191];
* *знание правовых и этических аспектов*: знание прав и нормативно-правовых актов, регулирующих работу с детьми, соблюдение этических норм в работе с детьми и их семьями [192];
* *профессиональное развитие и самообразование*: постоянное обновление знаний о современных методах работы с детьми с проявлениями тревожности; способность анализировать собственную практику и рефлексировать улучшение профессиональных навыков [193,194].

Рисунок 13 – Значимые компетенции педагогов в работе с детьми с проявлениями тревожности

Выделенные нами компетенции (рисунок 13) не являются новыми, но во взаимодействии с детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности их значение приобретет большую значимость и необходимость их развития. Дети предшкольной группы с проявлениями тревожности нуждаются в изменении методов взаимодействия, применяемых педагогами ДО.

Наряду с этим были определены ряд требований, предъявляемых к поведению родителей, непосредственно участвующих в воспитании детей, поскольку они выполняют ключевую роль в процессе ППС. Так, для эффективного взаимодействия с детьми были определены ведущие компетенции родителей (рисунок 14):

* *знание основ психологии и детского развития*: знание причин и проявлений тревожности, особенности психического и эмоционального развития детей предшкольной группы. Понимание проявлений тревожности, возрастные особенности развития и отклонения от нормального развития;
* *навыки эмоциональной поддержки*: понимание и принятие эмоционального состояния ребенка, предоставляя ему поддержку и уверенность; навыки активного слушания, чтобы ребенок чувствовал себя услышанным и понятым;
* *создание поддерживающей и безопасной среды*: установление и поддержание стабильного распорядка, обеспечение комфортного и безопасного домашнего окружения; умение использовать техники релаксации для оказания помощи в преодолении состояния беспокойства; поддержка и поощрение ребенка за позитивные действия и достижения; укрепление уверенности в себе;
* *владение навыками эффективной коммуникации*: открытость и честность, конструктивное взаимодействие – использование спокойного и конструктивного подхода в общении с ребенком; владение навыками сотрудничества с воспитателями, другими специалистами, педагогом-психологом, чтобы создать единый педагогически выверенный подход в поддержке ребенка; участие в разработке стратегий поведения; управление стрессом, тревогой, обращение за помощью, при необходимости включая консультации с педагогами-психологами; способность находить и использовать ресурсы (книги, тренинги, консультации) в процессе воспитания детей с проявлениями тревожности; умение адаптировать методы и приемы воспитания в зависимости от изменений состояния и потребностей ребенка;
* *способность к постоянному обучению и повышению знаний* о способах взаимодействия с детьми с проявлениями тревожности, открытость к новым методам, подходам, которые полезны для ребенка [195].

Рисунок 14 – Навыки родителей детей с проявлениями тревожности

Перед родителями была поставлена задача следовать вышеозначенным навыкам (рисунок 4), стараясь развивать их в себе. В современных условиях они важны не только во взаимодействии с тревожными детьми, а значимы для развития отношений с детьми в целом. Овладение родителями этими навыками в ходе ППС способно значительно повлиять на ожидаемый результат совместной деятельности.

На данном этапе работы были определены желаемые изменения в поведении дошкольников предшкольной группы с проявлениями тревожности, в связи с чем, выделены ряд показателей, которые могут являться показателями эффекта ППС:

* *уверенность и самостоятельность* в своих действиях и решениях, может проявить инициативу в игре, учебе, взаимодействии с другими детьми;
* *социальная активность*: более открыт для общения и взаимодействия с другими детьми и взрослыми, легче заводит новые знакомства и участвует в групповых играх;
* *спокойствие в незнакомой обстановке*, легче адаптируется в новой или незнакомой ситуации, к новым взрослым или новым детям;
* *регуляция эмоций*: справляется с собственными эмоциями, может использовать стратегии для успокоения или разрешения конфликтов;
* *улучшение концентрации внимания, появление интереса к обучению*, к познавательным занятиям и играм;
* *уверенность в выполнении задач*: проявляет больше терпения и настойчивости при выполнении действий, решении задач;
* *более позитивное отношение* к окружающему миру, меньшее проявление беспокойства о негативных последствиях.

Для проведения мониторинга было принято решение использовать диагностический инструментарий начального этапа деятельности ППС (диагностические методики педагога-психолога), наряду с этим был проведен анализ индивидуальных карт ребенка, заполняемых воспитателем и педагогами дополнительного образования: учитель казахского языка, инструктор по физической культуре, педагог музыки, логопед, врач.

Для проведения итогового контрольного среза определены диагностические методики педагога-психолога, которые характеризуют значимые трудности дошкольников с проявлениями тревожности. К таковым отнесены: произвольная регуляция деятельности, продуктивность и устойчивость внимания, социометрический статус и самооценка.

В соответствии с названными позициями диагностики педагога-психолога были определены четыре основных критерия для оценивания дошкольников с проявлениями тревожности, к которым относятся: эмоциональное состояние, поведенческие изменения, социальные навыки и образовательные навыки(таблица 8). Педагоги могут использовать результаты мониторинга как стартовый и промежуточный.

Таблица 8 – Таблица оценок критериев

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | Оценка (1-10)  «до» | Оценка (1-10)  «после» | Изменения (%) | Примечание |
| Эмоциональное состояние |  |  |  |  |
| Поведенческие изменения |  |  |  |  |
| Социальные навыки |  |  |  |  |
| Образовательные навыки |  |  |  |  |

Наряду с данной таблицей (таблица 8) было предложено использование таблицы критериев «До-после», которая позволит сопровождающим наглядно оценить результаты деятельности и определить наличие эффекта ППС в поведении детей (таблица 9).

Таблица 9 – Таблица оценки критериев до и после эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерии | До сопровождения | После сопровождения |
| Эмоциональное состояние | Высокая тревожность, страхи | Снижение тревожности, повышение уверенности |
| Поведенческие изменения | Частая агрессия, избегание | Уменьшение агрессии, активное участие в деятельности |
| Социальные навыки | Проблемы в общении, изоляция | Улучшение взаимодействия, умение разрешать конфликты |
| Образовательные навыки | Низкий интерес, проблемы с вниманием | Повышение интереса, улучшение когнитивных навыков |

Деятельность каждого сопровождающего ППС осуществляется согласно распределенным функциям (таблица 10).

Таблица 10 – Функциональное распределение участников коррекционного процесса

|  |  |
| --- | --- |
| Участники ППС | 1. Функции участников ППС |
| 1 | 2 |
| Педагог-психолог | 1. Диагностика психического развития; 2. Развитие и коррекция психических функций; 3. Психокоррекционная работа (инд. вид); 4. Педагогическое просвещение и обучение; 5. Консультации для педагогов и родителей. |
| Педагог-воспитатель | 1. Адаптация образовательного процесса; 2. Постепенное вовлечение дошкольника в детский коллектив; 3. Развивающие занятия с группой; 4. Индивидуальная работа; 5. Мониторинг; 6. Консультирование родителей (помощь) |
| Педагог-логопед | 1. Развитие речевого дыхания, голосовых навыков; 2. Коррекция звукопроизношения; 3. Тренировка артикуляционной моторики; 4. Упорядочивание речи, развитие связной речи; |

Продолжение таблицы 10

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
|  | 1. Упражнения на расслабление; 2. Развитие психических функций; 3. Консультирование педагога-воспитателя, родителей. |
| Музыкальный работник | 1. Использование визуализации посредством музыки; 2. Использование песен для эмоциональной поддержки; 3. Музыкальные расслабляющие практики; 4. Групповая музыкальная деятельность; 5. Музыкальные ритуалы; 6. Использование импровизации, творческое самовыражение; 7. Консультирование педагога-воспитателя, родителей. |
| Инструктор по физической культуре | 1. Формирование двигательного режима; 2. Развитие координации и моторики; 3. Мышечное расслабление, упражнения на расслабление и дыхание; 4. Использование визуализаций в движении; 5. Консультирование педагога-воспитателя, родителей. |
| Родитель (и) | 1. Эмоциональная поддержка (сочувствие и сопереживание) ребенка; 2. Умение выслушать и помочь в выполнении работы (похвала); 3. Интересоваться успехами ребенка и поддерживать при неудачах, поддерживать проявление интереса к познанию, общению, выполнению деятельности и стремление к самостоятельности; 4. Последовательные и адекватные требования; 5. Доверие и безусловное принятие ребенка; 6. Стиль отношений и атмосфера в доме. |

Распределений функций задает вектор педагогической деятельности всех сопровождающих, понимание коллективной ответственности в реализации ППС и критериев оценки. Постепенно участники ППС стали воспринимать себя частью команды, где конечный результат зависит от каждого из них, что влияет на функционирование целостного педагогического процесса.

**Организационно-деятельностный этап** организации и проведения ППС характеризовался проведением работы по направлению: педагогическая поддержка и коррекция(таблица выше).

На этом этапе работа была начата с консультирования и оказания поддержки родителям, в ходе которой мы получили возможность сформировать у них правильное понимание проблемы и оказание содействия педагогам и поддержки своему ребенку. Консультационную работу проводили все сопровождающие по своим направлениям деятельности, однако основные беседы вели воспитатели и педагог-психолог.

Консультирование родителей, после проведения диагностической процедуры позволило вести более содержательную и адресную беседу о каждом конкретном ребенке, особенностях его развития и обсудить возможные способы успешного сопровождения в условиях семейного воспитания.

Поскольку у многих детей наряду с тревожностью были выражены другие проявления: застенчивость, сильная привязанность к матери, агрессивное поведение, стало возможным выделение двух типов тревожности: *тревожно-зависимого и агрессивно-тревожного,* что на практике подтвердило теоретические положения А.М. Прихожан.

При работе с родителями детей с тревожно-зависимым типом тревожности, помимо разъяснений рекомендаций по воспитанию и оказанию психологической поддержки ребенку, обсуждались его характерологических особенности:

- сильная привязанность к матери;

- страх отлучения от родителей;

- эмоциональная зависимость от значимого взрослого;

- отказ от активного участия в играх, предпочтение роли наблюдателя;

- неуверенность;

- нередко встречающийся перфекционизм;

- мнительность и плаксивость;

В процессе консультирования родителей агрессивно-тревожного ребенка затрагивались вопросы взаимодействия с ребенком с учетом присущих ему трудностей:

- неумение играть с другими детьми, деструктивное поведение в игре, отбирание игрушек у других.

- проявление физической агрессии (ребенок мог ударить или укусить, не позволял к себе дотронуться) в сочетании с плаксивостью;

- манипулирование телом для снятия напряжения и успокоения (дети сосут палец, нуждаются в телесном контакте);

- затруднения при выполнении инструкций воспитателя во время занятий, (ребенок пытается занять себя, тем самым создает помехи другим детям).

В целом тревожных детей объединяет выраженное чувство внутреннего беспокойства, отсутствие взаимодействия со сверстниками, что затрудняет их пребывание в группе и приводит к нежеланию посещать детский сад. На индивидуальных занятиях, беседе тревожно-агрессивный и тревожно-зависимый ребенок постепенно привыкают ко взрослому, проявляют интерес к заданию, часто точно выполняют требования взрослого.

В ходе первых консультаций нередко отмечалось отсутствие взаимопонимания между родителями и педагогами. Так, родители часто выражали недовольство воспитателями, их чрезмерной строгостью или указывали на отсутствие внимания к ребенку, наличие в группе «предпочитаемых» детей, как более активных, подвижных. Жалобы родителей отражали недовольство отношением персонала ДО к детям. В свою очередь, воспитатели отмечали, что ребенок с проявлениями тревожности часто невнимателен, не имеет выраженных способностей, не доводит начатое до конца, при замечаниях может заплакать или проявить непослушание.

Такое различие во мнениях взрослых является признаком существования проблемы, которая чаще сводится к психофизиологическим особенностям ребенка или ошибкам воспитания.

В процессе беседы с родителями были использованы детали рисунков семьи, выполненные их детьми в процессе проведения проективной методики «Рисунок семьи». Так, в рисунках детей с высоким ИТ чаще отражены некоторые представления о семье, взаимоотношениях в ней, особенности развития ребенка в условиях семейного воспитания. Более подробный анализ рисунков сделан в разделе 2.1. К примеру, дети часто рисуют свое одиночество в семье. Изображают в рисунке вымышленных друзей, разрозненные схематические фигуры взрослых, которые чем-то заняты. В большинстве случаев фигуры размещаются в нижней части листа. В процессе консультационной беседы с родителями педагог-психолог пытался уточнить стили воспитания детей в семье. Наиболее распространенными ответами родителей были указание на чрезмерную активность ребенка в семье, либо на определенную заторможенность, вялость, застенчивость, или указывали на непонимание причин поведения своего ребенка.

Беседы с родителями позволили привлечь их к более активному участию в тренингах родительской компетентности, сформировать позитивное отношение к деятельности педагога-психолога, к освоению приемов взаимодействия, рекомендуемых специалистами. Последовательное и систематическое общение родителей и педагогов, центрированное на вопросах соблюдения интересов ребенка, его развития и методов поддержки, способствовало установлению конструктивного взаимодействия и доверия между субъектами ППС.

Следует отметить, что консультационная работа, проводимая после диагностической работы, значительно упрощает проведение коррекционно-развивающих занятий на регулярной основе, так как родители начинают понимать и принимать целесообразность развивающих занятий для ребенка и его дальнейшего развития. В целом, проведение консультационной работы до коррекционно-развивающих занятий с детьми позволяет приобщить родителей к более активному участию в ППС и способствовать достижению положительного результата по созданию поддерживающей среды для успешной адаптации детей в ДО [196].

В рамках ППС нами были введены в практику групповые и междисциплинарные консультации, когда в них принимают участие другие специалисты (воспитатель, логопед, дефектолог, педагог музыки, физической культуры и т.д.). Сотрудничество с другими специалистами чаще имеет рекомендательный характер, к примеру обсуждение необходимости обращения к детскому психологу, психотерапевту, неврологу или другим специалистам.

В ходе деятельностного этапа проводились совместные консультации воспитателя с участием педагога-психолога, поддерживающие родителей встречи с обсуждением и рекомендациями книг, статей, материалов онлайн-ресурсов.

Консультирование воспитателей позволило обеспечить эффективную поддержку детей с проявлениями тревожности в условиях ДО. Консультации для воспитателей проводились на регулярной основе, в ходе таких встреч рассматриваются трудности взаимодействия, способы регуляции поведения как ребенка, так и самого воспитателя, обсуждаются эффективные способы сотрудничества с родителями [197,198].

В практику были введены утренние и вечерние беседы воспитателей с родителями детей с проявлениями тревожности. Педагоги-воспитатели также старались изменить тактику взаимодействия с родителями, часто отмечали достижения детей, интересовались домашними успехами ребенка.

В ходе реализации деятельностного этапа значимые изменения в воспитательно-образовательный процесс внес педагог-воспитатель. Именно воспитатель в большей степени способствовал созданию оптимальных условий регуляции деятельности и поведения ребенка с проявлениями тревожности в ДО (таблица 11).

Таблица 11 – Организационно-педагогические условия адаптации образовательного процесса для детей предшкольной группы с проявлениями тревожности

|  |  |
| --- | --- |
| Организационно-педагогические условия | Методы и приемы педагогического взаимодействия |
| 1 | 2 |
| Создание безопасной и поддерживающей атмосферы | Теплое приветствие и установление контакта: приветствовать детей спокойным и доброжелательным тоном. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности и знал, что воспитатель всегда рядом и готов поддержать.  Стабильный и понятный распорядок дня помогает ребенку понимать, что будет происходить и когда, например, регулярное проведение утреннего круга, а также четко установленное время для игр и занятий.  Ритуал «Доброе утро» и «Прощание дня»: ритуалы позволяют укрепить отношения и дает детям возможность выразить положительные эмоции  Ритуалы перед активностью: введение в группы определенных ритуалов, например, «круг доверия» или «время на разминку», поможет ребенку расслабиться перед занятием. Эти ритуалы создают структуру, которая делает детей более уверенными, так как они знают, чего ожидать  Безопасное пространство: создайте уголки для спокойных занятий (рисование, чтение книг, настольные игры), где ребенок может уединиться, если ему нужно время для восстановления;  Полезно создать сенсорную среду, которая поможет успокоиться и снять напряжение. Можно использовать различные тактильные материалы (мягкие игрушки, мячики для массажа, тканевые панели с различными текстурами), световые и звуковые элементы, которые способствуют расслаблению; спокойная музыка, особенно с элементами звуков природы, может быть использована для создания расслабляющей атмосферы в группе [199-200]. |

Продолжение таблицы 11

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
| Адаптация заданий и способов их предъявления в организованной деятельности | - сажать ребенка ближе к воспитателю и оказывать организующую, направляющую помощь, давать индивидуальные указания: что и как делать в случае дезорганизации его деятельности и поведения.  - предоставлять ребенку короткие и пошаговые инструкции для выполнения заданий, использовать наглядные (визуальные) опоры для упорядочивания его деятельности. Например, можно создать «картину правил» с картинками, чтобы дети визуально понимали, что от них ожидается, и давать такие указания, как «Построим сначала башню, а потом нарисуем солнце».  - помогать ребенку планировать свою деятельность через внешние опоры: (план, схема и др.) и контролировать выполнение заданий;  - менять виды деятельности и темп работы в процессе организованной учебной деятельности (на занятии) при нарастании утомления, снижении работоспособности  - соблюдение размеренного темпа;  - предлагается использовать алгоритмические предписания (план, схема), образцы выполнения работы  -постепенно развивать у воспитанника навыки самостоятельно работать в группе;  - повышать мотивацию ребенку через похвалу, задания в игровой форме, акцентировать внимание на его успехах  Спокойные, но уверенные формы воздействия: «Мы здесь все друзья, и важно соблюдать правила, чтобы каждый мог играть и учиться».  Четкая разбивка задач (разбейте сложные задания на маленькие шаги и предложите ребенку справиться с каждым этапом);  Дифференциация заданий: давайте детям задания разной сложности в рамках одной темы, чтобы каждый ребенок мог найти свой уровень успеха;  Постепенное увеличение сложности задач: Начинайте с простых заданий и постепенно увеличивайте их сложность, чтобы дети чувствовали успех на каждом этапе. Например, начать с составления простых узоров, а затем перейти к более сложным рисункам или проектам.  Индивидуальный подход: важно наблюдать за каждым ребенком и оценивать его готовность к выполнению задания. Например, если ребенок тревожится, предложить ему выполнить задание с помощью партнера или индивидуально, чтобы снизить уровень стресса  Индивидуальные задания: детям с тревожностью лучше работать по индивидуальному плану, чтобы они могли спокойно развиваться без давления группы. Предлагать задания, которые помогут ребенку почувствовать уверенность, не создавая дополнительных стрессов. |

Продолжение таблицы 11

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
|  | Позитивное завершение: В конце любого группового занятия можно проводить небольшой обзор, где дети расскажут, что им понравилось, что получилось хорошо. Это поможет ребенку увидеть, как его участие влияет на процесс и что он стал частью общего успеха.  Повторяющиеся практики: Сформируйте привычку перед каждым новым этапом занятия давать детям возможность подготовиться к работе (например, несколько секунд на дыхание или разминку). Это снизит уровень тревожности и поможет ребенку войти в процесс.  Групповые обсуждения успехов: в конце каждого занятия или проекта создайте момент для рефлексии, когда дети могут поделиться, что им удалось, что они чувствуют и чему научились. Например, можно провести короткую беседу, где каждый расскажет о своем успехе и о том, как он чувствует себя после выполнения задания [165,с. 2]. |
| Стимулирование самостоятельности | Система «Я — молодец»: Введите в группу систему похвалы за достижение целей. Когда дети выполняют задания или помогают другим, можно использовать фразы типа: «Ты молодец! Ты так хорошо справился!» или «Какая замечательная работа, продолжай в том же духе!». Важно хвалить за усилия, а не только за результат, чтобы дети ощущали свою ценность.  Маленькие достижения: Дайте ребенку возможность почувствовать успех через выполнение небольших и понятных задач. Это могут быть задачи вроде «помочь другу» или «напомнить группе об очередном шаге». Главное – не перегрузить его ответственностью, а предложить ролей, которые могут быть ему по силам.  Похвала за сотрудничество: хвалите детей за их взаимодействие с другими. Например: «Ты помог своему другу закончить рисунок – это очень важно!» или «Вы вместе построили отличный замок!». Это помогает детям осознать важность взаимодействия и кооперации.  Поощрение инициативы: создавать ситуации, в которых дети могут проявить инициативу. Например, предложите им выбрать, что будет происходить в следующей игре или каком проекте, они хотят участвовать.  Роль «помощников» в группе: полезно делегировать другим детям роли поддерживающих участников. Например, старший ребенок может быть «помощником» для более тревожного, показывая ему, как участвовать в деятельности, но не навязываясь.  Вовлечение в принятие решений: Вовлекайте ребенка в принятие решений, связанных с групповыми действиями (например, выбор темы занятия или правила игры). Они помогают развить чувство ответственности и автономии, а также снизить тревожность из-за неопределенности.  Поощрение саморефлексии: применяйте метод «что получилось |

Продолжение таблицы 11

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
|  | хорошо?» и «что я бы мог сделать лучше?» – это помогает детям осознать свои успехи и понимать, как можно улучшить свои достижения. Это способствует формированию уверенности в том, что ошибки – это тоже шаг к успеху [201-202]. |
| Включение приемов развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательный процесс (Приложение 12) | Психогимнастические упражнения: снятие излишнего напряжения, расслабление мышц тела, включение в общий ритм работы как тревожных, так и детей, с другими особенностями (застенчивые, замкнутые, агрессивные, конфликтные и др.) [203-206];  Подбор сказок способствует расширению представлений ребенка об эмоциях, научит их отделять от себя, принимать свои чувства, а не подавлять, вносит понимание о значении их для себя и окружающих [207,с. 8];  Игры и упражнения на развитие навыков взаимодействия в социуме, в детском коллективе [208-211];  Игры и упражнения на формирование представлений об эмоциях, их названиях, условия образования и способах различения; снятие эмоционально-мышечного напряжения [212-215];  Использование релаксационных техник: обучать детей простым методам расслабления, например, дыхательным упражнениям, которые помогают снять напряжение и снизить уровень тревожности. «Давайте вместе подышим, как на облаке. Вдох - и выдох, как будто выдуваем маленький пузырь» [203,с. 11]. |
| Создание позитивных опытов и ситуаций успеха | Постепенная демонстрация успеха: важно давать ребенку возможность достичь маленьких, но значимых успехов. Например, при рисовании можно сначала похвалить за одну часть работы и постепенно помогать закончить картину [216-219].  Использование положительных примеров: показывать детям успешные примеры других ребят, чтобы они могли видеть, что любые усилия приводят к положительным результатам. «Посмотрите, как здорово Марина нарисовала свою кошку! Вы тоже можете так!»  Прием «Звезда успеха»: Включение системы поощрений, когда каждый ребенок получает «звезду» или «отметку» за успех в различных сферах: от аккуратности в работе до помощи другим детям. Это позволяет детям осознать, что их усилия ценятся, и укрепляет уверенность в себе. Пример: дети получают «звезды» за самостоятельное выполнение задания, за помощь другу или за внимание к деталям.  Положительное подкрепление: Каждое успешное выполнение задания или участие в мероприятии должно сопровождаться похвалой или небольшой наградой (например, наклейкой), что усиливает уверенность ребенка и снижает тревожность [216,с. 4]. |
| Повышение компетентности родителей | Обсуждение стратегии с родителями: активно взаимодействовать с родителями ребенка, обсуждая его индивидуальные особенности и договоренности по адаптации образовательного процесса. |

Продолжение таблицы 11

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
|  | Советы родителям по снижению тревожности: предлагать родителям рекомендации по работе с тревожностью ребенка и общению с ним дома, чтобы создать единый подход. |
| Важно помнить: | Чувствительность к потребностям ребенка: быть внимательным и чувствительным к эмоциям ребенка, не заставлять его делать то, что вызывает у него сильную тревогу, и обязательно предоставлять поддержку в моменты, когда это необходимо.  Гибкость и адаптация подходов: Каждого ребенка нужно воспринимать как уникальную личность, и подходы к его адаптации могут изменяться в зависимости от ситуации и уровня тревожности. |

Для создания безопасной и поддерживающей атмосферыбыла организована развивающая и эмоционально-комфортная образовательная среда, сопряженная с необходимостью внесения некоторых изменений в повседневный распорядок дня и в организацию пространства.

В частности, были введены ритуалы для поддержания внутренней среды взаимодействия детей и педагогов, как **«**Доброе утро» и «Прощание дня», ритуал перед активностью**,** использование визуальных подсказок и т.п. В групповом помещении были созданы комфортные условия для отдыха, учебной деятельности, игр. Были обустроены зоны для спокойных игр и уединения*.* В экспериментальных группах педагоги-воспитатели предшкольных групп наряду с имеющимися такие зоны как: «Сундучок мастера», «Эрудиция и интеллект», «Радость чтения и тишина» и т.п. Создание дополнительных зон было направлено на развитие: мелкой моторики и творчества «Сундучок мастера» (материалы для поделок, ручного труда и т.п.), познавательного интереса и логики «Эрудиция и интеллект» (игры-головоломки, лото, лабиринты, танграм, ребусы, Колумбово яйцо, упражнения по нейрогимнастике и т.п.) и зона уединения «Радость чтения и тишина» (книжная полка, книги для самостоятельного пользования, мягкие пуфики и игрушки). В зоне уединения установили «Эмоциональную коробку» с масками эмоций и зеркалом, чтобы дети могли самостоятельно рассмотреть их и попробовать изобразить в зеркале. Наряду с этим, детей предупредили о том, что они могут нарисовать понравившиеся эмоции и положить их в коробку, тем самым, можно было отследить какие маски появляются чаще всего и сделать вывод о преобладающих эмоциональных состояниях детей.

Каждая зона имеет правила внутреннего поведения, которые изобразили и разместили виде обозначений-указателей. Предварительно педагог-воспитатель познакомил детей с новыми зонами, объяснил названия каждой из них, отметил, что каждый дошкольник, посещая эти зоны, является ее гостем, поэтому он должен следовать ее правилам.

Наряду с этим, воспитатели провели первичную организацию деятельности в новой зоне развития с тем, чтобы дети получили практический опыт того, как и чем можно в них заниматься. Таким образом, был создан эффект зонирования и обеспечена возможность каждого дошкольника осуществлять предпочитаемую деятельность, следуя правилам.

Было отмечено, постепенное угасание интереса со стороны одних детей и проявление активности других, что можно объяснить тем, что новые зоны сначала привлекли внимание активных и уверенных в себе дошкольников, тогда как дети с проявлением тревожности нуждались в адаптации и привыкании.

Помимо вышеозначенного педагог-воспитатель в ходе организованной деятельности использовал следующие приемы педагогической поддержки: учет индивидуальных особенностей ребенка (застенчивость, мнительность, агрессивность и т.п.) для чего были внесены изменения в содержание воспитательно-образовательной среды, например, ребенка с проявлениями тревожности пересаживали на передние ряды, ближе к педагогу, задания делили на части (дифференцированные задания), не требовали быстрого выполнения, не ставили неожиданных вопросов, ориентировались на постепенное увеличение сложности задач; часто применяли тактики поощрения за участие, а не результат деятельности; введение в практику позитивного завершения групповых видов деятельности, перед каждым новым этапом, давали возможность подготовиться к предстоящей деятельности проводили разминки, дыхательные гимнастики и психогимнастические упражнения (Приложение13, форма А). Воспитатель стремился поддерживать *постоянный распорядок дня,* соблюдать расписание режимных процедур, занятий и свободного времени. Детям давали четкие, ясные, понятные инструкции в спокойной, уверенной форме.

Психогимнастические упражнения проводили в начале или конце занятия, а также в качестве разминок в ходе проведения занятий или утренних профилактических процедур. Они способствуют снятию напряжения и снижению тревожности [217-222].

Наряду с этим, педагог-воспитатель интегрировал в организованную деятельность детей предшкольной группы методы артпедагогики, арттерапии, сказкотерапии, а также упражнения и игры, направленные на развитие уверенности, навыков взаимодействия и сотрудничества, повышение настроения и т. п., что в целом способствующие развитию эмоционального интеллекта (приложение 13 форма В, С, Д, Е). Работа со сказками – от анализа до ее сочинения (приложение 12 форма В) способствовала развитию умения предшкольников не только внимательно слушать, но и называть эмоции, испытываемые персонажами сказки, описывать и анализировать поведение, сопереживать им [207,с. 20]. Понимание сказки расширило социальный опыт взаимодействия детей, оказало влияние и на их нравственное развитие. Вместе с этим, воспитателю удалось привлечь родителей для постановки сказки. Выбор сказки, способ демонстрации, подготовка материала была организована родителями. Они объединялись в группы или одна семья самостоятельно демонстрировала сказку. В некоторых случаях родители приходили и просто читали сказки детям, предлагая им нарисовать понравившийся персонаж. Привлечение родителей показало, что восприятие сказки может измениться, когда ее читают родители в детском саду, оно меняется и у самих родителей. Они старались не просто прочитать сказку, но и задавали детям вопросы, стремились узнать, насколько дети воспринимают содержание сказки, что запомнили, импровизировали в процессе ее обсуждения. Интересным было предложение показать тот или иной персонаж, его мимику, движения. Дети с удовольствием рисовали понравившихся персонажей, но также справились с задачей нарисовать героя сказки, который больше всех не понравился. Такая форма деятельности во многом сблизила детей с родителями, в частности, можно было наблюдать переживания ребенка при выступлении его родителей.

Данный опыт не только сблизил детей и родителей, но и создал возможность обретения нового значимого опыта по решению проблем развития.

В то же время стоит подчеркнуть, что проведение игр в рамках организованной работы требуют от педагогов дополнительных усилий, а достижение результата зависит от последовательности и регулярности реализуемых мероприятий, что на начальной стадии сопряжено с некоторыми сложностями. Так, привлечение родителей к участию в работе со сказками потребовало создания графика посещения группы, времени проведения, содержания их деятельности, а при необходимости оказания помощи.

Еще одним значимым направлением деятельности педагога-воспитателя было постепенное вовлечение ребенка с проявлениями тревожности в детский коллектив, развитие социальных навыков. Это направление играет существенную роль в организации ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности. Такой ребенок нуждается в развитии социальных навыков, которые будут способствовать более стабильному переходу к школьному обучению. С этой целью были разработаны мероприятия по созданию ситуаций успеха для детей с проявлениями тревожности. Эффективными оказались игры, направленные на развитие уверенности, такие как «*Зайки и слоники*», «*Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи*», «*Волшебный стул», «Зеркало*» и другие [213,с. 98] (приложение 13, форма С). Достаточно успешно введены в практику игры, способствующие сплочению коллектива, улучшению взаимодействия и развитию навыков сотрудничества, например, «Доброе животное» [213,с. 98] и другие (Приложение 13, форма Д). В дополнение были проведены игры для развития навыков положительной коммуникации, включая «Как правильно дружить», «Комплименты» и другие [209,р. 406]. В целом можно было наблюдать положительную динамику во взаимоотношениях детей в группе. Акцентируя важность игровой ситуации в ходе проведения организованной деятельности, нами учтен опыт корейских коллег, считающих, что эмоциональное благополучие ребенка характеризуется наличием «здорового смеха», который важно вызвать и развивать [221,с. 164].

Понятие «*здоровый смех*» подразумевало достижение состояния эмоционального благополучия, когда игра, являясь забавой, развлечением, при положительном развитии способна создать условия успешного воспитания и развития. Также наблюдался эффект, который показал важность включенности самого воспитателя в процесс игры и умение ею руководить, изменять ход игры в случае необходимости [221,с. 164].

В воспитательно-образовательный процесс постепенно были включены техники релаксации, глубокого дыхания, игровые методы для обучения и социализации. Особое значение приобрели игры на расслабление мышц, управление поведением «*Тряпичная кукла и солдат*», «*Насос и мяч*», «*Заряд бодрости*» и др. [203,с. 160] (приложение 13, форма Е).

Одновременно с работой педагога-воспитателя педагогом-психологом было составлено расписание групповых и индивидуальных занятий с детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности. Работа педагога-психолога отличалась от деятельности педагога-воспитателя тем, что его деятельность зависит от результатов комплексной диагностики. Следуя выявленным трудностям, были определены основные сферы развития ребенка, где они наиболее выражены: личностная сфера (неустойчивый характер самооценки, неадекватный уровень притязаний); познавательная сфера (низкая работоспособность; снижена способность к концентрации внимания; трудности в произвольной регуляции, планировании и контроле); коммуникативная сфера (трудности в общении со взрослыми, сверстниками); психомоторика (избыточная моторика, повышенное мышечное напряжение).

На основе анализа характера трудностей были подобраны формы и методы, направленные на развитие внимания, наблюдательности, эмоционального интеллекта, активизации речи; навыки эмоциональной саморегуляции.

Развивающие занятия педагога-психолога были направлены на развитие эмоционального интеллекта. В период пребывания в предшкольной группе, в 5-6 лет формируется потребность в внеситуативно-личностном взаимодействии, что характеризует готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его состояние в своей деятельности. В этом отношении дошкольники с проявлениями тревожности имеют выраженную направленность внимания на себя, что является одним из признаков осложнения процесса социализации и развития самостоятельности. Учитывая предстоящий переход детей к обучению в начальной школе нами, была разработана программа групповых занятий по развитию эмоционального интеллекта, целью которой являлось понимание, распознавание, знакомство детей с миром эмоций, их проявлениями, способами управления эмоциональным состоянием (приложение 14). В основе развивающих занятий был использован комплекс практических занятий для развития эмоционального интеллекта, предложенный В. Шиманской «*Где живут эмоции?*» [216,с. 125]. Мы расширили содержание, включив задания для развития познавательной сферы («*Я гляжу и нахожу*», «*Кто назовет больше предметов*», уверенности в себе («*История о маленьком лягушонке*». «*Аплодисменты»,* «*Я-лев*» и др.), включили дыхательные («*Звездное дыхание*», «*Дыши и думай красиво*» и др.), психогимнастические упражнения (Ролевая гимнастика, «*Морщинки*» и др.), игры на развитие произвольного поведения [205,с. 176]. В целом, дети проявили активность, с удовольствием занимались, играли и приобрели определенный опыт взаимодействия с миром эмоций.

Педагог-психолог проводил индивидуальные занятия с детьми с высоким ИТ по разработанным играм и упражнениям (приложение 15). Индивидуальные занятия были ориентированы на детей, которые испытывают трудности во взаимодействии с другими детьми. Такие дети чаще являются «наблюдателями игры со стороны», они очень чувствительны, легко ранимы, испытывают сильную привязанность к значимому взрослому, им присущ перфекционизм (нарушение порядка их вещей или попадание воды на одежду и т.п.) и страх, которые усложняют взаимодействие с другими детьми и взрослыми. При организации занятий с ними следует учитывать то, что они нуждаются во времени для приспособления к ситуации, при успешности адаптации становятся более активными и непосредственными. Для индивидуальной работы был подготовлен цикл занятий, включающих: психогимнастические, дыхательтельные упражнения, беседу с ребенком, приемы артпедагогики и изотерапия, элементы рефлексии [223]. Каждое занятие состояло из вводной, основной и завершающих частей. Основной задачей было развитие умений управлять своим состоянием через замедление переживаний, сосредоточение на спокойствии и освоение дыхательных приемов саморегуляции.

Проведение коррекционных мероприятий с тревожным ребенком требует учета его возрастных и личностных особенностей: тревожный ребенок зачастую испытывает трудности в установлении социальных связей, также в предшкольном возрасте у ребенка возрастает интерес к сверстникам, он в большей степени ориентирован на взаимодействие с ними, в связи с чем неохотно соглашается на индивидуальные задания с психологом. С целью преодоления негативного отношения к подобной форме взаимодействия можно рекомендовать чередование групповых и индивидуальных форм работ с тревожным ребенком, привлечение другого ребенка во время индивидуальных занятий, присутствие которого повышает заинтересованность и снижает психологическую напряженность, возникающую вследствие некомфортной обособленности.

На деятельностном этапе была проведена работа педагога-психолога с родителями и педагогами. В организации ППС субъектами сопровождения выступают дети, родители и педагоги. Педагог-психолог составил программу тренинга родительской компетентности (приложение 16). Программа тренинга включала 240 минут, два занятия по два часа. Основная задача заключалась в раскрытии причин и следствий проявления тревожности в дошкольном возрасте и дальнейшее влияние на личностное развитие ребенка в подростковом возрасте [224]. В дошкольном периоде развития мы наблюдаем проявления тревожности дезорганизующего характера, которой можно научиться управлять или преодолеть полностью. Поэтому, проведение родительского тренинга следует рассматривать как профилактическую меру по предупреждению ее негативных последствий. Следует отметить, что тренингу родительской компетентности предшествовал лекторий, рассчитанный на одно занятие в онлайн формате. В целом, работа с родителями составила три дня и включала теоретическую и практические части.

В ходе проведения тренинга выявлено наличие часто встречаемых установок родителей, в частности, современные дети: легко возбудимы, чувствительны, обидчивы, неуправляемы, своенравны, агрессивны, интеллектуально развиты.

Изменение отношений родителей к обозначенной проблеме происходило медленно. Не все родители считали, что проявление тревожности у ребенка обусловлено стилем воспитания или особенностями взаимодействия. Однако, они старались выполнять все задания, задавали вопросы, хотели обсудить конкретные ситуации, которые они наблюдали в отношениях с детьми. Было достаточно много вопросов относительно того, наблюдаются ли у их ребенка признаки тревожности. Современные родители часто апеллировали информацией, полученной в ходе прослушивания блогеров, подкастов на различные темы развития и воспитания ребенка дошкольного возраста. В ходе тренинга мы обратили внимание на достаточно большое количество осведомленных, и, в то же время «испорченных» различной информацией, «начитанных» родителей. В целом, родители неохотно, но принимали предлагаемые способы построения отношений с ребенком.

Реализация деятельностного этапа также включала работу с педагогами-воспитателями, в ходе которого были проведены онлайн лекция и тренинг педагогической компетентности (приложение17). Данный тренинг рассчитан на 360 минут, шесть занятий, посвященный вопросам развития эмоциональной грамотности детей предшкольной группы с проявлениями тревожности. Выбор данной темы был обусловлен требованиями нормативных документов (ГОСДВО и др.). Тревожные дети на пороге школьного обучения являются уязвимой категорией, поскольку тревожность может негативно повлиять на процесс адаптации к обучению в начальной школе. Вследствие этого, были рассмотрены и включены вопросы развития эмоциональной грамотности у воспитанников, формирование навыков эмоциональной саморегуляции и оказание помощи педагогам в качестве профилактики профессионального выгорания, обучение приемам релаксации и контроля эмоций [224,с. 290].

Работа с педагогами прошла успешно, но тем, не менее вызвала ряд вопросов, которые свидетельствуют о недостаточной готовности воспитателей учитывать особенности поведения детей с проявлениями тревожности. По мнению педагогов-воспитателей и других специалистов, педагоги имеют высокую нагрузку, связанную с выполненнием ежедневно увеличивающихся требований. Немаловажное значение имеет ежегодно растущее количество детей, у которых имеется определенные особенности в развитии. Родители настоятельно требуют учитывать особенности их детей и нововедения системы дошкольного образования.

Таким образом, педагоги считают, что проблема существует, однако ДО не имеет возможности создать все необходимые условия для ее регуляции. Анализируя результаты работы с родителями и педагогами, следует отметить, что преобладающее большинство выделяет внешние причины несостоятельности решения их вопроса, снижая значимость личностного и профессионального развития. Работа по повышению родительской и педагогической компетентности требует дальнейшего совершенствования и внедрения профилактических и просветительских мероприятий.

Организованные мероприятия позволили создать условия взаимодействия сопровождающих, актуализировать данную проблему, способствовать реализации деятельности ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО.

**2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации**

На этапе опытно-экспериментального исследования мы провели контрольный срез результатов внедрения программы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации. По результатам диагностического обследования проведены сравнения полученных данных в разрезе двух этапов исследования.

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что при высоком ИТ (индекс тревожности) указанные характеристики претерпевают определенные изменения и создают трудности в процессе воспитания и обучении ребенка.

Основной акцент в реализации деятельностного этапа исходил из задачи определения влияния организационно-содержательных условий ППС детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации.

Нами была проведена процедура измерения личностных характеристик ребенка в соответствии с компонентами ППС:

- эмоциональный компонент: уровни тревожности, развития эмоционального интеллекта, самооценки;

- когнитивный компонент: уровни продуктивности и устойчивости внимания, показатели академической успешности**,** уровень произвольной регуляции деятельности;

- поведенческий компонент: особенности взаимоотношения со сверстниками.

Для оценки определены критерии и показатели компонентов ППС (таблица 4).

После проведения эксперимента были сопоставлены показатели до и после эксперимента в экспериментальной (87 испытуемых) и в контрольной (98 испытуемых) группах с применением φ\* критерия Фишера – угловое преобразование Фишера.

Цель: выявление различий показателей компонентов ППС до и после эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Сводные данные по всем параметрам внесены в таблицу (таблица19).

Таблица 12 – Сопоставление результатов психодиагностического обследования в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Результаты экспериментальной группы | | | | | Результаты контрольной группы | | | | |
| Исследуемый параметр | | Количество наблюдений | | | Исследуемый параметр | | Количество наблюдений | | |
| высокий | средний | низкий | высокий | средний | низкий |
| Эмоциональный компонент ППС | | | | | | | | | |
| Тревожность | До | 87 | 0 | 0 | Тревожность | До | 0 | 58 | 40 |
| После | 40 | 35 | 12 | После | 2 | 49 | 47 |
| Эмоциональный интеллект | До | 7 | 33 | 47 | Эмоциональный интеллект | До | 29 | 42 | 27 |
| После | 18 | 49 | 20 | После | 32 | 44 | 22 |
| Самооценка | До | 58 | 15 | 14 | Самооценка | До | 62 | 19 | 17 |
| После | 53 | 22 | 12 | После | 60 | 24 | 14 |
| Когнитивный компонент ППС | | | | | | | | | |
| Продуктивность и устойчивость внимания | До | 4 | 55 | 28 | Продуктивность и устойчивость внимания | До | 9 | 83 | 6 |
| После | 6 | 74 | 7 | После | 9 | 86 | 3 |
| Образовательные навыки «Познание» | До | 11 | 35 | 41 | Образовательные навыки «Познание» | До | 26 | 49 | 23 |
| После | 18 | 40 | 29 | После | 28 | 50 | 20 |
| Образовательные навыки «Творчество» | До | 14 | 39 | 34 | Образовательные навыки «Творчество» | До | 28 | 48 | 22 |
| После | 20 | 45 | 22 | После | 30 | 45 | 23 |
| Произвольная регуляция | До | 10 | 23 | 54 | Произвольная регуляция | До | 55 | 30 | 13 |
| После | 33 | 35 | 19 | После | 50 | 38 | 10 |
| Поведенческий компонент ППС | | | | | | | | | |
| Социометрический статус | До | 28 | 23 | 36 | Социометрический статус | До | 55 | 23 | 20 |
| После | 43 | 26 | 18 | После | 74 | 11 | 13 |

1. Изучение показателей эмоционального компонента ППС до и после эксперимента

Данные, полученные в ходе психодиагностического обследования, представлены наглядно в диаграммах (рисунок 15-19).

*1.1 Анализ показателей тревожности*

Рисунок 15 - Сравнение показателей тревожности детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

С целью подтверждения достоверности выводов о наличии или отсутствии изменений (сдвига) показателей в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента была произведен статистический анализ результатов с применением метода математической обработки данных - критерия φ\* Фишера, вычисляемого по формуле:

*1.1.1 По показателю «Тревожность» в экспериментальной группе до и после эксперимента*

А) Высокий уровень тревожности (приложение 18, таблица 19).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем тревожности в ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнем тревожностив ЭГ больше до эксперимента.

Вычисление эмпирического значения φ\*:

= \* 6,59 = 10,8

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* со значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31

φ\* > *p* 0,01, так как 10,8>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента –*доля лиц с высоким уровнем тревожности больше в ЭГ до эксперимента.*

Б) Средний уровень тревожности (приложение 18, таблица 20).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем тревожности в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнем тревожности в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= )\* = 1,374\*6,59 = 9,05

φ\* > *p* 0,01, так как 9,05>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента **–** *доля лиц со средним уровнем тревожности больше в ЭГ после эксперимента.*

В) Низкий уровень тревожности (приложение 18, таблица 21).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низким уровнем тревожности в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким уровнем тревожностив ЭГ больше после эксперимента.

= 0,761\*6,59=5,01

φ\* >*p* 0,01, так как 5,01>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после *эксперимента – доля лиц с низким уровнем тревожности больше в ЭГ после эксперимента.*

*1.1.2 По показателю тревожности в контрольной группе до и после*

*эксперимента*

А) Высокий уровень тревожности (приложение 18, таблица 22).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высокимуровнем тревожности не больше в КГ после эксперимента

Н1: Доля лиц с высокимуровнем тревожности больше в КГ после эксперимента.

φ\*= ()\* = 0,284\*7=1,99

φ\* < *p* 0,01, так как 1,99<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем тревожности не больше в КГ после эксперимента.*

Б) Средний уровень тревожности (приложение 18, таблица 23).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со среднимуровнем тревожности не больше в КГ до эксперимента

Н1: Доля лиц со среднимуровнем тревожности больше в КГ до эксперимента

φ\*= = 0,185\*7=1,29

φ\* < *p* 0,01, так как 1,29<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц, со средним уровнем тревожности не больше в КГ до эксперимента*.

В) Низкий уровень тревожности (приложение 18, таблица 24).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низкимуровнем тревожности не больше в КГ после эксперимента.

Н1: Доля лиц с низкимуровнем тревожности больше в КГ после эксперимента.

φ\*= ()\* = 0,143\*7=1,001

φ\* < *p* 0,01, так как 1,001<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента *– доля лиц с низким уровнем тревожности не больше в КГ после эксперимента.*

* 1. *Анализ показателя уровня эмоционального интеллекта*

Рисунок 16 - Сравнение показателей уровня эмоционального интеллекта детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

*1.2.1 По показателю уровня эмоционального интеллекта в ЭГ до и после эксперимента*

А) Высокий уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 24)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллектав ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллектав ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,371\*6,59=2,44

φ\* > *p* 0,01, так как 2,44>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента – доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллекта больше в экспериментальной группе после эксперимента.

Б) Средний уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 25).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллектав ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллектав ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,368\*6,59 = 2,42

φ\* > *p* 0,01, так как 2,42>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллекта больше в ЭГ после эксперимента.

3) Низкий уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 26).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллектав ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллектав ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,651\*6,59 = 4,29

φ\* > *p* 0,01, так как 4,29>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – *доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллекта больше в ЭГ до эксперимента.*

*1.2.2 По показателю уровня эмоционального интеллекта в КГ до и после эксперимента*

А) Высокий уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 27).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллектав КГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллектав КГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,064\*7 = 0,448

φ\*< *p* 0,01, так как 0,448<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – доля лиц с высоким уровнем эмоционального интеллекта не больше в КГ после эксперимента.

Б) Средний уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 28).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллектав КГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллектав КГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,043\*7=0,301

φ\* < *p* 0,01, так как 0,301 <2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – *доля лиц со средним уровнем эмоционального интеллекта не больше в КГ после эксперимента*.

В) Низкий уровень эмоционального интеллекта (приложение 18, таблица 29).

Гипотезы:

Н1: Доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллектав КГ больше после эксперимента.

Н0: Доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллектав КГ не больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,12\*7 = 0,84

φ\*<*p* 0,01, так как 0,84<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллекта не больше в КГ до эксперимента.

*1.3 Анализ показателей уровня самооценки*

Рисунок 17 - Сравнение показателей самооценки детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

*1.3.1 По показателю уровня самооценки в экспериментальной группе до и после эксперимента*

А) Высокий уровень самооценки (приложение 18, таблица 30).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем самооценки в ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнем самооценки в ЭГ больше до эксперимента.

φ\*= () \* 0,118\*6,59=0,778

φ\* < *p* 0,01, так как 0,778<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента **–** *доля лиц с высоким уровнем самооценки не больше в ЭГ до эксперимента.*

Б) Средний уровень самооценки (приложение 18, таблица 31).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем самооценки в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнем самооценки в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,197\*6,59=1,3

φ\* < *p* 0,01, так как 1,3<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц со средним уровнем самооценки не больше в ЭГ после эксперимента.

В) Низкий уровень самооценки (приложение 18, таблица 32).

Н0: Доля лиц с низким уровнем самооценки в ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц снизким уровнем самооценки в ЭГ больше до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,065\*6,59=0,43

φ\* < *p* 0,01, так как 0,43<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц со низким уровнем самооценки не больше в ЭГ до эксперимента.

*1.3.2 По показателю самооценки в контрольной группе до и после эксперимента*

А) Высокий уровень самооценки (приложение 18, таблица 33)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высокимуровнем самооценки не больше в КГ до эксперимента.

Н1: Доля лиц с высокимуровнем самооценки больше в КГ до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,062\*7=0,434

φ\* < *p* 0,01, так как 0,434<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – доля лиц с высоким уровнем самооценки не больше в КГ до эксперимента.

Б) Средний уровень самооценки (приложение 18, таблица 34)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со среднимуровнем самооценки не больше в КГ после эксперимента.

Н1: Доля лиц со среднимуровнем самооценки больше в КГ после эксперимента.

φ\*= (1,036-0,912) \* 0,124\*7=0,868

φ\* < *p* 0,01, так как 0,868<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц со средним (адекватным) уровнем самооценки не больше в КГ после эксперимента.*

*В) Низкий уровень самооценки* (приложение 18, таблица 35).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низкимуровнем самооценки не больше в КГ до эксперимента

Н1: Доля лиц с низкимуровнем самооценки больше в КГ до эксперимента.

φ\*= (0,861-0,776) \* = 0,085\*7=0,595

φ\* < *p* 0,01, так как 0,595 < 2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц с низким уровнем самооценки не больше в КГ до эксперимента.*

2. Изучение показателей когнитивного компонента ППС до и после эксперимент

*2.1 Анализ показателей продуктивности и устойчивости внимания*

Рисунок 18 - Сравнение показателей продуктивности и устойчивости внимания детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

*2.1.1 По показателю продуктивности и устойчивости внимания в экспериментальной групп до и после эксперимента*

А) Высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 36).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнемпродуктивности и устойчивостивнимания в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,1\*6,59=0,659

φ\* < *p* 0,01, так как 0,659<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента **–** *доля лиц с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания не больше в ЭГ после эксперимента.*

Б) Средний уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 37).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнемпродуктивности и устойчивостивнимания в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,508\*6,59=3,34

φ\*> *p* 0,01, так как 3,34>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента – *доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания больше в ЭГ после эксперимента.*

В) Низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 38).

Н0: Доля лиц с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в ЭГ больше до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,633\*6,59 = 4,17

φ\* > *p* 0,01, так как 4,17>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента **–** *доля лиц с низким уровнем концентрации внимания больше в ЭГ до эксперимента.*

*2.1.2 По показателю продуктивности и устойчивости внимания в КГ до и после эксперимента*

А) Высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 39).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в больше после эксперимента

Н1: Доля лиц с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в КГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0\*7=0

φ\* < *p* 0,01, так как 0<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем продуктивности и устойчивости внимания не больше в КГ после эксперимента.*

Б) Средний уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 40).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания в КГ не больше после эксперимента

Н1: Доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания в КГ группе больше после эксперимента.

φ\*= () \* 0,09\*7 = 0,63

φ\* < *p* 0,01, так как 0,63<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания не больше в КГпосле эксперимента.*

3) Низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания (приложение 18, таблица 41).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в КГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания в КГ больше до эксперимента.

φ\*= ()\* = 0,151\*7=1,057

φ\* < *p* 0,01, так как 1,057<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – доля лиц с низким уровнем продуктивности и устойчивости внимания не больше в КГ до эксперимента.

*2.2 Анализ показателей академической успешности в экспериментальной группе*

Для подтверждения эффективности проведенной работы в отношении когнитивного компонента ППС были проанализированы результаты мониторинга достижения детьми экспериментальной группы планируемых результатов освоения образовательной программы согласно содержанию Типовой программы дошкольного воспитания и обучения [161,с. 154]. Выделяют 3 уровня (высокий, средний, низкий), которые характеризуют достижения детей и определяют потенциальные возможности их развития (рисунок 19).

Рисунок 19 – Динамика достижения детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности планируемых результатов освоения образовательной программы

Статистический анализ с применением математического критерия φ\* Фишера, подтвердил значимость сдвигов в отношении следующих показателей:

1) После эксперимента уменьшилась доля детей с низким уровнем по области «Познание»;

2) После эксперимента уменьшилась доля детей с низким уровнем показателей по образовательной области «Творчество» (приложение 17).

Сопоставление результатов стартового и итогового уровней оценки усвоения детьми содержания образовательной программы показало положительную динамику достижения детьми предшкольной группы с проявлениями тревожности планируемых результатов освоения.

* 1. *Анализ показателей произвольной регуляции деятельности*

Рисунок 20 - Сравнение показателей произвольной регуляции детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

*2.3.1 По показателю уровня произвольной регуляции в ЭГ до и после эксперимента*

А) Высокий уровень произвольной регуляции (приложение 17, таблица 42)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким уровнем произвольной регуляциив ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким уровнем произвольной регуляциив ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,532\*6,59 = 3,5

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение φ\* со значениями *p* 0,05 и *p* 0,01

φ\*> *p* 0,01, так как 3,5>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц с высоким уровнем произвольной регуляции больше в ЭГ после эксперимента.

Б) Средний уровеньпроизвольной регуляции (приложение 17, таблица 43)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем произвольной регуляциив ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним уровнем произвольной регуляциив ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,295\*6,59=1,94

φ\* < *p* 0,01, так как 1,94<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц со средним уровнем произвольной регуляции не больше в ЭГ после эксперимента.

В) Низкий уровень произвольной регуляции (приложение 17, таблица 44)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низким уровнем произвольной регуляциив ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким уровнем произвольной регуляциив ЭГ больше до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,841\*6,59=5,54

φ\* > *p* 0,01, так как 5,54>2,31

Следовательно, принимается гипотеза наличии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц с низким уровнем произвольной регуляции больше в ЭГ до эксперимента.

*2.3.2 По показателю произвольной регуляции в контрольной группе до и после эксперимента*

А) Высокий уровень произвольной регуляции (приложение 17, таблица 45)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высокимуровнем произвольной регуляции не больше в КГ до эксперимента.

Н1: Доля лиц с высокимуровнем произвольной регуляции больше в КГ до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,102\*7=0,714

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента – доля лиц с высоким уровнем произвольной регуляции не выше в КГ до эксперимента.

Б) Средний уровень произвольной регуляции (приложение 17, таблица 46)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со среднимуровнем произвольной регуляции не больше в КГ после эксперимента.

Н1: Доля лиц со среднимуровнем произвольной регуляции больше в КГ после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,173\*7=1,211

φ\* < *p* 0,01, так как 1,21<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – доля лиц со средним уровнем произвольной регуляции не больше в КГ после эксперимента.

В) Низкий уровеньпроизвольной регуляции (приложение 17, таблица 47)

Н0: Доля лиц с низкимуровнем произвольной регуляции не больше в КГ до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низкимуровнем произвольной регуляции больше в КГ группе до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,094\*7=0,658

φ\* < *p* 0,01, так как 0,658<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента *– доля лиц с низким уровнем произвольной регуляции не больше в КГ до эксперимента.*

3. Изучение показателей поведенческого компонента ППС

3.1 Анализ показателей социометрического статуса

Рисунок 21 - Сравнение показателей социометрического исследования детей предшкольной группы до и после экспериментов в экспериментальной и контрольной группах

*3.1.1 По показателю социометрического статуса в экспериментальной группе до и после эксперимента*

А) Высокий социометрический статус (приложение 17, таблица 48).

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с высоким социометрическим статусом в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц с высоким социометрическим статусом в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* 0,352\*6,59 = 2,32

φ\* > *p* 0,01, так как 2,32>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента – *доля лиц с высоким социометрическим статусом больше в ЭГ после эксперимента.*

Б) Средний социометрический статус (приложение 17, таблица 49)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним социометрическим статусом в ЭГ не больше после эксперимента.

Н1: Доля лиц со средним социометрическим статусом в ЭГ больше после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,078\*6,59=0,51

φ\* < *p* 0,01, так как 0,51<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в ЭГ до и после эксперимента – доля лиц со средним социометрическим статусом не больше в ЭГ после эксперимента.

В) Низкий социометрический статус (приложение 17, таблица 50)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низким социометрическим статусом в ЭГ не больше до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низким социометрическим статусом в ЭГ больше до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,456\*6,59 = 3,01

φ\* < *p* 0,01, так как 3,01>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в экспериментальной группе до и после эксперимента – доля лиц с низким социометрическим статусом больше в экспериментальной группе до эксперимента.

*3.1.2 По показателю социометрического статуса в контрольной группе до и после эксперимента*

А) Высокий социометрический статус (приложение 17, таблица 51)

Гипотезы:

Н1: Доля лиц с высокимуровнем социометрического статуса больше в КГ после эксперимента.

Н0: Доля лиц с высокимуровнем социометрического статуса не больше в КГ после эксперимента.

φ\*= () \* = 0,413\*7 = 2,89

φ\* > *p* 0,01, так как 2,89>2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в КГдо и после эксперимента – *доля лиц с высоким уровнем социометрического статуса больше в КГ после эксперимента*.

Б) Средний социометрический статус (приложение 17, таблица 52)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц со средним уровнем социометрического статуса не больше в КГ до эксперимента.

Н1: Доля лиц со среднимуровнем социометрического статуса больше в КГ до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,33\*7=2,31

φ\* = *p* 0,01, так как 2,31=2,31

Следовательно, принимается гипотеза о наличии статистически достоверных различий, в КГ до и после эксперимента **–** *доля лиц со средним уровнем социометрического статуса больше в контрольной группе до эксперимента.*

В) Низкий социометрический статус (приложение 17, таблица 53)

Гипотезы:

Н0: Доля лиц с низкимуровнем социометрического статуса не больше в КГ до эксперимента.

Н1: Доля лиц с низкимуровнем социометрического статуса больше в КГ до эксперимента.

φ\*= () \* = 0,19\*7=1,33

φ\* < *p* 0,01, так как 1,33<2,31

Следовательно, принимается гипотеза об отсутствии статистически достоверных различий, в контрольной группе до и после эксперимента – *доля лиц с низким уровнем социометрического статуса не больше в КГ группе до эксперимента.*

4. Исследование психофизиологического компонента

Показатели психофизилогического компонента ППС изучались посредством методов наблюдения, анализа данных анкет и проективных методик. При анализе результатов промежуточного мониторинга, отраженных в индивидуальных картах детей, заполняемых воспитателем, были выявлены особенности тревожного ребенка. Дошкольник с проявлением тревожности зачастую не активен на занятии, говорит быстро, невнятно, иногда тихо, не выражает свое мнение, не старается высказаться, не выражает свою просьбу, не благодарит, не умеет передать характер марша ритмичным шагом, не пытается двигаться в заданном направлении, выбирает, но не конструирует, не проявляет инициативу и самостоятельность.

*Выводы по результатам статистической обработки:*

*1. Эмоциональный компонент ППС*

*1.1 По показателю «Тревожность»*

*В экспериментальной группе доля лиц с высоким уровнем тревожности была больше до эксперимента; после эксперимента возросли (увеличились) доли лиц со средним и низким уровнем тревожности.*

Результаты расчетов φ\* критерия Фишера в *контрольной группе:*

Значимых изменений не выявлено.

*1.2 По показателю «Эмоциональный интеллект»*

*В экспериментальной группе доля лиц с низким уровнем эмоционального интеллекта была больше до эксперимента; после эксперимента возросли (увеличились) доли лиц с высоким и средним уровнями эмоционального интеллекта.*

Результаты расчетов φ\* критерия Фишера в контрольной группе:

Значимых изменений не выявлено.

*1.3**По показателю «Самоценка»*

*Результаты расчетов φ\* критерия Фишера в экспериментальной группе:*

* значимых изменений не выявлено.

Результаты расчетов φ\* критерия Фишера в *контрольной группе*:

* значимых изменений не выявлено.

*2. Когнитивный компонент ППС*

*2.1 По показателю «Продуктивность и устойчивость внимания».*

*В экспериментальной группе доля лиц с низким уровнем продуктивноти и устойчивости внимания была больше до эксперимента; после эксперимента возросла (увеличилась) доля лиц со средним уровнем продуктивности и устойчивости внимания.*

Результаты расчетов φ\* критерия Фишера *в контрольной группе:*

Значимых изменений не выявлено.

*2.2 По показателю академической успешности*

*В экспериментальной группе после эксперимента уменьшились доли лиц с низким уровнем академической успешности по образовательным областям «Познание» и «Творчество».*

*2.3 По показателю «Произвольная регуляция деятельности»*

*Доля лиц с низким уровнем произвольной регуляции была больше в экспериментальной группе до эксперимента; после эксперимента возросла (увеличилась) доля лиц с высоким уровнем произвольной регуляции.*

Результаты расчетов φ\* критерия Фишера в *контрольной группе*:

Значимых изменений не выявлено

*3. Поведенческий компонент ППС: «Социометрический статус»*

В экспериментальной группе доля лиц с низким уровнем социометрического статуса была больше до эксперимента; после эксперимента возросла (увеличилась) доля лиц с высоким уровнем социометрического статуса.

В контрольной группе с (возрастанием) увеличением доли лиц со высоким социометрическим статусом, снизилась (уменьшилась) доля лиц со средним социометрическим статусом, возможно, в силу естественных процессов групповой динамики).Выше представленный статистический анализ полученных данных и установление достоверности различий между показателями двух групп, позволяет заявить об изменениях в социально-эмоциональном развитии детей с проявлениями тревожности. В частности, можно утверждать о наличии изменений по уровням когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов.

Полученные результаты свидетельствуют о положительных изменениях в преодолении трудностей у детей с проявлениями тревожности, как в процессе организованной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками. Организация развивающей и эмоционально-комфортной образовательной среды включение детей в активное взаимодействие в образовательном пространстве, создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательном процессе ДО явились важным условием  для раскрытия и реализации потенциальных возможностей детей с проявлением тревожности.

Использование на занятиях специальных педагогических приемов, адаптация заданий и способов их предъявления способствовали сосредоточению внимания детей, повышению продуктивности выполняемого задания.

Использование технологий развития эмоционального интеллекта в интегрированной деятельности также позволило повысить достижения детей в освоении образовательной программы.Таким образом, результаты диссертационного исследования позволяют заявить об эффективности реализованной нами программы психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности, в целом *наблюдается положительная динамика в развитии социально-эмоциональной сферы детей предшкольной группы с проявлениями тревожности.*

По результатам мониторинга, при сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп после эксперимента по ряду параметров можно наблюдать достижение между ними соответствия, что является подтверждением результативности деятельности ППС.

В ходе проведенного исследования были получены эмпирические данные, которые позволили глубже понять специфику психолого-педагогического сопровождения, организуемого для детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО. На основании тщательного анализа методов, данных мы пришли к нескольким ключевым выводам о реализации ППС:

* поэтапность организации и проведения;
* обеспечение преемственности, согласованности содержание этапов;
* целостность, комплексность, системность организуемой деятельности;
* командная работа (воспитатель-родитель, педагог-психолог и др. специалисты);
* учет индивидуально-личностных особенностей сопровождающего;
* проведение психолого-педагогической переподготовки воспитателей, формирование психологической компетентности и соответствующая подготовка родителей по данному вопросу.

На основе полученных данных были подготовлены следующие рекомендации (таблица 13).

Таблица 13 – Рекомендации по организации воспитательно-образовательного процесса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Сферы развития | Виды (причины) трудностей у детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности | Рекомендации по организации воспитательно-образовательного процесса | |
| Содержание коррекционно-развивающей деятельности воспитателя | специалисты службы сопровождения |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Личностная | 1.Наличие псевдокомпенсирующих механизмов: чувствительность, обидчивость, плаксивость, застенчивость, аккуратность (педантизм); боязливость, повышенная внушаемость (конформность);  2. Несформированность представлений о себе, эгоцентричность;  3.Неустойчивый, недифференцированный характер самооценки (неустойчивая неадекватно заниженная или завышенная);  4. Неадекватный уровень притязаний. | 1.Предварительное знакомство с предстоящей деятельностью, трудным заданием, разделить на части;  исключать соревновательные моменты, сравнения с другими детьми; не ставить в ситуации неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа;  Использовать тактики опроса и поощрения с высказываниями типа: «хорошо», «умница», «молодец»; обязательно поощрять за старание; осторожно оценивать неудачи;  2.Обучение принятию себя; формировать уверенность в своих силах; стараться вовлекать ребенка в широкий круг занятий, чтобы он мог почувствовать свои возможности, узнать, где, в каких видах деятельности они проявятся наилучшим образом; беседы о реальных и возможных достижениях детей.  Рисование на темы: «Рисуем имя», «Мой смешной портрет», «Ладошка достижений», «Цветок качеств».  Оформление группового уголка «Звезда недели». Выставки достижений детей.  3. Создание ситуации успеха. Привлечение детей в качестве помощника взрослого или консультанта. Использование системы пошагового поощрения (фишки, баллы и др.).  Проигрывание проблемных ситуаций. | Педагог-психолог: Использовать игры и упражнения на формирование положительного отношения к себе, развитие адекватной самооценки: «Все обо мне!», «Мир эмоций», «Я смелый», «Свет мой зеркальце, скажи…», «Счастливый мозг/  беспокойный мозг»,  «Осознанность или как справляться с эмоциями», «Банка тревоги», «Храбрый план достижения цели» и т.п.  Использование игр и упражнений для развития эмоционального интеллекта; учить замечать особенности проявления эмоций у людей; отреагирование эмоциональных состояний, уверенного поведения, положительных черт характера; применение элементов игротерапии, арттерапии, сказкотерапии; релаксационные, |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|  |  | Психогимнастика. Мимическая зарядка (выражение эмоциональ­ных состояний).  Ролевые игры. Тематическое рисование с учетом трудности ребенка. Игры: «Давай поговорим», «Волшебный стул», «Я сильный, умный, смелый», «Я могу, хочу, умею», "Театр масок", «Зайки и слоники», «Волшебные очки», «Люблю – не люблю»; «Ласковое имя» и др. | дыхательные упражнения. |
|  |  | Упражнения «Похвали за…».  4.Использовать (ритуала завершения дня, недели) «Эмоциональные минутки» в кругу дети рассказывают: Кто сегодня радовался? Кто волновался? Можно завести коллективный альбом «Наши победы» и вклеивать туда рисунки; Игры проекции как «Мишка волнуется» с использованием мягкой игрушки. Детям предлагают: « Мишка сегодня тревожится, что не справится с заданием… Что мы можем ему посоветовать?»  Дети предлагают идеи: «Пусть попробует ещё», «Мы ему поможем», «Ошибаться — это не страшно»; “ Светофор эмоций”, “Щит от неудачи”, рисование страха, чтение сказок и т.п. |  |
|  | 1.Низкая работоспособность; снижена способность к концентрации внимания; повышенная утомляемость; повышенная отвлекаемость; трудности переключения с одной деятельности на другую; | 1. Дозирование заданий;  смена видов деятельности; смена темпа деятельности, разминки; при непонимании инструкции предложить совместный разбор или повторить инструкцию; включить продуктивные виды творческой деятельности с мелкой детализацией (развивает усидчивость, умение сосредоточиться на выполняемой работе, на деталях); | Педагог-психолог:  Игры и упражнения:  для развития произвольного внимания, наблюдательности, словесно-логического мышления, активизация речи; обучение планированию своей деятельности; |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Познавательная | снижение темпа деятельности, увеличение пауз к концу задания, появление вялости  2. Трудности в произвольной регуляции, планировании и контроле;  3. Излишняя медлительность или двигательное беспокойство, увеличение ошибок к концу работы; затруднения при пересказе рассказов (сказок), чтении стихотворений наизусть, сбивается, путает; торопится; неумение действовать по правилу и работать по образцу. | дополнительный контроль;  Игры: «Кто наблюдательнее?» Упражнение «Жук», «Пуговица», «Ладонь-кулак» и т. д.  2. Обучение проговариванию последовательности действий; подкреплять и выделять самостоятельные действия, способствовать их осознанию и желанию придумать и показать новое движение; использовать приемы: подведение итогов дня или планирование событий предстоящего дня и т. п.  Игры и упражнения на развитие произвольного внимания: графический диктант, «Да и нет», «Исправь ошибки», «Слушаем и рисуем» и т. д.  3. Самостоятельное оценивание ребенком своей работы: обучение принятию себя, видению успеха в своей деятельности, продолжи предложение: «У меня хорошо получилось…»; Формирование правильного отношения к успеху и неуспеху.  Игры: «Расставь фигуры по местам» «Раскрась геометрические фигуры»;  «Летает – не летает»; «Я знаю пять...»; «Я гляжу и нахожу», «Учим стихотворение по карточкам», «Хитрые вопросы» и др.  Разработка системы пошагового поощрения детей (фишки, баллы и др.). | видению успеха в своей деятельности, формирование правильного отношения к успеху и неуспеху.  Логопед: упорядочивание темпа речи, снятие речевых зажимов; развитие связной речи, логического мышления, внимания.  Муз. рук-ль, инструктор по физ. культуре: обучение физкультурным и танцевальным движениям по образцу или примеру взрослого, подавляют ненужные движения. Наглядные примеры помогают ребенку действовать в соответствии с требованиями, контролировать свои действия. |
|  | 1. Трудности в общении со взрослыми, сверстниками;  общается неуверенно, круг общения узкий;  замкнут в себе, когда все дети вместе, стремится уединиться, | 1. Обучение умению работать по ал­горитму. Введение правила-схемы по коммуникативной деятельности (словесной, наглядной). Трудовые поручения в парах (тройках, команде). «Самая дружная пара». Проигрывание проблемных | Педагог-психолог: Создание проблемных ситуаций с тремя вариантами ответов (ребёнок должен выбрать один).  Игры: «Интервью»; игры по методу |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Коммуникативная | болезненно реагирует на замечания, повышенный тон голоса;  2. Слабо развиты навыки владения речевыми сред­ствами коммуни­кации: в ситуации волнения речь очень быстрая, торопливая; запинки в речи, скованность и напряженность;  3. Склонность к фантазированию, придумыванию историй, могут обманывать. | ситуаций. Игры в паре «Пазлы дружбы», «Степная дорба» и др.  «Нарисуйте в паре с …», «Сложи слово вместе с …»; раскрасьте одинаково «Рукавички»;  Чтение художественной литературы. Просмотр мультфильмов с последующим обсуждением. Обучение детей конструктивным способам разрешения конфликтов. Игра «Хорошо-плохо».  Разработка системы поощрений: «Лучшая пара (группа) недели».  Упражне­ния: «Угадай, что чувствует взрос­лый»; «Угадай, что понравится взрослому». Совместное творчество (в паре со взрослым договориться и нарисовать картинку). Работа в паре со взрослым.  2. Беседы на темы: «Как обратиться с просьбой»; «Что делать, если ты потерялся?» Игры: «По­втори задание»; «Скажи по-друго­му».  Игры: «Интервью»; игры по методу телефонного разговора: «Позво­ни маме»; «Позвони в магазин». Диалоги по лексическим темам. Усвоение речевых образцов во вза­имодействии со взрослым, смена ролей. Ролевые игры. Игры драматизации, театрализация сказок (с диалогами).  Игры: «Я тебе – слово, ты мне – слово»; «Исправь ошибку»; «Составь предложение или перевёртыши». Включение ребенка в деятельность.  3.Обсуждайте с ребенком его фантазии, спрашивайте его мнение о действиях персонажей и их мотивации. Например: «Почему, по твоему мнению, этот герой поступил так?». Предложите рисовать, лепить или создавать поделки. Позвольте ребенку свободно выражать свои мысли, не ограничивая его. | телефонного разговора; усвоение речевых образцов во взаимодействии со взрослым, смена ролей. формирование положительного отношения к своей семье; к другим; включение игр-соревнований; применение элементов игротерапии, сказкотерапии.  Логопед: логопедическая ритмика (нормализация темпа и ритма общих движений, общей и речевой моторики). |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|  |  | Чтение книг: выбирайте книги с фантастическими элементами. Читайте, обсуждайте прочитанное и задавайте вопросы.  Будьте внимательны к тому, что говорит ребенок, задайте уточняющие вопросы и показывайте интерес к его фантазиям;  Организуйте занятия, где дети могут рассказать о своих и их подвигах в определенных ситуациях; «Нарисуй и расскажи сказку», «Письмо божьей коровке» [215,с. 48] и др.  Использование рисование и лепку;  Обсуждайте что такое фантазия и чем она отличается от реальности. |  |
| Психомоторика | 1. Двигательная расторможенность (избыточная моторика);  2. Повышенное мышечное напряжение от едва ощутимого до тремора, спазмов, иногда мышечная слабость.  3. Сложности при работе с ножницами, карандашом или кистью на занятиях по ИЗО деятельности; при работе мелкими деталями; при  выполнении физических упражнений на скорость и координацию движений. | 1. Организация места воспитанника возле педагога, рядом со спокойным, успевающим ребенком; минимальное количество предметов на рабочем месте; оказание организующей и направляющей помощи.  Упражнение «Веселый стук».  2. Использование этюдов психогимнастики. Обучение приемам расслабления мышц плеча, предплечий, кисти, мимическая зарядка (выражение эмоциональных состояний); дыхательные упражнения: научите ребенка делать глубокие вдохи и выдохи, использование игровых методик: «Насос и шарик»,  «Тряпичная кукла и солдат», «Шалтай-болтай» и др.; Использование междометий с различной интонацией («ай», «ой», ух»); слушание музыки (этюды, миниатюры, отрывки классической музыки, звуки природы и т. д.), пальчиковые упражнения и игры, приемы самомассажа кистей, йога пальцев, упражнения в парах (по типу «Ладушки»), прогулки на свежем | Педагог-психолог: использование релаксационных упражнений; приемы развития мелкой моторики; игры с палочками по типу «Сложи узор», «Задачи со спичками» и т.п.;  Применение элементов арттерапии (рисование, каллиграфия), лепка (упражнения с пластилином), песочная терапия.  Муз. рук-ль:  Музыкальный репертуар на занятиях может стимулировать нервно-моторные центры организма, эмоционально настраивать детей на занятие.  Инструктор по физ. культуре: Дыхательные упражнения, |

Продолжение таблицы 13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|  |  | воздухе; Ритмическая активность: занятия музыкой или танцами помогают развить координацию и снизить уровень стресса. Пойте вместе, двигайтесь под музыку, создавайте свои ритмы. Игры: «Ласковые лапки», «Доброе животное» и др.  3. Развитие мелкой моторики: вышивание, работа с бусинами и др.; требуют концентрации внимания, помогают развивать уверенность;  настольные игры, например, «Саржайлау» [213, с.98] и др.;  Сенсорные игры (различные различных текстур, запахов, звуков и т. п.); конструирование из бумаги (Оригами), отгадывание на ощупь предметов различных по форме, текстуре; творческая деятельность: рисование, лепка, глина, кинетический песок и т. д. | упражнения на расслабление и напряжение. |

**Выводы по второму разделу**

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ДО состояла из 3-х этапов: констатирующего (комплексная диагностика), формирующего (внедрение модели ППС), контрольного.

Констатирующий этап включал психолого-педагогическое диагностирование проявлений тревожности. Для реализации задач констатирующего эксперимента были выделены основные признаки тревожности и осуществлен выбор диагностического инструментария для их измерения.

Психолого-педагогическое диагностирование проводили педагог-психолог и воспитатель в процессе наблюдения за детьми, в ходе выполнения заданий организованной, игровой деятельности, в ходе выполнения режимных моментов, взаимодействие со сверстниками. Также были просмотрены и проанализированы результаты мониторинговых срезов.

Диагностирование психологическим методиками проводил педагог-психолог. В ходе диагностики были установлены параметры развития у детей предшкольной группы следующих особенностей: уровни тревожности (ИТ), самооценка, эмоциональный интеллект, произвольная регуляция и устойчивость внимания, социометрический статус, подверженность страхам. По результатам констатирующего эксперимента выявлено: высокий индекс тревожности у 47% наблюдаемых детей, средний у 42, 11% процентов имеют низкий показатель. На основании данных параметров определены две группы экспериментальная и контрольная. Следующие показатели рассматривали как характерные для ЭГ и КГ. Для сравнения показателей использовали критерий углового преобразования Фишера.

По результатам статистического анализа установлены значимые различия между показателями ЭГ и КГ. В отношении эмоционального компонента в ЭГ позитивное эмоциональное состояние выражено у 48%, негативное психическое состояние выражено у 52%, КГ негативное психическое состояние наблюдается – 32,7%, у 67,3% преобладает позитивное ПС. Статистическая оценка показателей характеризует преобладание позитивного эмоционального состояния в КГ, которое оценивается на уровне 1% значимости, что является достоверным показателем. Такие сравнения проведены по всем исследуемым параметрам, что позволило установить выраженность проявлений тревожности в ЭГ в сравнении с КГ.

Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников ЭГ и КГ можно охарактеризовать как более выраженное развитие высоких показателей в КГ нежели ЭГ, но достоверность различий при этом на 5% значимости, незначима.

Достаточно выражены характерные признаки тревожности в рисунках детей ЭГ в сравнении с КГ. В то же время ряд показателей позволили заметить возрастное соответствие ЭГ и КГ, так при анализе данных о подверженности страхам дошкольники ЭГ и КГ показатели отсутствие значимых различий. Дошкольники имеют характерные для возраста сходные страхи.

В отношении когнитивного компонента выявлено статистически достоверное отличие в количестве наблюдений низкого уровня продуктивности и распределения внимания – 32,1% в ЭГ, 6,1% – в КГ, также в ЭГ преобладал низкий уровень способности к произвольной регуляции деятельности, в КГ – средний.

При измерении поведенческого компонента можно отметить, наличие различий по двум уровням представления социометрического статуса дошкольников, в КГ большее количество детей с благоприятным статусом в детском коллективе, в ЭГ выражены параметры низкого неблагоприятного статуса дошкольников.

2. В ходе формирующего эксперимента реализованы основные компоненты содержательно-процедурного блока, так воспитатель проводил индивидуальную работу с детьми, изменены способы взаимодействия, привлечения детей к участию в играх, создание ситуаций успеха, использование элементов поощрения и т. п., полезными были включения элементов релаксации, так как позволили снимать возбуждение и регулировать поведение детей в условиях группы и т.д.; Все направления деятельности осуществлялись в процессе командной деятельности, требующей согласованности действий и постоянного общения между участниками группы. В целом, важно регулирование деятельности и управление ситуациями взаимодействия, что создает дополнительные нагрузки для каждого участника эксперимента. С приобретением опыта, с переходом на постоянный режим практики, такая деятельность может стать естественной частью воспитательно-образовательного процесса, как способ его индивидуализации.

3. Контрольный срез позволил выявить положительную динамику исследуемых параметров компонентов ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности. Полученные данные установили наличие сдвига и подтвердить целесообразность проведенных мероприятий, проверить эффективность разработанной модели ППС и подтвердить гипотезу исследования.

Наблюдаемый эффект экспериментальной группы сформирован в процессе проводимый работы с дошкольниками и в праве рассматриваться как устойчивый показатель возможности дальнейшего постепенного улучшения, что подтверждается наличием показателя достоверности различий.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данное исследование посвящено проблеме выявления организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации. Необходимость такого исследования объясняется недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике дошкольной педагогики или дошкольного образования.

Развивающаяся отечественная система дошкольного образования включает в себя как неотъемлемую часть систему психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленную на создание оптимальных условий социализации, воспитания, образования, социальной поддержки и адаптации детей. Однако, при активной поддержке развития службы психолого-педагогического сопровождения в школьной практике, данной проблеме в дошкольных организациях образования на сегодняшний день уделяется недостаточно внимания. Анализ организации воспитательно-образовательного процесса и программно-методического обеспечения дошкольных организаций образования показывает, что несмотря на значительные изменения форм и способов взаимодействия с детьми, не разрешен ряд трудностей в понимании особенностей развития ребенка и его индивидуальных потребностей в образовательном процессе, определении содержания и способов психолого-педагогической поддержки.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным психическим развитием, возникновением новообразований когнитивной, волевой и эмоциональной сфер ребенка. Для дошкольного детства также характерно зарождение разного рода проблем: преодолевая кризис развития, обучаясь взаимодействию со средой, дети могут испытывать трудности социально- психологической адаптации. В дошкольном детстве нередки случаи психологической травматизации и последующих проявлений признаков дезадаптивного поведения, среди которых чаще остальных указываются страхи, тревожность, агрессивность.

Исследован**и**я последних лет показывают значительное увеличение количества детей с повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, эмоциональной нестабильностью. Определенной закономерностью является то, что под воздействием ряда факторов у детей могут возникать негативные эмоциональные переживания: тревожность, выражающаяся в конфликтах и агрессии, неуверенность, определяющаяся замкнутостью и депрессивностью.

Современные условия в обществе, нестабильность в семейных отношениях и ранняя интеллектуализация способствуют проявлению нарушений в эмоциональном развитии дошкольника, которые обостряют чувствительность ребенка, повышают уровень его тревожности. Тревожность упоминается среди наиболее часто встречающихся эмоциональных нарушений наряду со страхами и агрессивностью.

Необходимость коррекции эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте обусловлена тем, что эмоциональные проблемы детства не исчезают, а приводят к психологическим проблемам в подростковом и взрослом возрасте.

В перспективе негативного личностного развития высокий уровень тревожности и неуверенности в себе наряду с общей эмоциональной неустойчивостью могут оказать воздействие на закрепление дезадаптивных форм поведения и, в частности, виктимности – предрасположенности человека попадать в опасные ситуации, оказываясь в роли жертвы.

В психолого-педагогических исследованиях проявление тревожности в дошкольном возрасте рассматривают как переживание эмоционального дискомфорта, возникающее вследствие неудовлетворения базовых потребностей ребенка со стороны ближайшего окружения – родителей, воспитателей, сверстников.

Исследователи отмечают, что тревожность, наблюдаемая в дошкольном возрасте, имеет ситуативный характер и личностным образованием становится в подростковом возрасте. В дошкольный период развития тревожности характеризуется возрастными особенностями и социальным контекстом, что побуждает рассматривать возможность ее регуляции в условиях дошкольной организации. Дошкольная организация позволяет объединить усилия взрослых, которые находятся в непосредственном взаимодействии с ребенком и создает условия для целенаправленного педагогического взаимодействия с целью оказания помощи тревожным детям в ситуации воспитательно-образовательного процесса.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что

* ППС детей предшкольной группы с проявлениями тревожности будет эффективным, если
* рассматривается как системно-организованная деятельность педагогов и специалистов, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия, которые
* направлены на организацию в эмоционально комфортной развивающей среды в группе, изменение способов взаимодействия с детьми с проявлениями тревожности в организованной и свободной деятельности;
* активизируют развитие эмоционального интеллекта детей,
* обеспечивают эмоциональную включенность детей в совместную деятельность со взрослыми (педагогами, родителями) и сверстниками, овладение ими навыками произвольной регуляции поведения,
* способствуют снижению проявлений тревожности как показателя эмоционального неблагополучия ребенка.

Задачи, поставленные в исследовании решены полностью. Раскрыта сущность и содержание ППС детей с проявлениями тревожности; выделены структурные компоненты ППС, выявлены критерии, показатели, уровни социально-эмоционального развития детей с проявлениями тревожности. Определены эффективные педагогические условия сопровождения детей с проявлениями тревожности в организации образовательного процесса, разработана и апробирована модель ППС, прослежена динамика социально-эмоционального развития детей в условиях реализации данной модели.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей в дошкольной организации представляет собой последовательную системно организованную командную работу педагогов-воспитателей, педагога-психолога, педагогов дополнительного образования и родителей. В структуру модели психолого-педагогического сопровождения входят следующие блоки: функционально-целевой, теоретико-методологический, содержательно-процедурный, критериально-оценочный. Каждый блок содержит комплекс определенных мероприятий, которые предполагают использование эффективных педагогических форм и методов достижения поставленной цели исследования. К наиболее эффективным методам следует отнести: психогимнастика, сказкотерапия, дыхательные и релаксационные упражнения, способы и приемы развития эмоционального интеллекта и т.д.

Важно отметить, что работа проводилась не только с дошкольниками, но и с их родителями и педагогами. От компетентности деятельности сопровождающих во многом зависит успех проводимых мероприятий. Особое внимание уделялось совместной работе с родителями, с ними проведены: тренинги, мастер-классы с применением инновационных технологий и мн. др.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует, что проявления тревожности у детей предшкольной группы в дошкольной организации выражаются в образовании трудностей в личностной, познавательной, коммуникативной сферах и развитии психомоторики. Наличие данных трудностей в целом определяют социально-эмоциональное развитие ребенка и влияют на процесс его социализации.

Результаты контрольного среза показали, что разработанная нами программа способствует положительной динамике в исследуемых параметрах. В частности, на уровне статистической значимости установлен положительный сдвиг показателей: *эмоциональной ориентации, продуктивности и устойчивости внимания, произвольности регуляции, изменения в показателях самооценки и социометрического статуса ребенка в группе.*

На основе анализа результатов исследования были сформулированы педагогические условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в дошкольной организации являются: *организация развивающей и эмоционально-комфортной образовательной среды; адаптация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей с проявлениями тревожности; использование приемов интегрированной организованной деятельности, направленных на создание ситуаций успеха, поддержание кооперативной атмосферы в группе; стимулирование самостоятельности детей; активизация развития эмоционального интеллекта, повышение психолого-педагогической грамотности родителей, расширение профессиональной компетентности педагогов*.

Таким образом, наше исследование позволило достичь положительных изменений в развитии социально-эмоциональной сферы детей предшкольной группы с проявлениями тревожности в ходе реализации программы, разработанной в соответствии с моделью психолого-педагогического сопровождения и подтвердить правомерность первоначально выдвинутой гипотезы.

Вместе с тем затронутая в диссертационном исследовании проблема оставляет широкие перспективы для дальнейшего изучения и ее совершенствования. В частности, требуют специального исследования следующие вопросы: содержание и структура подготовки воспитателей к деятельности по сопровождению детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности; изучение роли семьи в оказании полноценной поддержки ребенку-дошкольнику с проявлениями тревожности; преемственность в организации и содержании психолого-педагогического сопровождения детей с проявлениями тревожности в дошкольной организации и школе.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> 18.04.2023.
2. Марцинковская Т.Д. Психическое развитие современного дошкольника – константы и трансформации // Мир психологии – 2015. – №1. – С. 16-20.
3. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее сниже­ния у детей, начинающих посещать детский сад // Психологическая наука и образование. - 1998. - №2. - С. 39-47.
4. Кобыльченко В.В. Генезис тревожности у детей дошкольного возраста // Educatio Nova. – 2017. - №2. – С. 23-39.
5. [Anxiety & Anxiety Disorders in Children: Information for Parents](https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/mental-health-disorders/anxiety-and-anxiety-disorders-in-children-information-for-parents) By Thomas J. Huberty, PhD, NCSP Indiana University /https://www.nasponline.org /resources-and-publications/resources-and-podcasts/mental-health/mental-health-disorders/anxiety-and-anxiety-disorders-in-children-information-for-parents 16.05.2023.
6. McCarthy J.S. Childhood anxiety: Cognitive behavioral therapy and/or pharmacological treatment. – 2020 <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/973/> 14.05.2023.
7. Cartwright-Hatton S., Ewing D., Dash S., Hughes Z., Thompson E.J., Hazell C.M., Field A.P., Startup H. Preventing family transmission of anxiety: Feasibility RCT of a brief intervention for parents // The British Journal of Clinical Psychology. - 2018. – Vol. 7, №3. – Р. 351-366.
8. Boorady R. Why childhood anxiety often goes undetected. - Child Mind Institute, 2020 <https://childmind.org/article/detecting-childhood-anxiety> 18.05.2023.
9. Gazelle H., Druhen M.J. Anxious solitude and peer exclusion predict social helplessness, upset affect, and vagal regulation in response to behavioral rejection by a friend // Developmental Psychology. - 2009. - Vol. 45. – Р. 1077–1096.
10. Газель Х., Рубин К.Х. Социальная тревожность в детстве: объединение аспектов развития и клинической перспективы // Новые направления развития детей и подростков. – 2010. - №127. – С. 1–16.
11. Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, №2. – С. 5–16.
12. Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования от 29.09.2023, №300 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> 10.01.2023.
13. Мэй Р. Смысл тревоги / перев. с англ. М.И. Завалова и А.И. Сибуриной. - М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.
14. Кьеркегор С. Страх и трепет. - М.: Академ. проект, 2020. - 154 с.
15. Фрейд 3. Введение в психоанализ: Лекции. - М., 1989. – 455 с.
16. Хорни К. Собр. соч. // В 3 т. - М.: Смысл, 1997. - Т. 1. - 496 с.
17. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. - СПб.: Восточно-Европ. Ин-т Психоанализа, 1999. – 347 с.
18. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
19. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. - СПб: Питер, 2005. – 412 с.
20. Айзенк X. Психологические теории тревожности. Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 224–247.
21. Strelay J. The concepts of arousal and arousability as used in temperaments studies. Temperament Individual differences at the interface of biology and behavior / eds. Y.E. Bates, T.D. Wachs. - Waschington, 1994. - P. 117–141.
22. Noyes R., Hoehn-Saric R. The anxiety Disorders. - Cambridge University Pres, 1998. - 303 p.
23. Buchholz K., Schorz U. Emotional irritability and anxiety in salt-sensitive persons at risk for essential hypertension // Psych. Med. - 1999. - Vol. 49, №8. - P. 284–289.
24. Murray L., Creswell C., Cooper P. The development of anxiety disorders in childhood: an integrative review // Psychological Medicine. - 2009. - Vol. 39, №9. - P. 1413–1423.
25. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопр. психологии. - 1969. - №1. - С. 131–137.
26. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. – 263 с.
27. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М., 1982. - С. 153–159.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. - М.: Прогресс-Универс, 1994. – 478 с.
29. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
30. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; общ. ред. и вст. Статья В.Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
31. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
32. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от стра­ха. – СПб., 1995. – 128 с.
33. Ким А.М. Современная психология понимания. – Алматы: Қазақ университеті, 2000. – 320 с.
34. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – №6(17). – С. 28-39.
35. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. - 2013. - Вып. 2. - С. 42–52.
36. Кудайбергенова С.К., Садвакасова З.М. и др. Тревожность в психологических исследованиях // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология». – 2021. – №3(68). – С. 86–95.
37. Омарханова Л.М., Лавер Б.И. Уровень тревожности казахстанских студентов в процессе обучения в столичном мегаполисе // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №2(57). – С. 27-39.
38. Чжоу Ми, Мынбаева А.К. Анализ тревожности и психического здоровья школьников Китая // Психология және социология сериясы. – 2022. - №3(82). [–](https://bulletin-psysoc.kaznu.kz) С. 29-36.
39. Ниетбаева Г.Б., Багиярова Ф.А., Жапаров Э.Ж., Абишева Ж.А. Профилактика и коррекция тревожности, вызванной социальными факторами у студентов // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. - 2023. –- №1(142). - С. 379–390.
40. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1993. – 192 с.
41. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – Изд. 6-е., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – 384 с.
42. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
43. Бапаева М.К. Даму психологиясы: оқулық. – Алматы, 2014. – 440 б.
44. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие. – Изд-во: Академ. проект, 2020. – 256 с.
45. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
46. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчи­вость школьника. Психологическое консультирование в шко­ле. – Пермь, 1993. - С. 99–115.
47. Астапов В.М. Тревожность у детей.  – М.: Пер Сэ, 2008. – 98 с.
48. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – Изд. 5-е. - М.: Академия, 2013. – 336 с.
49. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
50. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
51. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от стра­ха. - СПб., 1995. – 128 с.
52. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.
53. Прихожан A.M. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности. Тревога и тревожность / ред. В.М. Астапов. - СПб., 2001. – С. 143–156.
54. Прихожан A.M. От тревожности к уверенности // Школьный психолог. - 2001. - №15. – С. 5.
55. Прихожан A.M. Тревожность у детей и подростков: психо­логическая природа и возрастная динамика. - М.: Моск. Психоло­го-социальный институт, 2000. – 304 с.
56. Volbrecht M.M., Goldsmith H.H. Ранние темпераментные и семейные предикторы застенчивости и тревожности // Психология развития. - 2010. - №46(5). – С. 1192–1205.
57. Бабосов Е.М., Коркия Э.Д., Мамедов А.К. Теоретическое наследие классиков социальной мысли: Эрих Фромм: учебное пособие. – М.: МАКС Пресс, 2022. – 124 с.
58. Имедадзе И.В., Выготский Л.С., Узнадзе Д.Н. Вопросы возрастной и педагогической психологии // Культурно-историческая психология. - 2019. - №2. – С. 4–13.
59. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. – М.: АРКТИ, 2003. – 48 с.
60. Савина Е.Н., Шанина Н.Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. – 1996. - №4. - С. 11–14.
61. Мазурова Н.В., Трофимова Ю.А. Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания // Вопросы современной педиатрии. - 2013. – Т. 12, №3. – С. 82–88.
62. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. Психологические исследования. – Тбилиси, 1966. - С. 49–57.
63. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
64. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
65. Гарбузов В. И. Нервные дети: советы врача. – Л.: Изд-во «Медицина»,1990. – 176 с.
66. Прихожан А.М. Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 84–93.
67. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: МГУ, 1988. – 200 с.
68. Блага К., Шебек М. Я твой ученик, ты – мой учитель: Книга для учителя / пер. с чешек. - М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
69. Козлова Е.В. Семья как фактор становления личности в раннем онтогенезе. Психолого-педагогические проблемы современного образования //Сборник научных статей. - Барнаул, 2001. - С. 187–197.
70. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ.; под ред. А.И. Фета // Фет Собрание переводов. – М., 2016. – 188 с.
71. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия – «Психология ребенка». – Спб.: Питер, 2000. – 448 с.
72. Шерьязданова Х.Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика. - Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 193 с.
73. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду <http://www.voppsy.ru/issues/1984/844/844062.htm> 16.08.2023.
74. Грибанов А.В., Депутат И.С., Нехорошкова А.Н., Кожевникова И.С. и др. Психофизиологическая характеристика тревожности и интеллектуальной деятельности в детском возрасте (обзор) // Экология человека. - 2019. - №9. - С. 50–58.
75. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): дис. … канд. псих. наук. - М., 1971. – 194 с.
76. Карелина И.О. Эмоциональная сфера детей: возрастные и индивидуальные особенности, диагностика, развитие в совместной образовательной деятельности с педагогом: учеб. пособие. – Прага, 2018. – 195 с.
77. Фаустова И.В., Гамова С.Н. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости //Современные проблемы науки и образования. – 2016. - №6. – С. 18-60.
78. Гилязова Э.В. Формирование системы «Я» и ее взаимодейст­вие с психическими состояниями разного уровня неравновесия. Психология психических состояний. – Казань, 1998. - Вып. 1. – 101 с.
79. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 278 c.
80. Чернобровкина С.В., Гусарова В.В. Воображение как фактор проявлений тревожности и страхов у дошкольников // Вестник Омского университета. Серия «Психология». - 2016. - №2. - С. 42–52.
81. Прохорова Л.Н.Основные подходы к психолого-педагогическому сопровождению введения ФГОС ДО: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций, зав. кафедрой дошкольного образования ВИРО. – М.: Владимирский институт развития образования, 2015. – 145 с.
82. Трубайчук Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процесс / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
83. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 45–48.
84. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка // В 3 т. - М., 2015. – 160 с.
85. Никифорова Н.В. Отличие педагогической поддержки от педагогического сопровождения // Общая педагогика. – 2000. - №1. - С. 87–91.
86. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
87. Качимская А.Ю. Психологическое сопровождение преемственности развития детей на этапе «Детский сад - начальная школа» https://cyberleninka.ru /article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-preemstvennosti-razvitiya-detey-na-eta 17.11.2024.
88. Майер А.А. Программа развития ДОУ: Построение и реализация. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 128 с.
89. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – 170 с.
90. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе: дис. … док. пед. наук. - Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 320 с.
91. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. - 2005. - №6. – С. 34.
92. Бондарев В.П. Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе // Интернет-журнал «Эйдос». – 2001 <http://www.eidos.ru/iournal/2001/0519-02.htm> 13.07.2023.
93. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. - Волгоград, 2004. - С. 280-287.
94. Рожков М.И. Стратегия и тактика воспитания // Лидеры в образовании. - 2004. - №4. – С. 21.
95. Дудчик С.В. Современные образовательные технологии как ресурс профессионального самоопределения студентов вуза // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса – 2016. – №1(34). – С. 250 – 253.
96. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 c.
97. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
98. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. - 2000. – №3. – С. 50-69.
99. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
100. Осницкий А.К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. - Т. 1, №2. - С. 17–34.
101. Бондаревская Е.В. К новому типу инновационной деятельности в образовательном регионе // Инновационная школа. - 1995. - №2. – С. 6–9.
102. Денисова Р.Р. Личностное развитие старших дошкольников в условиях детского сада: автореф. ... док. пед. наук. – М., 2005. – 39 с.
103. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
104. Никулин Е.В. Гендерный подход как одно из условий модернизации современного дошкольного образования, определяемой Федеральными государственными требованиями: из опыта работы // Дошкольная педагогика– 2018. - №9. – С. 27-39.
105. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: уч. пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
106. Бекмагамбетова Р.К. Воспитание детей дошкольного возраста в условиях семьи: учебное пособие. – Алматы: Альманах, 2018. – 248 с.
107. Овчарова А.П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-psihologo-pedagogicheskoe-oprovozhdenie-detey> 12.05.2023.
108. Морозова И.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста https:// <https://superinf.ru> 14.08.2023.
109. Kosak L.A., Harandian K., Bacon S.L., Archambault I., Correale L., Pagani L.S. Early Socio-Emotional Difficulty as a Childhood Barrier to the Expected Benefits of Active Play:Associated Risks for SchoolEngagement in Adolescence // Int. J. Environ. Res. Public Health. – 2024. – Vol. 21. – P. 1353[.](https://doi.org/10.3390/)
110. Смирнова Е.О. Проблемы игровой деятельности в современном детстве //Дошкольное воспитание. – 2021. – №10. – С. 12–17.
111. Соколова М.В., Рябкова И.А. Игра в системе педагогической поддержки детей с эмоциональными нарушениями // Вопросы психологии. – 2022. – №3. – С. 88–94.
112. Абилькасымова А.Е. Психолого-педагогические основы формирования эмоциональной устойчивости у детей дошкольного возраста // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2020. - №3(63). – С. 84–89.
113. Искакова Г.М. Игровая деятельность как фактор развития личности дошкольника в системе инклюзивного образования // Образование и наука в XXI веке. – Алматы: КазНУ, 2021. - №2. – С. 55–61.
114. Панксепп Я. Эмоции мозга: нейронаука чувств. – СПб.: Питер, 2012. – 368 с.
115. Pellis S., Pellis V. The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience. – Oxford: Oneworld Publications, 2009. – 256 p.
116. Веракса А.Н., Плотникова В.А., Ивенская П.Р. Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра // Психологическая наука и образование. - 2024. – Т. 29, №3. – С. 40-58.
117. Калдыбаев А.Ж. Роль ролевых игр в коррекции эмоциональных нарушений у детей с особенностями развития // Психология и социология: теория и практика. – 2022. - №1(37). – С. 102–107.
118. Волгуснова Е.А., Кулишова Н.Б. Песочная терапия и игровые методы арт-терапии в коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Психология в образовании. – 2023. – №8. – С. 45–58.
119. Калиева А.А., Попрядухина Н.Г. Арт-терапия как средство снятия тревожности у дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2022. – №4. – С. 75–81.
120. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Карабанова О.А., Киселева М.В. Артпедагогика в коррекционной работе с детьми: теоретические аспекты // Вопросы психологии. – 2021. – №6. – С. 103–112.
121. Нгуен Минь Ань. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: автореф. … канд. психол. наук. – Тамбов, 2008. – 24 с.
122. Фаустова И.В. Особенности эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Казанский педагогический журнал. - 2019. - №4. - С. 66-70.
123. Изотова Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 2003. – С. 163-164.
124. Нгуен Минь Ань. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. – 2007. - №5. – С. 80-87.
125. Сэловей П., Майер Дж.Д. Эмоциональный интеллект // Воображение, познание и личность. - 1990. - №9. – С. 185-211.
126. Denham S.A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development Special Issue: //Measurement of school Readiness. – 2006. - Vol. 17. – Р. 57-89.
127. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Нац. книжный центр, 2015. – 128 с.
128. nnect2greatness.org/wp-content/uploads/2022/10/2018-social-emotional-learning-survey 18.10.2023.
129. Greenberg M.T. et al. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning

// American Psychologist. - 2003. - Vol. 58. – Р. 466-474.

1. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
2. Коржова Г.М., Вишневская Т.А., Баймуратова А.Т., Завалишина О.В. Организационно-методические основы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2020. – 68 с.
3. Психолого-педагогическоесопровождение детей предшкольной подготовки при переходе на 12 – летнее образование: методические рекомендации. – Астана, 2013. – 35 с.
4. Горева М.В. Модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников в период подготовки к школьному обучению // Наука и реальность. – 2021. - №1(5). – С. 81–83.
5. Каргапольцева Н.А., Сапаркызы Ж. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного и школьного возраста как проблема современного образования и семьи // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. - №2(230). – С. 24–29.
6. Самакаева М.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей в профессиональном хореографическом коллективе // Психология и педагогика. – 2015. - №1. – С. 38–43.
7. Капенова А.А., Курманжанова Г.Е. Организация развивающего образовательного пространства как фактора готовности ребенка к школе **//**ВестникКазНПУ, серия «Педагогические науки». – 2020. - №2(66). – С. 304-308.
8. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
9. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития (Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания) – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 324 с.
10. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): В 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. - Книга 1. – С. 244 – 252.
11. Хмель Н.Д. Закономерности педагогического процесса. Педагогика: учебник. – Алматы: Print-S, 2005 – C. 65–88.
12. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов E.H. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. за­ведений / под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
13. Жампеисова К.К. Современные аспекты подготовки будущего учителя – 12-летнее образование, ориентированное на результат // Республиканский научно-практический журнал «Технология обучения и воспитания. - Алматы, 2007. - №3. – С. 4–11.
14. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2008. – 176 с.
15. Крепс Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. - №1. – С. 115–120.
16. Данилова А.М., Подвальная Е.В., Шишкова М.И. Междисциплинарный подход в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №2. – С. 187–195.
17. Морозова Н.А., Реуцкая Н.А. К проблеме реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании. – 2015 <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-doshkolnom-obrazovanii> 18.05.2023.
18. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 42 с.
19. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-метод. пособие. - М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
20. Бермус А.Г., Сериков В.В. Алтынникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т.18, №4. – С. 667–691.
21. Об утверждении профессионального стандарта«Педагог» от 15 декабря 2022 года № 500 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> 12.06.2023.
22. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. – 1961. – №3. – С. 117.
23. Исенина Е.И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств материи // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: Перинатальная психология и психология родительства. – 2003. – №4–5. – С. 49–63.
24. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
25. Сидоров С.В. Принципы обучения. Принципы научности, системности, доступности // Сайт педагога-исследователя http://si-sv.com/publ/14-1-0-179 12.11.2022.
26. Подласый И.П. Педагогика: учебник. - М.: Высшее образование, 2006. – 398 с.
27. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов E.H. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. за­ведений / под. ред. В.А. Сластёнина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
28. Бекмагамбетова Р.К., Жиенбаева С.Н., Сыздыкбаева А.Д. Дошкольная педагогика: уч. пособие. – Изд. 2-е. - Алматы: КазНПУ им. Абая «Улағат», 2019. – 344 с.
29. Қарсыбаева Р.К., Текесбаева А.М. Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся начальных классов в развитии личности // Вестник казахского национального женского педагогического университета. – 2019. - №1. – С. 228-231.
30. Макаренкова М.В. Преемственность дошкольного учреждения и начальной школы – один из критериев оценки качества образования // Евразийский журнал. Пед. науки - 2016. - №1. – С. 49–51.
31. Гогоберидзе А.Г., Атарова А.Н., Новиков М.С., Новицкая В.А., Яфизова Р.И. Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта // Современное дошкольное образование. – 2018. - №5(87). – С. 16–25.
32. Шлат Н.Ю. Перспективы развития современного детского сада в условиях социокультурного пространства дошкольного детства // Педагогика XXI века: традиции и инновации: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием. – Липецк, 2018. – С. 154–158.
33. Хан Н.Н., Сарсенбаева Л.О. Основы психолого-педагогического исследования: методология и методы: учебное пособие. - Алматы: «KazBookTrade», 2017. – 152 c.
34. Ишанов П.З. Основы психолого-педагогической диагностики. – Қарағанды:Ақ нұр, 2019. – 136 с.
35. Бекмагамбетова Р.К. Инновационные технологии развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие. – Алматы: Альманах, 2021. – 149 с.
36. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. - М.: Просвещение, 2014. - 223 с.
37. Минина А.В. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. - 2017. - №6. - С. 67-76.
38. Ширяева Т.В. Взаимодействие с семьей - ключевая профессиональная компетенция педагога // Компетенции воспитателя - условие развития навыков будущего у дошкольника»: сборник научных статей по итогам Первой Московской Международной научно-практической конференции, посвященной Дню дошкольного работника / сост. Ю.В. Челышева. – М.: Издательство «Перо»; ГАОУ ВО МГПУ, 2020. – 364 c.
39. Меметова Г.Э. Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации // Современное педагогическое образование. - 2022. - №1. - С. 199–202.
40. Волкова Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования // Современное дошкольное образование: теория и практика. - 2022. - №20. - С. 12–25.
41. Методические рекомендации для проведения мониторинга по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения. – М., 2023. – 60 с.
42. Алямовская В.Г. Психолого-педагогический мониторинг в дошкольном учреждении компенсирующего вида. - М.: Восхождение, 2017. – 210 с.
43. Сатова А.К., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д. Диагностика способностей детей 5-6-летнего возраста: учебно-методическое пособие для консультантов Службы Qabilet. - Нур-Султан: Корпоративный Фонд «Академия Елбасы», 2022. – 58 c.
44. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 160 с.
45. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2003. – 694 c.
46. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / сост. Велиева С.В. - СПб: Речь, 2005. – 152 с.
47. Детская практическая психология: учебник / под ред.  проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
48. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. - М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2005. – 159 с.
49. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника. - М.: Academia,2017. – 368 c.
50. Нгуен Минь Ань. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. - 2008. - №1. - С. 83–85.
51. Konysbayeva A., Karakulova Z., Kyyakbaeva U. and others. Anxiety Manifestations Typical of Senior Preschool Children // Opcion. - Venezuela, 2020. – Vol. 35. - Р. 1098-1124.
52. Ермолаев О.Е. Математическая статистика для психологов. – СПб., 2018. – 335 с.
53. Салманова Д.А., Гасанбекова Е.М. Математические методы обработки результатов педагогического исследования // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №2(57). - С. 90–93.
54. Конысбаева А.Б., Завалишина О.В. Экспериментальное исследование особенностей проявления тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник - Хабаршы, серия «Психология». – 2022. - №1(70). – С. 51–61.
55. Инструктивно-методическое письмо по организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных организациях и предшкольных классах РК на 2024-2025 учебный год. - Астана, 2024. – 30 с.
56. Меметова Г.Э. Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации // Современное педагогическое образование. - 2022. - №1. - С. 199–202.
57. Методические рекомендации по социально-эмоциональному воспитанию детей дошкольного возраста. – Нұр-Сұлтан, 2022. – 32 с.
58. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
59. Шерьязданова Х.Т. Учите детей общению: книга для воспитателей детских садов. – Алма-Ата: Рауан, 1992. – 112 с.
60. Авдеева Н.Н. Адаптация ребенка к дошкольному учреждению: влияние матери <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-rebenka-k-doshkolnomu> 16.02.2023.
61. Методические рекомендaции «Вовлечение родителей в воспитaтельно-обрaзовaтельный процесс оргaнизaций дошкольного обрaзовaния»: методические рекомендaции. – Aстaнa, 2023. – 50 с.
62. Ширяева Т.В. Взаимодействие с семьей - ключевая профессиональная компетенция педагога // Компетенции воспитателя - условие развития навыков будущего у дошкольника»: сб. научных статей по итогам Первой Московской Международной научно-практической конференции, посвященной Дню дошкольного работника / сост. Ю.В. Челышева.– М.: Издательство «Перо»; ГАОУ ВО МГПУ, 2020. – 364 с.
63. Методические рекомендации по профессиональной этике воспитателя детского сада и предшкольного класса школ, лицеев и гимназий: методические рекомендации. – Астана, 2023. – 25 с.
64. Волкова Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. - №20. - С. 12–25.
65. Вишневская Л.П., Вишневская Г.В. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. - №16. – С. 156–158.
66. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: Психология, педагогика, образование. - 2010. - №17(60). – С. 214–224.
67. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. - М., 2003. – 528 с.
68. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. - М., 1990. – 189 с.
69. Конысбаева А.Б., Бекмагаметова Р.К., Завалишина О.В. Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями тревожности // Вестник - Хабаршы, серия «Педагогические науки». – 2023. - №3(79). – С. 359–370.
70. Инструкция по обеспечению Безопасной образовательной среды на основе анализа требований к созданию безопасных условий в дошкольных организациях. Инструкция. – Нур-Султан, 2022. – 36 с.
71. Барышникова Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учебное пособие. - Челябинск: Изд-во Юж. - Урал. гос. гуман. - пед. ун-та, 2017. – 183 с.
72. Лексакова Н.В. Развивающая образовательная среда в детском саду: особенности формирования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2019. - Т. 19, вып. 2. - С. 221–225.
73. Майер А.А. Система сопровождения социализации ребенка в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве: материалы региональной науч.- практ. конф. - Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2011. - Т. 2. - С. 235–240.
74. Чистякова М. А. Психогимнастика. - М.: Просвещение, 1995. – 160 с.
75. Костина Л. Игровая терапия с тревожными детьми. – М., 2003. – 160 с.
76. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). - СПб.: Издательство «Речь», 2006. -176 с.
77. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе: метод. рекомендации к использованию сказки в коррекции эмоцион. нарушений поведения детей. – М.: ЦГЛ, 2006. – 141 с.
78. Акынова Ж.М. Пути обучения будущих педагогов дошкольной организации технике применения сказкотерапии в соответствии с возрастными периодами детей // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». - 2022. - №1(73). – С. 20-34.
79. Еркебаева Б.Ж., Жұмабаева Ә.Е. Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытудың психологиялық-педагогикалық шарттары // Абай атындағы КазҰПУ Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы. – 2019. - №4(64). – Б. 424 – 428.
80. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
81. Селюкова Е.А., Малашихина И.А. Детский коллектив в процессе формирования личности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №9. – С. 153–154.
82. Ауталипова У.И. Психолого-педагогические основы взаимоотношения детей дошкольного возраста в семье: дис. … канд. пед. наук. – Алматы, 1999. – 168 с.
83. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 370 с.
84. Сатова А. К., Надирбекова А.О., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д., Садреймова А.Ж. Развитие психомоторных, когнитивных, коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта детей 5-6-летнего возраста». - Астана: корпоративный фонд «El Umiti», 2024. – 98 с.
85. Шиманская В. Где живут эмоции? – М., 2020. – 103 с.
86. Лукашкова И.Л., Мискевич Т.В., Савицкая О.В. Дыхательная гимнастика: метод. рекомендации. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2008. – 48 с.
87. Раскова Г.В., Власова Т.А., Анохина О.В. Дыхательные упражнения одно из средств оздоровления детей дошкольников // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 125 – 127.
88. Акулова Ю.В., Гогоберидзе А.Г., Гризик Т.И. и др. Успех. Совместная деятельность взрослых и детей: основные формы: пособие для педагогов / науч. рук. А.Г. Асмолов; рук. авт. коллектива Н.В. Федина. - М.: Просвещение, 2012. - 205 с.
89. Shin N., Lee S. Factors affecting the intimacy level between children and robots // Korean Journal of Child Studies. – 2008. – Vol. 29, №5. - Р. 97–111.
90. Abitova G.T., Bapayeva M.K., Koksheeva Z.T., Utepbergenova Z.D. Psyhoemotional aspects for creative potential development within the framework of schoolchildren informational culture environment // Journal of Intellectual Disability. Diagnosis and Treatment. – 2020. - №1. – Р. 406–412.
91. Поппи О’ Нил не беспокойся, будь счастлив. Руководство для детей, как справится с тревогой / пер. с англ. А.А. Ткачевой. – М.: Изд-во АСТ, 2019. – 139 с.
92. Конысбаева А.Б., Мышбаева Г.М., Shin N. Особенности современного дошкольного образования в Южной Корее: опыт изучения // Педагогика и психология. - 2020. - №1. – С. 164–171.
93. Кожагулов А.Т., Алимбекова А.А. Артпрактики в дошкольной педагогике: мировые тренды и казахстанские реалии // Педагогика и психология. - 2020. - №1. – С. 38–43.
94. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. - М.: Издательство "Ось-89", 1997. – 224 с.
95. Лютова К.К. Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – М., 2005. – 290 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

**Протокол наблюдения за ребенком-дошкольником в организованной и свободной деятельности**

Форма А

Воспитатель и другие специалисты детского сада проводят наблюдения за ребенком в организованной и свободной видах деятельности. В протоколе наблюдения по приведенной ниже схеме отмечается наличие соответствующих показателей проявления поведения и степень их выраженности. Если указанный показатель выражен слабо, то в соответствующей графе выставляется «1», если признак выражен в значительной степени, то выставляется «2». В том случае, если указанный признак не наблюдается, то графа оставляется пустой.

Результаты наблюдения фиксируются в течение нескольких дней, затем систематизируются и обобщаются. В графе «комментарии», в случае необходимости, конкретизируют оценку и дополняют ее. Полученные данные могут стать отправной точкой для более глубокого психолого-педагогического обследования ребенка. Все зафиксированные характеристики поведения ребенка являются конфиденциальными и доводятся педагогами.

СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ РЕБЕНКА

Цель наблюдения ……………………………………………………………………………...

Вид деятельности …………………………………………….

Время, место наблюдения, дата проведения ……………………………………………….

Имя, возраст, пол ребенка…………………………………………………….........................

Таблица А 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Признаки проявления повышенной тревожности ребенка | Результаты наблюдения Оценка в баллах | Комментарии |
| постоянно крутит и теребит что-то в руках (бумагу, одежду, волосы), грызет ногти и карандаши, сосет пальцы (манипуляции с собственным телом), повышенная суетливость, жестикуляция. |  |  |
| излишняя скованность и напряжённость, «замирание», неловкое присаживание на краешек ближайшего стула, постоянно что-то роняет и теряет. |  |  |
| теряется, когда задают вопросы, сбивается и теряется, когда пытается что-то сказать; робкое, почти беззвучное приветствие |  |  |
| различие в поведении: на занятиях – зажаты, напряжены; вне занятий - общительны, непосредственны и т.п. |  |  |
| на вопросы отвечают низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться; речь может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной |  |  |
| плаксивость |  |  |
| скрытая агрессия |  |  |
| покраснение или, наоборот, побледнение лица; вздрагивание при неожиданных звуках; дрожание рук. |  |  |
| жалобы на боль в животе и головную боль, позывы к мочеиспусканию, излишняя потливость |  |  |
| боязнь играть в новые игры |  |  |
| поиск поощрения и одобрения взрослых во всём |  |  |
| приписывание угрожающих признаков любой двусмысленной ситуации, наличие большого количества страхов |  |  |
| боязнь неудачи, частые страхи и сомнения по поводу правильности выполненного действия, страх перед ситуацией оценивания. |  |  |
| чувство стыда или вины |  |  |
| затрудненность ожидания |  |  |

Форма 1Б

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

В целях повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса в детском саду и создания оптимальных условий для успешного обучения и развития вашего ребенка просим Вас ответить на предлагаемые вопросы.

1. Ф. И. О. ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Дата рождения ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Мама (Ф. И. О., профессия, образование, телефон) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Папа (Ф. И. О., профессия, образование, телефон) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Другие члены семьи *(если есть другие дети - указать возраст) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

6. С какого возраста ваш ребенок посещает дошкольное образовательное учреждение?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7. Сталкивались ли вы с проблемой отказа ребенка идти в детский сад? По какой причине?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Каково общее эмоциональное состояние ребенка чаще всего:

а) жизнерадостен

б) спокоен;

в) угрюм, подавлен;

г) застенчив, робок.

9. Характерны ли для ребенка следующие вегетативные проявления: покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез (недержание мочи), скованность движений и др.:

а) никогда или очень редко;

б) иногда;

в) часто, почти всегда.

10.Есть ли у Вашего ребенка проблемы со здоровьем:

а) нет

б) в незначительной степени

в) да

11. Владеет ли ребенок навыками самообслуживания:

а) хорошо

б) посредственно

в) плохо, неловко

12.Каковы умения ребенка при рисовании, конструировании, работе с ножницами:

а) хорошо

б) посредственно

в) плохо, неловко

13.Может ли ребенок перестроиться на другой вид деятельности:

а) легко

б) с трудом

в) не может

14.Проявляет ли ребенок усидчивость во время занятий, при чтении, просмотре телепередач:

а) почти всегда;

б) редко;

в) никогда.

15.Есть ли у ребенка дома постоянные обязанности, выполняет ли он ваши поручения:

а) регулярно

б) от случая к случаю

в) забывает, не выполняет

16. Удовлетворены ли вы отношением ребенка со сверстниками в группе?

а) да;

б) частично.

в) нет;

17. Какие затруднения Вы испытываете в воспитании Вашего ребенка? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

18. Что еще вы считаете необходимым сообщить о своем ребенке \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

19. Консультацию, какого специалиста вы хотели бы получить? (логопед, психолог и др.) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

20. Какие условия, на ваш взгляд, необходимы для успешного воспитания, обучению и развития вашего ребенка:

1) индивидуальная помощь воспитателя на занятии

2) снижение нагрузки, давать возможность больше отдыхать в процессе занятия

3) не требовать от ребенка немедленного включения в организованную деятельность

4) ваш вариант

**Спасибо за сотрудничество!**

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

**«Анкета по выявлению тревожного ребенка»**

**(по Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко)**

Если содержащееся в анкете утверждение правильно, с вашей точки зрения, характеризует ребенка, поставьте плюс, если неправильно - минус.

**Признаки тревожности:**

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 напряженных ситуациях.
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.
8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.
9. Руки у него обычно холодные и влажные.
10. У него 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.

Суммируется количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности.

Если по анкете набрано 15-20 баллов, то это говорит о высоком уровне тревожности,

7-14 баллов - о среднем и 1-6 баллов - о низком.

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

**Проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо»  
(Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)**

*Краткое описание методики*

Теоретические основания. Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

*Задача методики* ***–*** исследовать характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Область применения. Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет.

Дополнительные сведения. *Оснащение.*Психодиагностический изобразительный материал в этой методике состоит из 14 рисунков размером 8,5×11 см, сюжетно представляющих собой типичные для жизни ребенка-дошкольника ситуации. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для мальчиков и для девочек (на рисунке изображены, соответственно, мальчик или девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребенка не прорисовано полностью, дан лишь контур его головы.

Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам соответствующими контуру головы ребенка на рисунке. На одном из них представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом - печальное. Задача испытуемого - выбрать одно из двух изображений в соответствии с инструкцией.

*Стимульные материалы к модификации теста Дорки-Амена****.***

*Рис.1.*Игра ребенка с младшими детьми. Ребенок в данной ситуации играет с двумя  
малышами.

*Рис.2.*Ребенок и мать с младенцем. Ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем.

*Рис.3.*Объект агрессии. Ребенок убегает от нападающего на него сверстника.

*Рис.4.*Одевание. Ребенок сидит на стуле и надевает ботинки.

*Рис.5.*Игра со старшими детьми. Ребенок играет с двумя детьми, которые старше его по возрасту.

*Рис.6.*Укладывание спать в одиночестве. Ребенок идет к своей кроватке, а родители сидят в кресле спиной к нему и не замечают его.

*Рис.7.*Умывание. Ребенок умывается в ванной комнате.

*Рис.8.*Выговор. Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку  
за что-то.

*Рис.9.*Игнорирование. Отец играет с малышом, а более старший ребенок стоит  
в одиночестве.

*Рис.10.*Агрессивное нападение. Сверстник отбирает игрушку у ребенка.

*Рис.11.*Собирание игрушек. Мать и ребенок убирают игрушки.

*Рис.12.*Изоляция. Двое сверстников убегают от ребенка, оставляя его в одиночестве.

*Рис.13.*Ребенок с родителями. Ребенок стоит между матерью и отцом.

*Рис.14.* Еда в одиночестве. Ребенок сидит один за столом.

*Организация использования методики****.*** В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, экспериментатор к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания:

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

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

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

*Рис.4.*Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».

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

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

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

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

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

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

*Рис.11.*Собирание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

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

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

*Рис.14.*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.

***http://genderua.narod.ru/test-html/1-22d.files/image001.gifОбработка результатов***

Протоколы, полученные от каждого ребенка, далее подвергаются анализу, который имеет две формы: количественную и качественную.

Протоколы, полученные от каждого ребенка, далее подвергаются анализу, который имеет две формы*: количественную и качественную*.

Ключ, интерпретация.

*Количественный анализ.*

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

ИТ = Число эмоциональных негативных выборов х100%

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

а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);  
 б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);  
 в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

**Бланк для ответов**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_    «\_\_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  г.

   фамилия, имя, возраст ребенка

дата рождения ребенка    «\_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  20\_\_\_\_ г.\_\_          ч \_\_\_\_  мин

 дата и время заполнения

Таблица В 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № и содержание рисунка | Высказывание ребенка | Выбор лица | |
| веселое | печальное |
| 1. Игра с младшими детьми |  |  |  |
| 2. Ребенок и мать с младенцем |  |  |  |
| 3. Объект агрессии |  |  |  |
| 4. Одевание |  |  |  |
| 5. Игра со старшими детьми |  |  |  |
| 6. Укладывание спать в одиночестве |  |  |  |
| 7. Умывание |  |  |  |
| 8. Выговор |  |  |  |
| 9. Игнорирование |  |  |  |
| 10. Агрессивное нападение |  |  |  |
| 11. Собирание игрушек |  |  |  |
| 12. Изоляция |  |  |  |
| 13. Ребенок с родителями |  |  |  |
| 14. Еда в одиночестве |  |  |  |

Тестовый (стимульный) материал. Рисунки для девочек.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

Рисунок В 1, лист 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
| Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 18  Рисунок В 1, лист 2 |  |  |
|  |  |  |

Рисунок В 1, лист 3

Рисунок В 2, лист 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 12*** |  |  |
|  |  |  |
|  | ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 22*** | ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 23*** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 25*** |  |
| ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 26*** | ***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. Рисунок 27*** |  |

Рисунок В 2, лист 2

**Качественный анализ**

Ребенок анализируется индивидуально. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»).

Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ.

Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**

**Диагностика определения эмоционального состояния детей**

**(методика «Паровозик» (автор С.В. Велиева)**

Методика позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

Направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. Применяется индивидуально с детьми с 2,5 лет.

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (*красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный*). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

**Инструкция:** *"Рассмотри все вагончики. Давай построим необычный поезд. Первым поставь вагончик, который тебе кажется самым красивым. Теперь выбери из оставшихся самый красивый, и т.д.".*

Необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Чем младше ребенок, тем чаще повторяется инструкция, одновременно обводятся рукой оставшиеся вагончики.

**Фиксируются:** позиция цвета вагончиков; высказывания ребенка.

**Обработка данных.**

1 балл присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на **вторую** позицию; черный, серый, коричневый - на **третью;** красный, желтый, зеленый - на **шестую**.

**2 балла** присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на первую позицию; черный, серый, коричневый - **на вторую**; красный, желтый, зеленый - **на седьмую**, синий - **на восьмую**.

**3 балла** присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на **первую позицию**; синий - **на седьмую**; красный, желтый, зеленый - на **восьмую позицию**.

Если в результате суммирования полученных данных, баллов оказывается менее трех, то психическое состояние оценивается как позитивное, при 4-6 баллах - как негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс); при 7 - 9 баллах - как НПС средней степени; больше 9 баллов - НПС высокой степени.

**Оценка результатов**

4 балла - позитивное психическое состояние

3 балла - негативное психическое состояние низкой степени

2 балла - негативное психическое состояние средней степени

1 балл - негативное психическое состояние высокой степени

Наряду с полученным индивидуальным результатом можно определить и общий психологический климат в группе. Для этого определяется сумма всех ППС (а) и НПС (б), разница между ними делится на количество детей и умножается на 100 %.

Оценка результатов:

70 % и выше - высокая степень благоприятности психологического климата (сБПК);

42 - 69 % - средняя сБПК;

26 - 41,9 % - незначительная сБПК;

0 - 25 % - начальная степень неблагоприятного психологического климата (сНПК);

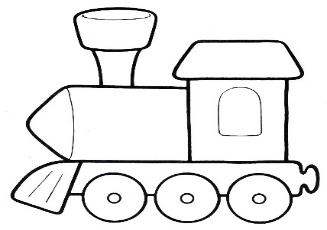
-1 до - 25% -средняя сНПК;

- 26 % и ниже - сильная сНПК.

Фиксируются

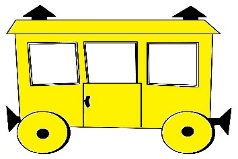
Таблица Г 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Позиция вагончика | Комментарии, высказывания ребенка | Выводы |
|  |  |  |



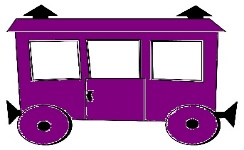
Изображение выглядит как графическая вставка, колесо, транспортное средство

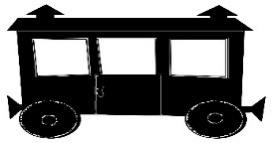
Контент, сгенерированный ИИ, может содержать ошибки.Изображение выглядит как колесо, транспортное средство, Наземный транспорт, шина

Контент, сгенерированный ИИ, может содержать ошибки.Изображение выглядит как колесо, транспортное средство, иллюстрация

Контент, сгенерированный ИИ, может содержать ошибки.

Рисунок Г 1 - Раздаточный материал методики «Паровозик», лист 1



Изображение выглядит как колесо, транспортное средство, зарисовка, иллюстрация

Контент, сгенерированный ИИ, может содержать ошибки.Изображение выглядит как колесо, транспортное средство, Наземный транспорт, транспорт

Контент, сгенерированный ИИ, может содержать ошибки.

Рисунок Г 1, лист 2

**ПРИЛОЖЕНИЕ Д**

**Диагностика детских страхов**

1. Методика «Страхи в домиках» М. А. Панфиловой. Автором произведен своеобразный синтез двух известных методик: модифицированной беседы А. И. Захарова и теста «Красный дом, черный дом». Модифицированная беседа о страхах А. И. Захарова предполагает выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т. д.). Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким конкретно страхам они подвержены. Выяснить весь спектр страхов, можно специальным опросом при условии эмоционального контакта с ребенком, доверительных отношений и отсутствия конфликта. О страхах следует расспрашивать кому-нибудь из знакомых взрослых или специалистов при совместной игре или дружеской беседе. В последующем самим родителям уточнить, чего именно, и на сколько боится ребенок.

Беседа представляется как условие для избавления от страхов посредством их проигрывания и рисования. Начать спрашивать о страхах по предлагаемому списку имеет смысл у детей не раньше 3 лет, вопросы должны быть доступными для понимания в этом возрасте. Беседу следует вести неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответа «да» - «нет» или «боюсь» - «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится ребенок, следует только время от времени. Тем самым избегается наводка страхов, их непроизвольное внушение. При стереотипном отрицании всех страхов просят давать развернутые ответы типа «не боюсь темноты», а не «нет» или «да». Взрослый, задающий вопросы, сидит рядом, а не напротив ребенка, не забывая его периодически подбадривать и хвалить за то, что он говорит все как есть. Лучше, чтобы взрослый перечислял страхи по памяти, только иногда заглядывая в список, а не зачитывая его.

Совокупные ответы ребенка объединяются в несколько групп по видам страхов, которые были сформулированы А. И. Захаровым. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердитель-ный ответ, то этот вид страха диагностируется как имеющийся в наличии. Проведение этой методики является достаточно простым и не требующим специальной подготовки.

Ребенку предлагается нарисовать два дома -- красный и черный (возможен вариант предъявления ребенку листа с уже нарисованными домами). В эти дома либо самостоятельно (если это младшие школьники и более старшие дети), либо с помощью экспериментатора (если это дошкольники) детям предлагается расселить страхи: в красный дом -- «нестрашные», в черный -- «страшные страхи». После выполнения задания ребенку предлагается закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ -- выбросить или потерять. Автор предполагает, что данный акт успокаивает актуализированные страхи. Анализ полученных результатов заключается в том, что экспериментатор подсчитывает страхи в черном доме и сравнивает их с возрастными нормами. А. И. Захаров предлагает возрастные нормы страхов и их распределение (по полу и возрасту). Из 29 страхов, выделенных автором, у детей наблюдаются от 6 до 15. У городских детей возможное количество страхов доходит до 15.

По инструкции в красный и черный дом надо расселить 29 страхов. В черном будут жить страшные страхи, а в красном -- нестрашные. Взрослый перечисляет страхи и записывает их номера внутри дома.

Ты боишься:

1) когда остаешься один;

2) нападения бандитов;

3) заболеть, заразиться;

4) умереть;

5) того, что умрут твои родители;

6) каких-то людей;

7) потерять маму или папу;

8) того, что они тебя накажут;

9) Бабы Яги, Кощея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча, чудовищ 10) опоздать в детский сад, школу;

11) перед тем как заснуть;

12) страшных снов;

13) темноты;

14) волка, медведя, собак, пауков, змей (страх животных);

15) машин, поездов, самолетов (страх транспорта);

16) бури, урагана, грозы, наводнения, землетрясения (страх стихии);

17) когда очень высоко (страх высоты);

18) когда очень глубоко (страх глубины);

19) оставаться в маленькой, тесной комнате, помещении, в туалете (страх замкнутого пространства);

20) воды;

21) огня;

22) пожара;

23) войны;

24) больших площадей;

25) врачей (кроме зубных);

26) крови;

27) уколов;

28) боли;

29) неожиданных, резких звуков (когда внезапно что-то упадет, стукнет).

Проективную методику «Мои страхи» А.И.Захарова. После предварительной беседы, актуализирующей воспоминания ребенка о том, что его пугает, ему предлагают лист бумаги и цветные карандаши. В процессе анализа обращается внимание на то, что ребенок нарисовал, а также на цвета, использовавшиеся им в процессе рисования. По окончании рисования ребенка просят рассказать о том, что он изобразил, т. е. вербализовать свой страх. Таким образом, предполагается, что активное обсуждение ребенком своих ощущений в игровой обстановке позволяет внутренним ресурсам изменить направление с защиты на конструктивный процесс личностных изменений. Американский психолог К. Маховер считал, что центральным механизмом изобразительной деятельности является проекция. Другими словами, оперируя материалами изобразительной деятельности, человек отображает на нем особенности своего внутреннего мира. Поэтому проективные методики используются для выявления наиболее ярких переживаний чувства страха.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Е**

**«Лесенка»**

Методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

«Лесенка» имеет два варианта использования: групповой и индивидуальный. Групповой вариант позволяет оперативно выявить уровень самооценки. При индивидуальном изучении самооценки есть возможность выявить причину, которая сформировала (формирует) ту или иную самооценку, чтобы в дальнейшем в случае необходимости начать работу по коррекции трудностей, возникающих у детей.

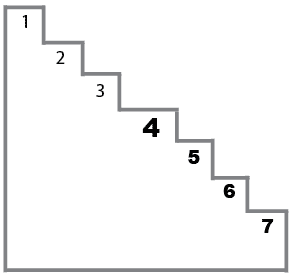


Рисунок Е 1 - «Лесенки» для изучения самооценки

**Инструкция (групповой вариант)**

У каждого участника – бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш; на классной доске нарисована лесенка. «Ребята, возьмите красный карандаш и послушайте задание. Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Нарисуй на ней кружок». Затем повторить инструкцию еще раз.

**Инструкция (индивидуальный вариант)**

При индивидуальной работе с ребенком очень важно создать атмосферу доверия, открытости, доброжелательности. У ребенка должен быть бланк с нарисованной лесенкой, ручка или карандаш. «Вот лесенка. Если на ней расположить всех ребят, то здесь (показать первую ступеньку, не называя ее номер) будут стоять самые хорошие ребята, тут (показать вторую и третью) – хорошие, здесь (показать четвертую) – ни хорошие, ни плохие ребята, тут (показать пятую и шестую ступеньки) – плохие, а здесь (показать седьмую ступеньку) – самые плохие. На какую ступеньку ты поставишь себя? Объясни почему». В случае затруднений с ответом повторите инструкцию еще раз.

**Обработка результатов и интерпретация**

При анализе полученных данных исходите, из следующего:

**Ступенька 1** – завышенная самооценка.

Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. В беседе дети объясняют свой выбор так: «Я поставлю себя на первую ступеньку, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Я себя очень люблю», «Тут стоят самые хорошие ребята, и я тоже хочу быть с ними». Нередко бывает так, что ребенок не может объяснить свой выбор, молчит, улыбается или напряженно думает. Это связано со слабо развитой рефлексией (способностью анализировать свою деятельность и соотносить мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих).

Именно поэтому в первом классе не используется балльная (отметочная) оценка. Ведь первоклассник (да и нередко ребята второго класса) в подавляющем своем большинстве принимает отметку учителя как отношение к себе: «Я хорошая, потому что у меня пятерка («звездочка», «бабочка», «солнышко», «красный кирпичик»)»; «Я плохая, потому что у меня тройка («дождик», «синий кирпичик», «черточка», «см.»).

**Ступеньки 2, 3** – адекватная самооценка

У ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Это нормальный вариант развития самооценки.

**Ступенька 4** – заниженная самооценка

Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, имеют несколько заниженную самооценку. Как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика. В беседе ребенок может о ней рассказать. Например: «Я и ни хороший и ни плохой, потому что я бываю добрым (когда помогаю папе), бываю злым (когда на братика своего кричу)». Здесь налицо проблемы во взаимоотношениях в семье. «Я ни хорошая и ни плохая, потому что пишу плохо буквы, а мама и учительница меня ругают за это». В данном случае разрушены ситуация успеха и положительное отношение школьницы, по меньшей мере к урокам письма; нарушены межличностные отношения со значимыми взрослыми».

**Ступеньки 5, 6** – низкая самооценка

Младших школьников с низкой самооценкой в классе около 8–10%. Иногда у ребенка ситуативно занижается самооценка. На момент опроса что-то могло произойти: ссора с товарищем, плохая отметка, неудачно наклеенный домик на уроке труда и т.д. И в беседе ученик расскажет об этом. Например: «Я плохой, потому что подрался с Сережей на перемене», «Я плохая, потому что написала диктант на три», – и т.д. В таких случаях, как правило, через день-другой Вы получите от ребенка другой ответ (с положительной самооценкой).

Гораздо серьезнее являются стойкие мотивированные ответы ребят, где красной линией проходит мысль: «Я плохой!» Опасность этой ситуации в том, что низкая самооценка может остаться у ребенка на всю его жизнь, вследствие чего он не только не раскроет своих возможностей, способностей, задатков, но и превратит свою жизнь в череду проблем и неурядиц, следуя своей логике: «Я плохой, значит, я не достоин ничего хорошего».

Учителю очень важно знать причину низкой самооценки школьника – без этого нельзя помочь ребенку. Приведем примеры ответов ребят, из которых сразу становится понятно, в каком направлении оказывать им помощь: *«Я поставлю себя на нижнюю ступеньку (рисует кружок на пятой ступеньке), потому что мама говорит, что я невнимательный и делаю много ошибок в тетрадях»*. Здесь необходима работа с родителями школьника: беседы, в которых следует объяснить индивидуальные особенности ребенка. Например, если это первоклассник, то необходимо рассказать, напомнить лишний раз родителям о том, что ребенок в этом возрасте еще не обладает ни устойчивым вниманием, ни произвольностью поведения, что у каждого ученика свой темп усвоения знаний, формирования учебных навыков. Полезно регулярно напоминать родителям о недопустимости чрезмерных требований к неуспевающему школьнику. Крайне важна демонстрация родителями положительных качеств, каждого успеха их ребенка.

*«Я сюда себя поставлю, на нижнюю, шестую ступеньку, потому что у меня двойки в дневнике, а учительница меня ставит в угол».* Первое, что необходимо сделать, – это выявить причину неуспешности школьника (его учебы, плохого поведения) и вместе со школьным педагогом-психологом, родителями начать работу по созданию успешной учебной ситуации. Существенную роль может сыграть положительная словесная оценка процесса деятельности и отношения ученика к выполнению учебной работы.

Все педагоги понимают, что отрицательные отметки не способствуют улучшению учебы, а лишь формируют негативное отношение ребенка к школе. Искать положительное в деятельности ученика, указывать даже на незначительные успехи, хвалить за самостоятельность, старание, внимательность – основные способы повышения самооценки школьников. *«Я дерусь с ребятами, они меня не принимают в игру» (ставит себя на шестую ступеньку)».* Проблема несформированности межличностных отношений – одна из острейших в современном начальном образовании. Неумение детей общаться, сотрудничать друг с другом – основные причины конфликтов в детской среде.

**Ступенька 7** – резко заниженная самооценка

Ребенок, который выбирает самую нижнюю ступеньку, находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия. Чтобы отнести себя к «самым плохим ребятам», нужен комплекс негативных, постоянно влияющих на школьника факторов. К несчастью, школа нередко становится одним из таких факторов.

Отсутствие своевременной квалифицированной помощи в преодолении причин трудностей в обучении и общении ребенка, несформированность положительных межличностных отношений с учителями, одноклассниками – наиболее частые причины резко заниженной самооценки. Чтобы скорректировать ее, необходима совместная деятельность учителя, школьного педагога-психолога, социального педагога (в случае неблагоприятной обстановки в семье).

Суть педагогической поддержки педагога и его психологической помощи школьникам с низкими показателями уровня самооценки состоит во внимательном, эмоционально-положительном, одобряющем, оптимистически настроенном отношении к ним.

Доверительное общение, постоянный контакт с семьей, вера в ученика, знание причин и своевременное применение способов преодоления трудностей ребенка способны медленно, но поступательно формировать адекватную самооценку младшего школьника.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**

**Методика «Два домика» (Т. Д. Марцинковская)**

Для проведения теста нужен лист бумаги, на котором рисуют два домика. Один из них побольше – красного цвета, другой поменьше – черного цвета. Как правило, этот рисунок не заготавливают заранее, а делают на глазах у ребенка черным и красным карандашами.

**Инструкция**: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек совсем нет. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике».

Взрослый записывает, кто, где поселится, затем спрашивает, не хочет ли ребенок поменять кого-нибудь местами, не забыл ли кого-нибудь.

**Анализ результатов:**

Интерпретируя результаты теста, следует обратить внимание на то, сколько детей ребенок поместил в красном и черном домиках, в отношении кого из детей группы сделан положительный, а в отношении кого отрицательный выбор. Для каждого ребенка считают число положительных (количество баллов со знаком «+») и отрицательных выборов (количество баллов со знаком «минус») со стороны других детей группы, затем из большего вычитают меньшее и ставят знак большего числа.

**+4 и более баллов** – «социометрические звезды», это внешне привлекательные, достаточно уверенные в себе дети, которые пользуются авторитетом в группе сверстников, они лидируют в играх, с ними охотно дружат другие дети.

**от +1 до +3 баллов** (выборов со знаком «минус» нет) – эти дети предпочитают игры и общение с постоянным ограниченным кругом друзей (или одним постоянным другом), при этом с другими детьми они почти не конфликтуют, в своей маленькой группе могут быть лидерами.

**от –2 до +2 баллов** (сумма складывается из «+» и «минусов») – активные, подвижные, достаточно общительные, но нередко, конфликтные дети, они легко вступают в игру, но также легко ссорятся и отказываются играть, часто обижаются и обижают других, но легко забывают обиды.

**0 баллов** (выборы со знаком «+» и «минус» отсутствуют) – этих детей просто не замечают, их как бы нет в группе, как правило, это тихие, малоактивные дети, которые играют в одиночестве и не стремятся к контактам со сверстниками; чаще всего такие результаты получаются в отношении частоболеющих ребят и тех, кто недавно прибыл в группу.

**–1 и менее баллов** – это дети, которых отвергают сверстники, нередко они внешне мало привлекательны или имеют явно выраженные физические дефекты; нервозны, чрезмерно конфликтны, негативно настроены по отношению к другим детям.

Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный домик, оставаясь в одиночестве или окружают себя взрослыми. Как правило, это или очень закрытые, необщительные дети или конфликтные, успевшие поссориться почти со всеми.

Предсказать трудности в общении с одногруппниками в школе у таких детей можно с большой вероятностью.

**ПРИЛОЖЕНИЕ И**

**Проективная методика «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаускас)**

«Рисунок семьи» – одна из самых популярных методик, используемых в практической работе психолога. Ее популярность, вероятно, объясняется удобством и быстротой в применении, доступностью для детей начиная с младшего дошкольного возраста, высокой информативностью и разнообразными возможностями проведения повторных испытаний, снятия напряжения у испытуемого в ситуации обследования, а также получения богатого материала для беседы с родителями.

Методика позволяет «посмотреть на мир глазами ребенка», дает представление о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в ней, о его отношении с другими членами семьи. Методика основана на естественной деятельности детей от пяти до десяти лет – рисовании, что способствует установлению хорошего эмоционального контакта психолога с ребенком. В рисунках дети могут выразить то, что им трудно бывает высказать словами. Язык рисунка более открыто передает смысл изображенного.

Три основных аспекта интерпретации результатов данной методики:

а) интерпретация структуры рисунка семьи;

б) интерпретация особенностей нарисованных членов семьи;

в) интерпретация процесса рисования.

Особенности проведения процедуры обследования

Цель применения теста: выявление особенностей внутрисемейных отношений.

Задачи: на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье.

Необходимые материалы: лист белой бумаги (21х29 см), шесть цветных карандашей (**черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый**), резинка.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

Ни в коем случае нельзя объяснять, что обозначает слово «семья», так как этим искажается сама суть исследования. Если ребенок спрашивает, что ему рисовать, психолог должен просто повторить инструкцию.

Время выполнения задания не ограничивается (в большинстве случаев оно длится не более 35 минут).

При выполнении задания следует отмечать в протоколе:

а) последовательность рисования деталей;

б) паузы более 15 секунд;

в) стирание деталей;

г) спонтанные комментарии ребенка;

д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После того, как ребенок выполнит задание, надо стремиться получить максимум информации вербальным путем. Обычно задают следующие вопросы.

1. Скажи, кто тут нарисован?

2. Где они находятся?

3. Что они делают? Кто это придумал?

4. Им весело или скучно? Почему?

5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?

6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что склонен делать не каждый ребенок. Поэтому, если ребенок не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на ответе. При опросе психолог должен пытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи; почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло); что значат для ребенка определенные детали рисунка (птицы, зверушки и т.д.) При этом по возможности следует избегать прямых вопросов, настаивать на ответе, так как это может индуцировать тревогу, защитные реакции. Часто продуктивными оказываются проективные вопросы (например: «Если вместо птички был бы нарисован человек, то кто бы это был?», «Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?», «Кого мама позовет идти с собой?» и т.п.).

После опроса ребенку предлагают обсудить 6 ситуаций: три из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, три – позитивные.

1. Представь себе, что у тебя есть два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?

2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?

3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и у тебя плохо получается. Кого ты позовешь на помощь?

4. Ты имеешь … билетов (на один меньше, чем членов семьи) на интересный фильм. Кто останется дома?

5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?

6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?

Для интерпретации также надо знать: а) возраст исследуемого ребенка; б) состав его семьи, возраст братьев и сестер. Желательно иметь сведения о поведении ребенка в семье, детском саду или школе.

**Интерпретация делится на три части.**

1. Анализ структуры рисунка.

2. Анализ особенностей графических презентаций членов семьи.

3. Анализ процесса рисования.

**Анализ структуры рисунка.** Ожидается, что ребенок, переживающий эмоциональное благополучие в семье, будет рисовать полную семью. По имеющимся данным, около 85 % детей 6–8 лет, нормального интеллекта, проживающих совместно со своей семьей, на рисунке изображают ее полностью. Искажение реального состава семьи заслуживает самого пристального внимания, так как за этим почти всегда стоит эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых:

а) вообще не изображены люди;

б) изображены только не связанные с семьей люди. Такое защитное избегание задания встречается у детей достаточно редко. За такими реакциями чаще всего кроются:

а) травматические переживания, связанные с семьей;

б) чувство отверженности, покинутости (поэтому такие рисунки относительно часты у детей, недавно пришедших в интернат из семей);

в) аутизм;

г) чувство небезопасности, большой уровень тревожности;

д) плохой контакт психолога с исследуемым ребенком.

В практической работе, как правило, приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи. Дети уменьшают состав семьи, «забывая» нарисовать тех членов семьи, которые им менее эмоционально привлекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу в семье, избегает негативных эмоций, связанных с определенными людьми. Наиболее часто в рисунке отсутствуют братья или сестры, что связано с наблюдаемыми в семьях ситуациями конкуренции. Ребенок таким способом в символической ситуации «монополизирует» любовь и внимание родителей. Ответы на вопрос, почему не нарисован тот или иной член семьи, бывают, чаще всего, защитными: «Не нарисовал потому, что не осталось места»; «Он пошел гулять» и т. д. Но иногда на указанный вопрос дети дают и более эмоционально насыщенные реакции: «Не хотел – он дерется»; «Не хочу, чтобы он с нами жил», и т.п.

В некоторых случаях вместо реальных членов семьи ребенок рисует маленьких зверушек, птиц. Психологу всегда следует уточнить, с кем ребенок их идентифицирует (наиболее часто так рисуют братьев или сестер, чье влияние в семье ребенок стремится уменьшить). Случается, что ребенок вместо реальной семьи рисует семью зверят. Например, мальчик 7 лет, ощущающий отвержение, фрустрацию потребности в близких эмоциональных контактах, на рисунке изобразил только папу и маму, а рядом детально нарисовал семейство зайцев, которое по составу идентично его семье. Таким образом, в рисунке ребенок, раскрывая чувство отверженности (не нарисовал себя), тем самым выразил и сильное стремление к теплым эмоциональным контактам, ощущению общности (изобразил близкий контакт семейства зайцев).

Большой интерес представляют те рисунки, в которых ребенок не рисует себя или вместо семьи рисует только себя. В обоих случаях рисующий не включает себя в состав семьи, что свидетельствует об отсутствии чувства общности. Отсутствие на рисунке его автора более характерно для детей, чувствующих отвержение. Презентация в рисунке только самого себя может указывать на различное психическое содержание в зависимости от контекста других характеристик рисунка. Если указанной презентации свойственна еще и позитивная концентрация на рисовании самого себя (большое количество деталей тела, цветов, декорирование одежды, большая величина фигуры), то это наряду с несформированным чувством общности указывает и на определенную эгоцентричность, истероидные черты характера. Если же рисунок самого себя характеризует маленькая величина, схематичность, если в рисунке другими деталями и цветовой гаммой создан негативный эмоциональный фон, то можно предполагать присутствие чувства отверженности, покинутости, иногда – аутистических тенденций.

Информативным является и увеличение состава семьи. Как правило, это связано с неудовлетворенными психологическими потребностями в семье. Примерами могут служить рисунки единственных в семье детей – они относительно чаще включают в рисунок семьи посторонних людей. Выражением потребности в равноправных, кооперативных связях является рисунок ребенка, в котором дополнительно к членам семьи нарисован ребенок того же возраста (двоюродный брат, дочь соседа и т.п.). Презентация более маленьких детей указывает на неудовлетворенные аффилиативные потребности, желание занять охраняющую, родительскую, руководящую позицию по отношению к другим детям (такую же информацию могут дать и нарисованные дополнительно к членам семьи собачки, кошки и т.п.).

Нарисованные дополнительно к родителям (или вместо них), не связанные с семьей взрослые указывают на восприятие неинтегративности семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребность ребенка в близких эмоциональных контактах. В некоторых случаях – на символическое разрушение целостности семьи, месть родителям вследствие ощущения отверженности, ненужности.

Расположение членов семьи на рисунке указывает на некоторые психологические особенности взаимоотношений в семье. Сплоченность семьи, рисование членов семьи с соединенными руками, объединенность их в общей деятельности являются индикаторами психологического благополучия, восприятия интегративности семьи, включенности в семью. Рисунки с противоположными характеристиками (разобщенностью членов семьи) могут указывать на низкий уровень эмоциональных связей. Осторожности в интерпретации требуют те случаи, когда близкое расположение фигур обусловлено замыслом поместить членов семьи в ограниченное пространство (лодку, маленький домик и т.п.). Тут близкое расположение может, наоборот, говорить о попытке ребенка объединить, сплотить семью (для этой цели ребенок прибегает к внешним обстоятельствам, так как чувствует тщетность такой попытки).

Психологически интересны те рисунки, на которых часть семьи расположена в одной группе, а один или несколько членов семьи – отдаленно. Если отдаленно ребенок рисует себя, это указывает на чувство невключенности, отчужденности.

Ребенок может выражать эмоциональные связи в рисунке посредством физических расстояний. То же значение имеет и отделение членов семьи объектами, деление рисунка на ячейки, по которым распределены члены семьи. Такие презентации указывают на слабость позитивных межперсональных связей.

Анализ особенностей графических презентаций отдельных членов семьи.

Данный вид анализа может дать информацию большого диапазона: об эмоциональном отношении ребенка к отдельному члену семьи, о том, как ребенок его воспринимает, об «Я-образе» ребенка, его половой идентификации и т.д.

При оценке эмоционального отношения ребенка к членам семьи следует обращать внимание на следующие элементы графических презентаций:

1) количество деталей тела. Присутствуют ли: голова, волосы, уши, глаза, зрачки, ресницы, брови, нос, щеки, рот, шея, плечи, руки, ладони, пальцы, ноги, ступни;

2) декорирование (детали одежды и украшения): шапка, воротник, галстук,банты, карманы, ремень, пуговицы, элементы прически, сложность одежды, украшения, узоры на одежде и т.п.;

3) количество использованных цветов.

Как правило, хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией на его рисовании, что в результате отражается в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разнообразных цветов. И наоборот, негативное отношение к человеку ведет к большей схематичности, неоконченности его графической презентации. Иногда пропуск в рисунке существенных частей тела (головы, рук, ног) может указывать, наряду с негативным отношением к нему, на агрессивные побуждения относительно этого человека.

О восприятии других членов семьи и «Я-образе» автора рисунка можно судить на основе сравнения размеров фигур, особенностей презентации отдельных частей тела и всей фигуры в целом.

Дети, как правило, самыми большими по величине рисуют отца или мать, что соответствует реальности. Однако иногда соотношение размеров нарисованных фигур явно не соответствует реальному соотношению величин членов семьи – семилетний ребенок может быть нарисован выше и шире своих родителей. Это объясняется тем, что для ребенка размер фигуры является средством, при помощи которого он выражает силу, превосходство, значимость, доминирование. Некоторые дети самыми большими или равными по величине с родителями рисуют себя. Это может быть связано с: а) эгоцентричностью ребенка; б) соревнованием за родительскую любовь с другим родителем, при котором ребенок приравнивает себя родителю противоположного пола, исключая или уменьшая при этом «конкурента».

Значительно меньшими, чем других членов семьи, себя рисуют, дети: а) ощущающие свою незначительность, ненужность и т.п.; б) требующие опеки, заботы со стороны родителей.

Вообще, при интерпретации размеров фигур психолог должен обращать внимание только на значительные искажения, а при оценке величин из реального соотношения (например, семилетний ребенок в среднем на 1/3 ниже своего родителя).

Информативным может быть и абсолютный размер фигур. Большие, занимающие весь лист фигуры рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Очень маленькие фигуры связаны с тревожностью, чувством небезопасности.

Следует обращать внимание и на рисование отдельных частей тела членов семьи. Дело в том, что отдельные части тела связаны с определенными сферами активности, являются средствами общения, контроля, передвижения и т.д. Особенности их презентации могут указывать на определенное, связанное с ними чувственное содержание. Коротко проанализируем самые информативные в этом плане части тела.

Руки являются основными средствами воздействия на мир, физического контроля поведения других людей. Если ребенок рисует себя с поднятыми вверх руками, с длинными пальцами, то это часто связано с его агрессивными желаниями. Иногда такие рисунки рисуют и внешне спокойные, покладистые дети. Можно предполагать, что ребенок чувствует враждебность по отношению к окружающим, но его агрессивные побуждения подавлены. Такое рисование себя также может указывать на стремление ребенка компенсировать свою слабость, на желание быть сильным, властвовать над другими. Эта интерпретация более достоверна тогда, когда ребенок в дополнение к «агрессивным» рукам еще рисует и широкие плечи или другие символы мужественности и силы. Иногда ребенок рисует всех членов семьи с руками, но «забывает» нарисовать их себе. Если при этом ребенок рисует себя еще и непропорционально маленьким, то это может быть связано с чувством бессилия, собственной незначительности в семье, с ощущением, что окружающие подавляют его активность, чрезмерно его контролируют. Интересны рисунки, в которых один из членов семьи нарисован с длинными руками и очень большими пальцами. Чаще всего это указывает на восприятие ребенком пунитивности, агрессивности этого члена семьи. То же значение может иметь и презентация члена семьи вообще без рук – таким образом ребенок символическими средствами ограничивает его активность.

Голова – центр локализации интеллектуальной и перцептивной деятельности; лицо – самая важная часть тела в процессе общения. Если дети старше пяти лет (нормального интеллекта) в рисунке пропускают части лица (глаза, рот), это может указывать на серьезные нарушения в сфере общения, отгороженность, аутизм. Если при рисовании других членов семьи автор рисунка пропускает голову, черты лица или штрихует все лицо, то это часто связано с конфликтными отношениями с данным членом семьи, враждебным отношением к нему.

Выражение лиц нарисованных людей также может быть индикатором чувств ребенка к ним. Однако надо иметь в виду, что дети склонны рисовать улыбающихся людей, это своеобразный штамп в их рисунках, но это вовсе не означает, что дети так воспринимают окружающих. Для интерпретации рисунка семьи выражения лиц значимы только в тех случаях, когда они отличаются друг от друга. В этом случae можно полагать, что ребенок сознательно или бессознательно использует выражение лица как средство характеризующее человека.

Девочки уделяют внимание рисованию лица больше, чем мальчики, изображают больше деталей. Они замечают, что их матери много времени уделяют уходу за лицом, косметике и сами постепенно усваивают ценности взрослых женщин. Поэтому концентрация на рисовании лица может указывать на хорошую половую идентификацию девочки. В рисунках мальчиков этот момент может быть связан с озабоченностью своей физической красотой, стремлением компенсировать свои физические недостатки, формированием стереотипов женского поведения.

Презентация зубов и выделение рта наиболее часто встречаются у детей, склонных к оральной агрессии. Если ребенок так рисует не себя, а другого члена семьи, то это связано с чувством страха, воспринимаемой ребенком враждебности этого человека.

Существует закономерность, что с возрастом детей рисунок человека обогащается все новыми деталями. Дети 3 лет в большинстве рисуют «головонога», а в 7 лет – презентируют уже богатую схему тела. Для каждого возраста характерно рисование определенных деталей, и их пропуск в рисунке, как правило, связан с отрицанием каких-то функций, с конфликтом. Если, скажем, ребенок 7 лет не рисует какую-либо из этих деталей: голову, глаза, нос, рот, руки, туловище, ноги - на это надо обратить самое серьезное внимание.

Аналогичные детали и цвета в презентации двух фигур, например, сына и отца, можно интерпретировать как стремление сына быть похожим на отца, идентификацию с ним, хорошие эмоциональные контакты. Анализ процесса рисования. При анализе процесса рисования следует обращать внимание на:

а) последовательность рисования членов семьи;

б) последовательность рисования деталей;

в) стирание;

г) возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам;

д) паузы;

е) спонтанные комментарии.

Известно, что за динамическими характеристиками рисования кроются изменения мысли, актуализация чувств, напряжения, конфликты. Анализ процесса рисования требует творческого использования всего практического опыта психолога, его интуиции. Несмотря на большой уровень неопределенности, как раз эта часть интерпретации полученных результатов часто дает наиболее содержательную, глубокую, значимую информацию. Примечательны случаи, когда ребенок последней рисует мать. Чаще всего это связано с негативным отношением к ней.

Последовательность рисования членов семьи может быть более достоверно интерпретирована в контексте анализа особенностей графической презентации фигур. Если нарисованная первой фигура является самой большой, но нарисована схематично, не декорирована, то такая презентация указывает на воспринимаемую ребенком значимость этого лица, силу, доминирование в семье, но не указывает на положительные чувства ребенка в его отношении к этой фигуре.

Однако если появившаяся первой фигура нарисована тщательно, декорирована, то можно думать, что это наиболее любимый ребенком член семьи, которого ребенок выделяет и на которого хочет быть похож. Как правило, дети, получив задание нарисовать семью, начинают рисовать членов семьи. Однако некоторые дети сперва рисуют различные объекты, линию основания, солнце, мебель и т.д. и лишь в последнюю очередь приступают к изображению людей. Решающее значение имеет конечный результат рисования. Если стирание и перерисовывание не привели к заметно лучшей графической презентации – можно судить о конфликтном отношении ребенка к этому человеку.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К**

**Методика «Найди и вычеркни»**

В период обучения ребёнка очень важный показатель восприятия информации — внимание. Именно от этой категории зависит умственная и физическая деятельность малыша, вычленение и усвоение полезных знаний.

Тестирование по методике «Найди и вычеркни» даёт возможность проанализировать умение ребёнка длительно удерживать интерес на каком-либо предмете или понятии — устойчивость внимания. Также диагностика позволяет сделать вывод о продуктивности этого состояния сознания, сосредоточенности, его объёме.

Устойчивость внимания находится в непосредственной связи с состоянием здоровья девочки или мальчика, а также нервной системой. На этот показатель могут влиять любые посторонние отвлекающие моменты: внешний шум, свет, общение взрослых или детей, запахи и так далее.

Суть диагностики заключается в вычёркивании определённых фигур, представленных на бумажном листе. Рисунки простые и не вызывают у детей трудностей в восприятии: домики, грибочки, мячи, флажки, ведёрки

Время, отведённое на выполнение задания, составляет две с половиной минуты. Этот период делится на пять отрезков по тридцать секунд, в течение которых испытуемому требуется вычёркивать по 2 предмета, названных экспериментатором. Делать это ему нужно предложенным организатором способом. Например, грибок помечать горизонтальной линией, а ведёрко — вертикальной.

Инструкция, которая даётся ребёнку перед началом проведения теста, такова: «Я приглашаю тебя сыграть в игру. Предлагаю посмотреть карточки с картинками знакомых предметов. Как только дам команду «Начинай», ты будешь внимательно проглядывать ряды, искать те фигурки, которые я назову, и вычёркивать их. Всё это тебе нужно делать до следующей моей команды — «Стоп». Когда услышишь её, сразу же прекрати рассматривание и вычёркивание и укажи на изображение, которое ты обнаружил последним. В это время я обозначу место, где произошла остановка, и снова скажу «Начинай!» После этой команды необходимо будет продолжить находить и зачёркивать предметы, которые я назову. Так будем играть до моей команды «Конец»».

Исследователь выделяет на карточках места подачи команд самостоятельно.

При тестировании детей-дошкольников методика используется в двух вариантах: для испытуемых 3–4 лет используются следующие изображения: ёлочки, звёздочки, грибки, домики и так далее.

Малыши 5–6 лет получают бланк с простейшими геометрическими фигурами (кругами, прямоугольниками, половинками круга), а также рисунки, изображающие флажки, звёздочки.

общее количество просмотренных картинок за 2,5 минут (или колец — за 5 минут для школьников);

объём изображений, отсмотренных во время интервала за 30 секунд для дошкольников (за шестьдесят секунд — для младших школьников);

количество ошибок, допущенных за короткий временной интервал (30 секунд или минуту);

общее число неправильных ответов за всё время проведения теста.

Для оценки результатов организатору нужно воспользоваться специальной формулой:

S = (1/2N—2,8n)/t, где S — общее значение показателей внимания, N — количество просмотренных ребёнком фигур, n — количество ошибок, допущенных испытуемым (пропуски нужных фигур, неправильное зачёркивание), t — время, потраченное на работу.

По приведённой формуле тестируемый проводит вычисления для шести категорий:

всего временного периода теста (2,5 или 5 минут);

коротких отрезков (по 30 секунд или 1 минуте) – 5 интервалов.

Соответственно, значение t будет меняться: для дошкольников это будет 150 и 30 секунд, для школьников — 300 и 60 секунд.

Соответствие баллов и показателя S продемонстрировано в таблице:

Таблица К 1

|  |  |
| --- | --- |
| Значение показателя S | Количество присваиваемых баллов |
| ˃ 1,25 | 10 |
| 1,00 — 1, 25 | 8–9 |
| 0,75 – 1,00 | 6–7 |
| 0,50 — 0,75 | 4–5 |
| 0,24 – 0,50 | 2–3 |
| 0,00 – 0,20 | 0–1 |

Исходя из данных, полученных при исследовании, можно сделать вывод об общем развитии дошкольника или школьника:

* ребёнок, набравший 10 баллов, характеризуется высоким уровнем устойчивости и продуктивности внимания;
* если испытуемый заработал 8–9 очков, то это свидетельствует о том, что показатели внимания находятся на приемлемом уровне;
* о средней продуктивности и средней устойчивости внимания можно говорить при 4–7 баллах;
* низкий уровень характеризуется 2–3 очками, набранными испытуемым;
* об очень низком уровне устойчивости и продуктивности внимания говорят 0–1 баллов.

После вычислений исследователь выстраивает график, наглядно показывающий изменения в продуктивности и устойчивости внимания ребёнка в разные временные отрезки. Для его создания используются не прямые результаты подсчётов, а баллы, в которые переводят итоги применения формулы. Получившийся график следует сравнить с образцом:

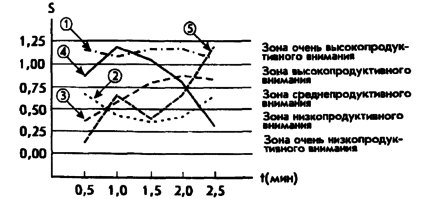
[](http://paidagogos.com/wp-content/uploads/2016/09/grafik-dlya-analiza-testa.png)

Рисунок К 1

С графиком-образцом нужно сравнить получившуюся по результатам теста кривую

Ориентируясь на нижеприведённую таблицу, можно дать анализ важных показателей внимания ребёнка:

Таблица К 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Номер типичной кривой | Устойчивость | Продуктивность |
| 1 | В | В |
| 2 | В | Н |
| 3 | С | С |
| 4 | Н | С |
| 5 | ОН | С |

Условные обозначения:

В — высокая

С — средняя

Н — низкая

ОН — очень низкая

Использование методики «Найди и вычеркни» поможет специалистам, работающим с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, просто и эффективно определить уровень устойчивости и продуктивности внимания. Это необходимо для определения готовности ребёнка к школе (в случае с дошкольниками) и умения правильно отбирать и усваивать информацию (для школьников).

**ПРИЛОЖЕНИЕ Л**

**Методика «Палочки и крестики»**

Автор: Чередникова Т.Г.

Цель исследования: определить уровень произвольной регуляции деятельности ребенка.

Оборудование: тетрадный листок в клетку с полями, ручка.

Процедура исследования.

Ребенку предлагают тетрадный лист в клетку с полями. На первой строчке сверху написан образец задания: 1+ 1 + 1 – 1 + 1 + 1 – 1 + 1 + и т.д.

Ребенку необходимо в таком же порядке писать палочки, крестики в течении 5 мин., соблюдая следующие правила:

1 – пиши палочки и крестики точно в такой же последовательности;

2 – переходи на другую строчку после знака « - »;

3 – не пиши на полях;

4 – пиши каждый знак в одной клетке;

5 – соблюдай расстояние между строчками в 2 клеточки;

Все правила необходимо сначала подробно разъяснить и продемонстрировать ребенку.

Оценка и результат исследования.

5 баллов – ребенок точно следует инструкции на протяжении всего задания, не отвлекается, сам находит и исправляет ошибки, старается выполнить задание аккуратно, не спешит сдать работу сразу по окончании и пытается еще раз проверить написанное.

4 балла – делает больше ошибок, чем в первом случае, но не замечает их и не старается исправить, не очень заботится о качестве выполнения работы, но стремится к успеху.

3 балла – безразличен к результатам работы, не стремится исправлять ошибки, не соблюдает все правила инструкции.

2 балла – следует лишь некоторым правилам, но быстро забывает и их, выполняет работу хаотично.

**ПРИЛОЖЕНИЕ М**

**Проективная методика «Три желания»**

Цель: Выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.   
Инструкция. Педагог-психолог говорит детям: «Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших желания. Что бы вы пожелали? Нарисуйте!».

Обработка результатов.

* 0 баллов – рисунок отсутствует;
* 1 балл – рисунок связан с желанием «для себя»;
* 2 балла – рисунок связан с желанием «для других людей».

Уровень развития эмоционального интеллекта:

Низкий: 0–3 балла

* Средний: 4 балла
* Высокий: 5–6 баллов

Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций».   
Цель**:** выявить эмоциональную ориентацию ребёнка – на мир вещей или на мир людей.

Инструкция. Педагог-психолог предлагает детям за 15 минут добавить (дорисовать) к фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом.

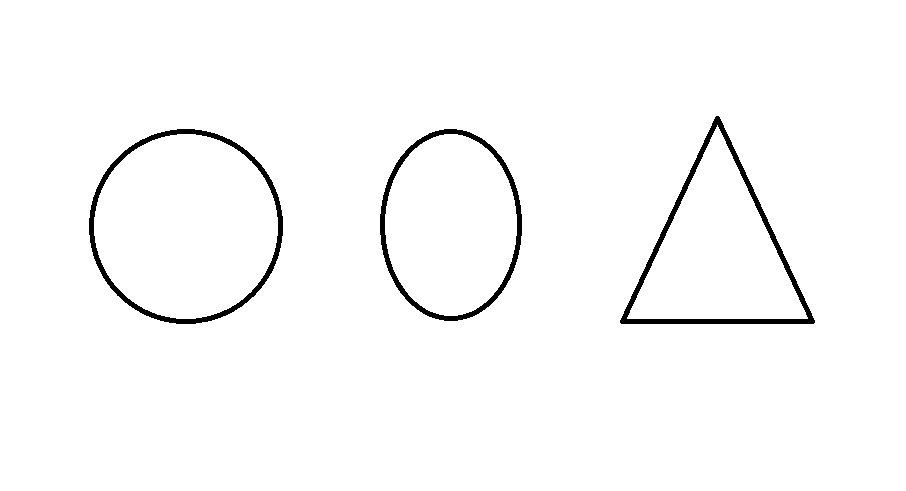


Рисунок М 1

Обработка результатов.

* 0 баллов – дорисовка отсутствует; изображён предмет или животное;
* 1 балл – [изображено человеческое лицо](http://netref.ru/1-opredeleniya-obshie-polojeniya.html);
* 2 балла – изображён человек (выражено его эмоциональное состояние или он дан в движении).

Уровень развития эмоционального интеллекта:   
Низкий: 0 баллов;

* Средний: 1–2 балла;
* Высокий: 3–6 баллов

**ПРИЛОЖЕНИЕ Н**

**Обработка данных констатирующего эксперимента (2.2.1)**

Таблица Н 1 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 6 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ.эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во участ.эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 82 | 94,2 | А | (94,2%) = 2,655 | 5 | 5,8 | Б | 87 |
| КГ | 73 | 74,5 | В | (74,5%) = 2,083 | 25 | 25,5 | Г | 98 |
| Сумма | 155 |  |  |  | 30 |  |  | 185 |

Таблица Н 2 - Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 14 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ.эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во участ.эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 62 | 71,2 | А | (71,2%) = 2,009 | 25 | 28,8 | Б | 87 |
| КГ | 43 | 43,9 | В | (43,9%) = 1,448 | 45 | 56,1 | Г | 98 |
| Сумма | 105 |  |  |  | 70 |  |  | 185 |

Таблица Н 3 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 2 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ.экс | (% доля) |  |  | Кол-во участ.экс | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 25 | 28,7 | А | (28,7%)=1,131 | 62 | 71,3 | Б | 87 |
| КГ | 10 | 10 | В | (10%) = 0,644 | 88 | 90 | Г | 98 |
| Сумма | 35 |  |  |  | 150 |  |  | 185 |

Таблица Н 4 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 7 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ. экс. | (% доля) |  |  | Кол-во участ.экс. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 14 | 16,1 | А | (16,1%) = 0,826 | 73 | 83,9 | Б | 87 |
| КГ | 3 | 3 | В | (3%) = 0,348 | 95 | 97 | Г | 98 |
| Сумма | 17 |  |  |  | 168 |  |  | 185 |

Таблица Н 5 - Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | | Суммы |
| Кол-во участ.экс | (% доля) |  |  | Кол-во участ.экс | (% доля) | Б |  | |
| ЭГ | 76 | 87,3 | А | (87,3%)= 2,413 | 11 | 12,7 | Б | 87 | |
| КГ | 34 | 34,7 | В | (34,7%) = 1,267 | 64 | 65,3 | Г | 98 | |
| Сумма | 110 |  |  |  | 75 |  |  | 185 | |

Таблица Н 6 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня ИТ в контрольной и экспериментальной группах (по 11 вопросу)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень ИТ | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ.экс | (% доля) |  |  | Кол-во участ.экс | (% доля) | Б |  |
| ЭГ | 82 | 94,2 | А | (94,2%) = 2,655 | 5 | 5,8 | Б | 87 |
| КГ | 57 | 58,1 | В | (58,1%) = 1,734 | 41 | 41,9 | Г | 98 |
| Сумма | 139 |  |  |  | 46 |  |  | 185 |

**ПРИЛОЖЕНИЕ П**

**Приемы развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательном процессе (психогимнастические упражнения)**

**Форма А**

Таблица П 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название | Краткое содержание | Ожидаемый результат |
| 1 | 2 | 3 |
| Шалтай-Болтай | Повороты туловища вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы; резкий наклон корпуса тела вниз. | овладение приемами саморасслабления. |
| Винт | Пятки и носки вместе, корпус поворачивается влево-вправо; руки одновременно свободно следуют за корпусом в том же направлении. | расслабление мышц рук, ног и корпуса. |
| Штанга | Ноги на ширине плеч, руки опущены вдоль туловища; наклон, руки опустить вниз, сжать в кулаки, медленно поднять вверх. Представить поднятие «тяжелой штанги», бросает ее и отдыхает: «вдох-выдох». | расслабление мышц рук, ног и корпуса |
| Пружинки | Отталкивание от носков, пятки упираются в пол. Нажим на пружинки, ноги напряжены, перестали нажимать на пружинки, ноги расслабились. «Вдох-выдох». | Расслабление мышц ног. |
| Кораблик | Кораблик качается, чтобы не упасть, расставить ноги шире и прижмите к полу. Руки сцепить за спиной. Качнуло палубу, прижимаем к полу правую ногу (правая напряжена, левая нога расслаблена, немного согнута в колене, носком касается пола). Выпрямились. «Вдох-выдох». Повторить для каждой ноги. | Расслабление мышц ног. |
| Драка | 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!» | Умение расслаблять мышцы нижней части лица и кистей рук |
| Смена ритмов | Привлечь внимание детей, хлопая громко в ладоши, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и вместе хлопают в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно хлопать все реже, считать все тише и медленнее. | включение в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение. |
| Шарик | Надуваем воздушный шар; руки на животе, надуваем живот как большой воздушный шар; плечи опущены; «вдох-выдох». | Расслабление мышц живота. |
| Грибочки | Закройте глазки, представьте, что вы грибочки. Грибочки в траву спрятались, вставать им не хочется, тесно прижались друг к другу. Первый луч солнца упал на землю; грибочки потянулись к нему, вылезли из травы, подняли голову, посмотрели на солнышко, показали друг другу свои красивые шляпки. Порадовались солнышку! Показали друг другу ручки. Подняли их вверх, погрели на солнышке. Туча набежала, дождик закапал. Убрали свои ручки грибочки, спрятали под шляпку и стоят прямо, чтобы их дождик не намочил. Дождик закончился, выглянуло солнышко. Радуются грибочки, прячутся в траве, чтобы их никто не нашёл. | включение в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение |
| Игра «Тряпичная кукла и солдат» | Педагог: «Пожалуйста, все встаньте и расположитесь так, чтобы вокруг каждого из вас было свободное место. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку, как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь, примерно вот так… (покажите детям эту позу). А теперь наклонитесь вперёд и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. (Покажите детям и эту позу). Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы, очень подвижными…   Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно | формирование способности управления своим поведением. |

Продолжение таблицы П 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева (10 секунд).   Теперь опять станьте тряпичной куклой, мягкой, расслабленной и подвижной. Снова станьте солдатом… (10 секунд). Теперь опять тряпичной куклой…   Теперь встряхните руками, как будто вы хотите стряхнуть с них капельки воды. Стряхните капельки воды со спины… . Теперь стряхните воду с волос…. Теперь – с верхней части ног и ступней…». |  |

Таблица П 2 - Форма В. Приемы развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательном процессе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название раздела | Краткое содержание | Ожидаемый результат |
| «Путешествие в мир сказки» | «Наши любимые сказки».  Нарисовать персонаж любимой сказки, рассказать о нем. | уточнение знаний детей о сказках, интерес к ним, понимание содержания сказки; умение выделять и описывать положительные качества персонажа сказки. |
| Анализ сказок | * исследование сказок; * решение сказочных задач; * рассказывание новой или известной сказки от 3-го лица (взрослый). Сказки: «Мақта қыз», «Гадкий утенок». | понимание детьми содержания сказки, выработка суждений о прочитанном тексте. |
|  | Рассказывание сказки («Ласточка и богомол», «У страха глаза велики»). | оценка ситуации; анализ поведения героев сказки; распознавание, понимание и называние эмоций в ситуации; эмоциональный отклик (сопереживание). |
|  | Чтение сказки: «Четыре друга», «Журавль и цапля». | нравственное развитие, понимание ценности взаимопомощи и ответственности. |
|  | Рассказывание известных сказок о «Алдар-көсе» («Хитрец Алдар-көсе, «Чудесная шуба Алдара- көсе» и др.). | оценка ситуации (получение и обработка эмоциональной информации, когнитивная ассимиляция эмоционального опыта, распознавание, понимание и осмысление эмоций в ситуации); эмоциональный отклик (сопереживание), обогащение социального опыта. |
| Постановка сказки | - изготовление кукол совместно с родителями,  - знакомство с куклой;  - пальчиковые куклы;  - постановка сказок:  «Мақта қыз», «Ласточка и богомол», «У страха глаза велики»; «Четыре друга», «Журавль и цапля» и др. | участие в создании сказочной ситуации с родителями; обогащение социального, эмоционального опыта взаимодействия. |
| «Оживление сказки» | Постановка сказки («Гадкий утенок», «Оловянный солдатик и др.). | осознание переживания эмоционального состояния в определенной ситуации, распознование эмоций, переживание эмоций с персонажами сказки, осознание эмоций и действий в процессе демонстрации сказки. |
|  | Придумывание и рассказывание детьми нарисованной сказки;  придумывание сказки от первого лица и от имени различных персонажей сказки. | оценка ситуации; анализ поведения героев сказки; распознавание, понимание и называние эмоций в ситуации; эмоциональный отклик (сопереживание); обогащение социального опыта. Позитивное взаимодействие детей друг с другом. |
|  | «Старые сказки на новый лад». | осознанное представление ситуации и переживаний персонажей, нравственная оценка поведения героев, соотнесение с реальными событиями жизни людей. |
| «Сочиняем сказку» |

Таблица П 3 - Форма С. Приемы развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательном процессе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название | Краткое содержание | Ожидаемый результат |
| «Какой я есть и каким бы я хотел быть» | Ребенку предлагается дважды нарисовать себя. На первом рисунке – таким, какой он сейчас, на втором – таким, каким бы он хотел быть.  После рисования проводится обсуждение. Предложить детям рассказать, что они нарисовали, что нужно сделать, чтобы стать таким, каким хочет быть. | представление ребенка о себе в настоящее время и осознание своего изменения с возрастом. Проявление самооценки. |
| Упражнение «Я и другие» | Ребенку предлагается рассказать о своем друге, подруге, маме, папе, дедушке, бабушке и т.п. Важно, чтобы ребенок мог высказать свое мнение, отметить положительные черты другого. Попросить ребенка рассказать о себе, также выделяя отрицательные и положительные качества. | развивать способность выделять у себя положительные и отрицательные качества. |
| Игра “Паровозик с именем” | Педагог: «Сейчас каждый будет превращаться в паровозик. Когда «паровоз» будет ехать по кругу, он будет хлопать в ладоши и называть своё имя. Я начну: «Са-ша. Са-ша…». Я проехала целый круг, а теперь выберу одного из вас, и он станет паровозиком вместо меня. Я выбираю Аню. Теперь она будет называть своё имя и хлопать в ладоши, а я стану её вагончиком, положу руки ей на плечи и вместе с ней буду повторять её имя… Поехали!   Вот мы и проехали целый круг, теперь Аня выберет того, кто станет “паровозиком”, и мы уже втроём будем повторять его имя и так до тех пор, пока все дети не примут участие в игре». | повышение у детей уверенности в себе, понимание, каждый ребенок группы должен участвовать в игре. |
| Игра «Зайки и слоники». | Предложить игру, которая называется «Зайки и слоники». Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся" и т. д. Дети показывают.  "Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?" Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т. д. "А что делают зайки, если видят волка?.." Педагог играет с детьми в течение нескольких минут.  "А теперь мы с вами будет слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.  После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему. | повышение самооценки ребенка, возможность почувствовать себя сильными, смелыми. |
| Игра “Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи” | Педагог: “Все мы – львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу: “Рычи, лев, рычи!” – пусть раздастся самое громкое рычание. Затем все выстраиваются друг за другом, положив руки на плечи впереди стоящего. Это – паровоз. Он пыхтит, свистит, колёса работают чётко в такт, каждый слушает и подстраивается под соседей. Паровоз едет в разных направлениях, темпе, издавая громкие звуки и свист. Машинист на станциях меняется. В конце игры может произойти “крушение”, и все валятся на пол. | Согласованные действия детей, повышение уверенности в себе. |
| «Игра с платком» | Представьте себе, что мы попали в театр. В театре есть сцена, актеры и зрители. Выберем и в нашей группе место для сцены. Небольшая артистическая разминка.  У меня в руках платок. Попробуйте с помощью платка, а также различных движений и мимики (выражения лица) изобразить: бабочку, принцессу, волшебника, бабушку, фокусника, морскую волну, лису. | снятие эмоционального напряжения, творческое выражение себя, развивать способность к переключению внимания с одного образа на другой. |

Таблица П 4 - Форма Д. Приемы развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательном процессе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название | Краткое содержание | Ожидаемый результат |
| 1 | 2 | 3 |
| Игра «Мой хороший попугай» | Дети стоят в кругу. Педагог: «Ребята! К нам в гости прилетел попугай. Он хо­чет с нами познакомиться и поиграть. Как вы ду­маете, что мы можем сделать, чтобы ему понрави­лось у нас, чтобы он захотел прилететь к нам сно­ва? Дети предлагают: «Говорить с ним ласково», «Научить его играть и т. д.». Взрослый бережно передает кому-либо из них плюшевого попугая (миш­ку, зайчика). Ребенок, получив игрушку, должен прижать ее к себе, погладить, сказать что-то приятное, назвать ласковым именем и передать (или перебросить) попугая другому ребенку. | развитие чувства эмпатии, умения работать в группе. |
| Упражнение «Зеркало» | Разбить детей на пары. Один ребенок смотрится в «зеркало», другой – повторяет все движения и жесты. Ребенок должен изобразить точь-в-точь движения. | Согласованные действия детей, повышение уверенности в себе. |
| Игра «Насос и мяч» | Предложить детям разбиться на пары. Один из детей выполняет роль большого надувного мяча, другой насосом надувает этот мяч. Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены. Корпус наклонен несколько вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Товарищ начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха мяч надувается все больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «С» выпрямляет туловище, после третьего – поднимается голова, после четвертого – надулись щеки и даже руки отошли от боков. Мяч надут. Насос перестал накачивать. Товарищ выдергивает из мяча шланг насоса... Из мяча с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение», затем меняются ролями. | Расслабление мышц тела, навыки взаимодействия, сотрудничества. |
| Игра «Составные фигуры» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова). | Рассадить детей вокруг и спросить: «Тот из вас, кто был в цирке или зоопарке, наверняка видел там слона. А кто не был – видел его изображение на картинке в книжке. Попробуйте его изобразить. Сколько у него ног? Правильно, четыре. Кто хочет быть ногами слона? Кто будет хоботом?» И т.д. Каждый ребёнок будет изображать какую-нибудь часть тела слона. Помочь детям расположиться в правильном порядке: впереди – хобот, за ним – голова, по бокам – уши и т.д. Затем предложить слону пройтись по комнате: каждая часть должна соблюдать очередность движений. | умение согласовывать собственные действия и поведение с действиями и поведением других детей, учитывать влияние других детей на свои действия. |
| Игра «Эстафета хороших известий» | Педагог: «Я хочу, чтобы каждый из вас рассказал нам о чём-нибудь приятном, что случилось с ним вчера (на прошлой неделе). Пока вы говорите, у вас в руках будет находиться мячик. Когда вы закончите рассказывать, передайте эстафету хороших известий, т. е. передайте мячик кому-то другому, кто сидит не очень далеко от вас».   Проследите за тем, чтобы никто из детей не был пропущен. | развитие слухового активного внимания; расширение представлений детей друг о друге. |
| Игра «Разговор сквозь стекло»(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова). | Разбить детей на пары, и предложить: «Представьте, что один из вас находится в большом магазине, а другой – ждёт его на улице. Но вы забыли договориться о том, что нужно купить, а выход – на другом конце магазина. Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины. Но помните, что вас разделяет такое толстое стекло, что попытки кричать бесполезны: партнёр всё равно не услышит. После того как вы договорились, вы можете обсудить, правильно ли вы друг друга поняли». Объяснить одному из детей жестами, что тот должен купить, а потом спрашивает, всё ли он понял. Затем дети играют самостоятельно. Следить за ходом игры и помогать, если играющие затрудняются. В игре дети меняются ролями. | передавать информацию, полученную от него. Развивать умение понимать другого без слов. |

Продолжение таблицы П 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Игра «Волшебный стул» | На «волшебный стул» приглашается один из участников игры. Когда ребенок садится на стул «высвечиваются» и только все его достоинства; участники игры рассказывают о том, что видят их глаза: называют качества (умный, добрый, внимательный); дают поведенческие характеристики (он всегда помогает, к нему можно обратиться с просьбой…); говорят о внешних достоинствах, например: красивые волосы.   «Волшебный стул» позволяет говорить о товарище как бы со стороны, придаёт элемент таинственности в игре, на ребёнка смотрят как бы впервые. Игра проводится неоднократно, чтобы “момент возвышения” прошёл каждый член группы. | формирование доверительных отношения со сверстниками, способность замечать и ценить положительное в окружающих людях. |
| Упражнение «Доброе животное» | Педагог тихим, таинственным голосом говорит: «Встаньте, пожалуйста, в круг и возьмитесь за руки. Мы – одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит! А теперь подышим вместе! На вдох делаем шаг вперед, на выдох – шаг назад. А теперь на вдох делаем шаг вперед, на выдох – шаг назад. А теперь на вдох делаем 2 шага вперед. Выдох – 2 шага назад. Так не только дышит животное, так же четко и равно бьется его большое доброе сердце. Стук – шаг вперед, стук – шаг назад и т.д. Мы берем дыхание и стук сердца этого животного себе». | Снятие психомышечного напряжения, обучение детей понимать чувства других, сопереживать, сплочение детского коллектива. |
| Упражнение «Комплименты» | Предложить детям отметить положительные качества другого ребенка. Упражнение начинается словами: «Мне нравится в тебе…». Ребенок должен сказать эту фразу всем участникам. | помогает увидеть, услышать свои положительные стороны, а также умение называть качества другого. |
| Беседа «Как правильно дружить» | Предложить детям, придумать «Правила дружбы», чтобы потом не ссориться и играть дружно. Правила можно дополнять и расширять:  - Помогай товарищу. Если умеешь что-то делать – научи и другого. Если товарищ попал в беду – помоги, чем сможешь;  Делись с товарищем. Играй так, чтобы не стараться всегда взять себе самое лучшее.  - Останови товарища, если он делает что-то плохое. Если товарищ не прав, скажи ему об этом.  - Не ссорься, не спорь по пустякам; играй дружно, не зазнавайся, если у тебя что-то не получилось лучше, чем у других; не завидуй – радуйся успехам товарища вместе с ним. Если поступил плохо, не бойся признаться в этом, попроси прощения и признай ошибку.  - Умей спокойно принять помощь, советы и замечания от других ребят. | Умение играть вместе, не ссориться, не ябедничать, делиться, сотрудничать. |
| Аппликация (Изотерапия) «Радуга» | Как вы думаете, цвет влияет на наше настроение?  - Какие цвета улучшают ваше настроение?  - А какие цвета ухудшают настроение?  Кто знает какие цвета есть в радуге? А радуга поднимает настроение? Когда мы видим радугу у нас хорошее настроение?  А какие цвета есть в радуге? Давайте сделаем радугу для нашей группы, чтобы у нас всегда было хорошее настроение. Но сначала нам нужно вспомнить как расположены цвета в радуге. Кто знает очередность цветов в радуге? Давайте вспомним. А вы знаете, что очередность цветов радуги есть в скороговорке? Кто ее знает? «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Первое слово «каждый», какой цвет начинается на звук «к»? (Красный.) «Охотник» - звук «о» (оранжевый). «Желает» - звук «ж» (желтый»). «Знать» - звук «з» (зеленый). «Где» — звук «г» (голубой). «Сидит» - звук «с» (синий). «Фазан» — звук «ф» (фиолетовый). Таким образом, соотносим все слова скороговорки с цветами радуги. А теперь поочередно наклеивайте полоски, чтобы у нас получилась радуга. | развитие социальных навыков, умение слушать и уважать мнение других, улучшение способности к совместному решению задач; позитивное восприятие сотрудничества |

Продолжение таблицы П 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | Затем картину можно украсить цветами и бабочками.  Нравится вам картина, которую вы сделали своими руками? Давайте подумаем, где она будет находиться в группе? Какое настроение вызывает у вас эта картина? Вот так, сделав что-то интересное и красивое своими руками, мы можем поднять настроение себе и окружающим нас людям. А как ещё можно улучшить настроение друзьям и родным? |  |

Таблица П 5 - Форма Е. Приемы развития эмоционального интеллекта в воспитательно-образовательном процессе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Название | Краткое содержание | Ожидаемый результат |
| 1 | 2 | 3 |
| «Шарик в животе» | Попросите ребенка представить, что в его животе находится воздушный шарик.  На вдохе ребенок надувает шарик, представляя, что его животик расширяется, а на выдохе – шарик сдувается, и животик возвращается в исходное положение.  Попросите ребенка следить за тем, чтобы вдох был глубоким, а выдох – медленным.  Повторите упражнение несколько раз, подчеркивая важность глубокого и спокойного дыхания. | стимулирует работу диафрагмы, помогает активировать расслабляющие процессы в организме и учит контролировать дыхание через ощущение в животе. |
| Дыхание «Цветок и свеча» | Попросите ребенка представить, что он находится рядом с красивым цветком. Объясните, что он будет "нюхать" этот цветок.  Пусть ребенок вдохнет через нос, представляя, как он вдыхает аромат цветка, делая вдох как можно глубже. Затем пусть ребенок выдохнет через рот, представляя, что он задувает свечу.  Чтобы сделать упражнение более увлекательным, можно использовать руки: ребенок может "пахнуть" цветком, распростерев руки перед собой, и затем "задуть свечу", выдыхая и представляя, как огонь гаснет. | способствует улучшению концентрации на дыхании и создает расслабляющие образы. |
| «Жучок» | Попросите ребенка представить, что он – маленький жучок, который ползет по листу. Он должен почувствовать себя легким и невесомым.  На вдохе жучок "поднимается" вверх по листу, а на выдохе он "спускается" вниз.  Попросите ребенка делать вдох, представляя, что он ползет вверх по листу, а выдох – когда он спускается вниз.  Повторите несколько раз, акцентируя внимание на плавности движений. | позволяет ребенку связать дыхание с движением и воображением; способствует развитию ритмичного дыхания, помогает снижать уровень тревоги и способствует сосредоточению на теле. |
| Упражнение «Заряд бодрости» | Педагог предлагает детям сесть свободно, вытянуть руки и приготовить два пальчика: большой и указательный.   «Возьмитесь ими за самые кончики ушей – один сверху, другой снизу ушка. Помассируйте свои ушки, приговаривая: «Ушки, ушки, слушайте!» – 10 раз в одну сторону и 10 раз в другую сторону. Прижимайте слегка. А теперь опустите руки. Стряхните ладошки. Приготовьте указательный палец, вытяните руку и поставьте его между бровей над носом. Помассируйте эту точку 10 раз со словами: «Просыпайся, третий глаз!» Сильно нажимать не надо. Стряхните ладошки. Соберите пальцы рук в горсточку, найдите внизу шеи ямку, положите туда руку и со словами: “Я дышу, я дышу, я дышу!” – помассируйте ямку 10 раз в одну и 10 раз в другую сторону. Нажимайте не очень сильно. Молодцы! Вы видите, слышите, чувствуете! | развитие умения регулировать свое поведение, эмоциональное состояние на восприятие новой информации. |

Продолжение таблицы П 5

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| Игра «Земля, небо, огонь и вода» | Подумайте и с помощью движений и покажите землю, небо, огонь и воду. Похвалить детей: «У вас замечательно получилось!». Включить музыку, предложить изобразить тому, кто захочет; можно выйти в круг и изобразить что-нибудь одно: землю, небо, огонь или воду, а все остальные попробуют угадать, что им показывают. | Расслабление мышц туловища, развитие самостоятельности, снятие тревожности. |
| Игра «На что похоже настроение?» | Дети по очереди говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их сегодняшнее настроение. Начать лучше педагогу воспоминанием: «Моё настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе, а твоё?» В конце педагог обобщает – какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, весёлое, смешное, злое и т. д. | расширение представлений о эмоциональных состояниях. |
| Игра «Маленькое привидение» | Педагог: «Ребята! Сейчас мы с вами будем играть роль маленьких добрых привидений, которые могут немного похулиганить и слегка напугать друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такое движение (педагог приподнимает гнутые в локтях руки, пальцы растопырены) произносить страшным голосом звук «У», если буду тихо хлопать, вы будете тихо произносить «У», если я буду громко хлопать, вы будете пугать громко. Но помните, что мы добрые приведения и хотим только слегка пошутить». Затем педагог хлопает в ладоши. «Молодцы! Пошутили и достаточно. Давайте снова станем детьми!» | расслабление, снятие гнева, поднятие настроения. |
| «Мешочек гнева» | Я сегодня в магазине купила вот такой мешочек, но это не просто мешочек, а мешочек гнева. Давайте попробуем туда сложить весь гнев, плохое настроение, всю злость и обиду. Нужно в этот мешочек громко покричать или побухтеть, и ваша злость залезет в этот мешочек. Я его постоянно буду приносить и вы в любое время сможете кричать в него. | расслабление, снятие гнева, поднятие настроения. |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Р**

**Тематическое планирование групповых коррекционно-развивающих занятий по снижению уровня тревожности у детей с проявлением высокого уровня тревожности**

Таблица Р 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тема занятия | Цель | Содержание занятия | Ожидаемый результат |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| «Вот ты какой!» | Способствовать пониманию детьми значения имени человека. Формировать положительное отношение к звучанию имени, определение позитивных качеств человека, снятие эмоционального напряжения. | Ритуал начала занятия. История о маленьком слонике, которого звали Элон.  Упражнение «Меня зовут…»;  Упражнение «Азбука человеческих качеств»; Изотерапия: рисование автопортрета.  Ритуал окончания занятия. | Понимание значения имени человека, интерес к своему имени; представления о положительных человеческих качествах, определение и называние ребенком позитивных качеств в своем имени. |
| «Ладошка дружбы» | Определение значения слова «дружба», понимание значимых качеств человека в дружбе; развитие абстрактного и критического мышления; учить рефлексии и самоанализу | Ритуал начала занятия.  Упражнение «Ладошка дружбы».  Упражнения «Какой я и какой ты»;  Рисование «Мои  друзья»;  Ритуал окончания занятия. | Понимание значения слова «дружба», «друг», «дружить», что помогает дружить? Качества человека в дружбе; способность к рефлексии, абстрактное и критическое мышления. |
| «Эмоция? Будем знакомы!» | Учить детей узнавать и называть основные эмоции, умению рассказывать о них, расширять поведенческий репертуар ребенка. | Ритуал начала занятия. Ролевая гимнастика;  упражнение «Домики эмоций»; упражнения «Где живут эмоции?»; упражнение «создай свою радугу эмоций!».  Ритуал окончания занятия. | Узнает и называет основные эмоции (радость, удивление, страх, грусть, гнев, доверие, отвращение, интерес). Способен рассказать о них, понимает связь эмоций с телом и возможность ими управлять. |
| Эмодзи | Способствовать осознанию различий эмоций развитие; навыков произвольного поведения. | Ритуал начала занятия. Игра «Зеркало»;  упражнение «Эмодзи»;  упражнение «Морщинки»; изготовление «Эмокнижки»  «Воздух, вода, огонь, земля».  Ритуал окончания занятия. | понимание того, что эмоции бывают разные, они по-разному отображаются на лице и в теле человека. |
| Эмоция радости | Повышать у детей уверенность в себе, развитие эмоциональной чуткости, социальной компетентности, уважение к людям. | Ритуал начала занятия.  «Приветствие»; упражнение «Портрет радости», нарисуй ее; признаки эмоции радости; какие бывают улыбки, изобрази их; упражнение «Зеркало»; упражнение «Цветок радости» - поделись своей радостью с самыми дорогими людьми; игра «Коробка радости», собери свою коробку радости;  Ритуал окончания занятия. | Понимание радости как эмоции счастья; проявление эмоциональной чуткости, социальной компетентности, уважение к людям. |

Продолжение таблицы Р 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Эмоция грусти | способствовать пониманию и принятию эмоции грусти; определение причин ее появления; снятие эмоциональной напряженности, развитие произвольности. | Ритуал начала занятия.  Игра «Что в имени тебе моём?» - произнесите свое имя: с гордостью;  с радостью; с грустью;  задание «Что такое грусть?», нарисуй ее. упражнение «Облака грусти», когда мне грустно, я …;  упражнение «Спиннер грусти», но когда мне грустно, я могу…»;  Соедини грусть и радость? Давай нарисуем планету «грусти», на которую пробралась или проникла радость и тут началось…  Ритуал окончания занятия. | Изображение эмоции грусти; принятие эмоции грусти, называние причин и условий ее возникновения, осознание ее появления, соотнесение с переживаемым состоянием. |
| Портрет интереса | Повышение уверенности в себе; развитие мыслительных процессов; способствовать распознаванию эмоции интереса. | Ритуал начала занятия.  игра «Я гляжу и нахожу» (форма, цвет, размер); задание «Портрет интереса», «А на что похож ваш интерес? Нарисуй его? задание «Лампочки интересов»; изготовление талисмана интересов.  Ритуал окончания занятия. | Узнавание и называние эмоции интереса, выделение ее признаков, распознавание новых связей, построение предположений, умение делать выводы. |
| Эмоция гнева | развитие умения адекватно выражать своё эмоциональное состояние; развитие мыслительных операций; развитие произвольного поведения. | Ритуал начала занятия.  «Ролевая гимнастика» нахмуриться (осенняя туча, рассерженная мама, разъяренный лев); улыбнуться как солнышко; нарисуй, как выглядит эмоция гнев; дружба с эмоцией гнева; упражнение «Звездное дыхание»; мастерим «Ловушку для гнева»;  Ритуал окончания занятия. | Распознавание эмоции гнева, выделение признаков, определение эмоции злости, причины возникновения, развитие навыка самоконтроля, управление своим дыханием, переключение внимания с раздражителей на себя. |
| Эмоция страха | развитие умения распознавать эмоции страха и понимание возможности преодоление страха с взрослым, развитие уверенности в себе, произвольности поведения. | Ритуал начала занятия.  Игра «Я–лев»; задание: нарисовать портрет страха;  «История о маленьком лягушонке» (см. Приложение ниже)  Поделка «Лягушонок»;  Упражнение «Аплодисменты»  Дети поочередно влезают на стул и, держа в одной руке сделанного ими лягушонка, а другой - ударяя себя в грудь, произносят: «Я смелый! Я сильный!»  Ритуал окончания занятия. | Распознавание эмоции страха, определение ее цвета, принятие страха «бояться можно», умение управлять страхами, уменьшение страха; понимание возможности преодоление страха вместе со взрослыми (папа, мама, дедушка, бабушка и т.д.). |
| Волшебный защитник от стресса | Определение причин беспокойства, развитие навыков использования приемов защиты в неприятных ситуациях, способности детей к согласованному взаимодействию. | Ритуал начала занятия. Задание «Молнии стресса»; упражнение «Дыши и думай красиво»; задание «Волшебный защитник от стресса»; упражнение «Кто больше назовёт предметов».  Ритуал окончания занятия. | Называет и определяет причины беспокойства, проявляет умение сохранять спокойствие; приемы защиты в неприятных ситуациях. |

Продолжение таблицы Р 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Танец эмоций | Развитие навыков управления эмоциям и приемами расслабления; развитие творческого мышления; учить замечать и ценить положительное в окружающих людях. | Ритуал начала занятия.  Игра «Эмокубики»; «Пока шарики», игра «Танец эмоций».  Ритуал окончания занятия. | овладение навыком управления эмоциями, приемы расслабление, соотнесение движений и эмоций, исполнение танца эмоций; развитие творческого мышления. |
| Схема заботы о себе | Развитие умения заботится о себе, своем здоровье, времени, вещах, развитие навыков самостоятельности, уважение себя, повышение самооценки. | Ритуал начала занятия.  упражнение «Заряд бодрости»; упражнение «Схема заботы о себе»;  Рисование своего портрета «Когда я вырасту, то я стану…»  Ритуал окончания занятия. | Умение заботится о: себе, о своем здоровье, времени, вещях, навыки самостоятельности, уважение себя, повышение самооценки. |

**ПРИЛОЖЕНИЕ С**

**Тематическое планирование индивидуальных коррекционно-развивающих занятий по снижению уровня тревожности у детей с проявлением высокого уровня тревожности**

Таблица С 1

|  |  |
| --- | --- |
| Содержание | Время проведения |
| 1 | 2 |
| Тема1. Тревога и ее цвет | 28-30 мин. |
| Цель: определение понимания ребенком тревоги, осознание эмоций, начало использования дыхательных упражнений  Введение «Что такое тревога?»  Обсудите с ребенком, что такое тревога. Попросите его рассказать, когда он чувствует себя тревожно, и что с ним происходит (например, «когда мне страшно, я замираю» или «я чувствую, как быстро бьется мое сердечко»).  Объясните, что это нормально чувствовать тревогу, и что мы можем научиться справляться с ней. | 5 минут |
| Арт-упражнение: «Цвет тревоги»  Попросите ребенка нарисовать тревогу как облако или любой другой образ, который ему приходит на ум. Пусть цвет будет темным и напряженным. | 10 минут |
| Дыхательное упражнение: «Цветок»  Попросите ребенка представить, что перед ним красивый цветок.  Пусть он сделает глубокий вдох, представляя, как он вдыхает запах этого цветка, а затем медленно выдохнет через рот, представляя, как его тревога исчезает, как если бы цветок растворялся в воздухе.  Повторите 3-5 раз. | 5 минут |
| Рисование «Облака без тревоги»  Попросите ребенка нарисовать на другом листе «облако», которое становится все легче с каждым выдохом, и превратить его в яркое и красивое облако, которое не пугает. | 5 минут |
| Завершение  Рефлексия: попросите ребенка вспомнить о чем мы сегодня говорили? Как он себе представил тревожность? Запомнил ли он упражнение «цветок», когда так можно дышать? | 3-5 минут |
| Тема 2. «Эмоции – как разные животные» | 28 мин |
| Цель: развить осознание эмоций через образы животных и научить контролировать чувства через дыхательные упражнения.  1. Введение: «Какие животные мы?»  Поговорите с ребенком, что эмоции можно представить как животных, которые ведут себя по-разному: тревожная мышка, спокойная черепаха и другие. | 5 минут |
| 2. Арт-упражнение: «Тревожная мышка и спокойная черепаха»  Попросите нарисовать две картинки: одну – тревожной мышки, другую – спокойной черепахи. | 10 минут |
| 3. Дыхательное упражнение: «Мышка и черепаха»  Пусть ребенок представит, как мышка быстро бегает и дышит часто, а черепаха – медленно, глубоко и спокойно.  Попросите ребенка делать медленные вдохи, как черепаха: глубоко вдохнуть через нос и медленно выдохнуть через рот, представляя себя спокойной черепахой.  Сделайте 5-7 дыхательных циклов. | 5минут |
| 4. Обсуждение: «Как стать спокойной черепахой?»  Обсудите, что чувствует ребенок после выполнения дыхательных упражнений. Напомните, что иногда нужно просто замедлиться, чтобы почувствовать себя спокойным и уверенным.  Психогимнастическое упражнение «Уверенность».  Показать позу уверенности: спина прямая, плечи расправлены, голова держится ровно. Затем детям предлагается походить по помещению в позе уверенности. | 5 минут |
| Завершение  Рефлексия: на кого похожа тревога? Как дышать как черепаха? Какая поза называется позой уверенности? Покажи? | 3 минуты |
| Тема 3. «Волшебное дерево уверенности» | 28 минут |

Продолжение таблицы С 1

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
| Цель: помочь ребенку осознать уверенность через арт-упражнение и дыхательные практики.  1. Введение: «Волшебные силы в тебе»  Поговорите с ребенком, что у него есть силы, которые помогают справляться с трудными ситуациями, например, с тревогой. | 5 минут |
| 2. Арт-упражнение: «Дерево уверенности»  Попросите ребенка нарисовать большое дерево, на котором будут располагаться слова или картинки, символизирующие уверенность и силу (например, «я могу» «я сильный», «я могу справиться»). | 10 мин |
| 3. Дыхательное упражнение: «Дерево растет»  Попросите ребенка представить, что он – это дерево. Когда он делает глубокие вдохи, его корни углубляются в землю, а когда выдыхает – оно растет выше, достигая неба.  Пусть ребенок вдыхает через нос, представляя, как его дерево растет, и выдыхает через рот, позволяя дереву укрепляться и становиться еще сильнее.  Сделайте 5-7 дыхательных циклов. | 5мин |
| 4. Обсуждение: «Что помогает дереву расти?»  Обсудите с ребенком, какие слова или действия помогают ему быть сильным и уверенным, как дерево. Напоминайте, что с каждым вдохом его уверенность становится больше. | 5 мин |
| Завершение. Рефлексия: что такое уверенность? На что похожа уверенность? Как показать уверенность? Похвалить за работу! | 3 мин |
| Тема 4. Путеводная звезда в мире эмоций |  |
| Цель: помочь ребенку с помощью изотерапии и дыхательных упражнений, чтобы он мог справляться с тревогой.  1. Введение: «Где твоя звезда?»  Поговорите с ребенком о том, что у каждого есть своя путеводная звезда, которая помогает направлять его в моменты тревоги и стресса. | 5 мин |
| 2. Арт-упражнение: «Звезда уверенности»  Попросите ребенка нарисовать яркую звезду, которая будет его путеводным светом в темные моменты. | 10 мин |
| 3. Дыхательное упражнение: «Звезда в облаках»  Попросите ребенка представить, как его звезда сияет в небесах. Он вдыхает, чувствуя, как свет от звезды наполняет его, а при выдохе тревога отступает.  Проводите 5-7 глубоких вдохов и выдохов, представляя, как с каждым вдохом звезда становится ярче и помогает победить тревогу. | 5мин |
| 4. Завершение: «Твоя звезда всегда с тобой». Напомнить ребенку, что его звезда всегда с ним, и с ней он может справиться с любыми трудными моментами. Пусть он нарисует звезду и повесит на место, где будет видеть ее каждый день. | 5мин |
| Тема 5. Сказка о волшебной стороне тревоги | 25 минут |
| Цель: развитие умений ребенка взаимодействовать с тревогой.  1. Введение: «Тревога как герой сказки»  Расскажите ребенку, что в каждой сказке есть герой, который может преодолеть свои страхи. Тревога тоже может стать героем сказки. | 5 мин |
| 2. Создание сказки: «Тревожный зверек»  Попросите ребенка придумать сказку, где тревожный зверек учится быть спокойным и нарисовать главного персонажа.  В сказке зверек может научиться расслабляться и дружить с другими животными | 10минут |
| 3. Дыхательное упражнение: «Зверек и дыхание»  Пусть ребенок представит, что он — это зверек, который переживает тревогу. Он может успокоиться, если сделает глубокий вдох и выдох. | 5 мин |
| 4. Завершение: «Как справляться с тревогой?»  Поговорите о том, что тревога не такая страшная, как кажется, и с ней можно научиться жить. Она может быть «зверьком», которого можно успокоить через дыхание и спокойствие. | 5 мин |
| Тема 6. Шарик спокойствия | 25 минут |
| 1. Введение: «Мой шарик»  Поговорите с ребенком о том, что каждый человек может иметь свой маленький шарик спокойствия, который помогает отпустить переживания.  Объясните, что этот шарик можно сделать с помощью дыхания и представить, как он наполняется светом и покоем. | 5 мин |

Продолжение таблицы С 1

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
| 2. Арт-упражнение: «Мой шарик»  Попросите ребенка нарисовать шарик, который может быть любого цвета, формы или размера. Пусть он украсит его, добавив элементы, которые делают его счастливым.  Обсудите с ребенком, что шарик – это символ спокойствия, который помогает справляться с трудными эмоциями. | 10 минут |
| 3. Дыхательное упражнение: «Шарик на вдохе»  Попросите ребенка представить, что он держит в руках свой шарик спокойствия. Пусть он медленно вдыхает через нос, представляя, как его шарик наполняется светом и теплом, а затем выдыхает через рот, отпуская все тревоги.  Повторите 5-7 циклов дыхания, каждый раз представляя, как шарик становится легче и ярче. | 5 мин |
| 4. Завершение: «Шарик с собой»  Напомните ребенку, что его шарик всегда с ним, и он может использовать его в любой момент, когда чувствует тревогу или беспокойство.  Попросите ребенка представить, что его шарик всегда находится рядом, и при необходимости он может просто «потрогать» его, чтобы почувствовать спокойствие. | 5 мин |
| Тема 7. «Магический лес спокойствия» | 25 минут |
| 1. Введение: «Лес спокойствия»  Поговорите с ребенком о том, что существуют магические леса, где живут дружелюбные существа, и там всегда спокойно. Эти леса могут помочь людям расслабиться и почувствовать себя в безопасности.  Попросите ребенка представить, что они идут в такой лес. | 5 мин |
| 2. Арт-упражнение: «Мой лес спокойствия»  Дайте ребенку лист бумаги и попросите нарисовать свой магический лес, где все спокойно. Пусть на рисунке будут деревья, цветы, животные или даже феи и эльфы, которые помогают справляться с тревогой. | 10 минут |
| 3. Дыхательное упражнение: «Лесной ветер»  Попросите ребенка представить, что он сидит в своем лесу спокойствия. Он может чувствовать, как легкий ветерок помогает ему расслабиться.  Пусть ребенок сделает глубокий вдох, представляя, как лес наполняет его свежим воздухом, а выдох – это как ветер уносит тревогу.  Повторите 5-7 циклов дыхания, представляя, как ветер уносит беспокойство. | 5минут |
| 4. Завершение: «Магический лес всегда с тобой»  Напомните ребенку, что его волшебный лес спокойствия всегда с ним и он может возвращаться туда в любой момент, когда чувствует тревогу.  Попросите ребенка представить, что он берет с собой частичку этого леса, чтобы чувствовать спокойствие в трудных ситуациях. | 5 минут |
| Тема 8. Часы спокойствия | 25 минут |
| Цель: развитие умений управлять временем и тревогой, замедление переживания и сосредоточение на спокойствии.  1. Введение: «Тревожные часы»  Поговорите с ребенком о том, что тревога похожа на часы, которые могут тикать очень быстро и создавать беспокойство. Но если мы научимся замедлять этот процесс, то можем справиться с тревогой.  Объясните, что мы можем использовать магические часы, чтобы замедлить время и сделать его спокойным. | 5 минут |
| 2. Арт-упражнение: «Часы спокойствия»  Попросите ребенка нарисовать свои «часы спокойствия». Пусть часы будут красивыми, с большими цифрами и стрелками, которые показывают, что время замедляется.  Поговорите с ребенком о том, как он может замедлить свои переживания, как будто стрелки на часах двигаются медленно, и это помогает ему успокоиться. | 10 минут |
| 3. Дыхательное упражнение: «Часы дыхания»  Пусть ребенок представит, что его дыхание – это стрелки на часах. Каждый вдох – это движение стрелки вверх, а каждый выдох – движение стрелки вниз.  Попросите ребенка сделать глубокий вдох, представляя, как стрелка медленно движется вверх, а затем выдохнуть, замедляя движение стрелки вниз.  Повторите 5-7 циклов дыхания, представляя, как стрелки становятся все медленнее и медленнее, а тревога исчезает. | 5минут |

Продолжение таблицы С 1

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | 2 |
| 4. Завершение: «Твои часы спокойствия»  Напомните ребенку, что его «часы спокойствия» всегда с ним, и он может замедлять их время, когда чувствует беспокойство.  Попросите ребенка представить, что он может нажать на свои «часы» в любой момент и почувствовать, как его тревога исчезает. | 5мин |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Т**

**Родительский лекторий**

Лекция **«**Тревожность у детей: влияние семьи и внешних факторов**»**

Очень часто родителей и педагогов беспокоят такие индивидуальные особенности ребенка как медлительность, застенчивость, неуравновешенность, агрессивность и жестокость, неуверенность в себе, страхи и т. п.

*Тревожность, тревога и страх*

Тревога — это эпизодические проявления беспокойства, волнения, тревожность более устойчивое состояние. Например, случается, что ребенок волнуется перед выступлениями на празднике или отвечая у доски. Это беспокойство проявляется не всегда, иногда в тех же ситуациях он остается спокойным.

Когда же человек боится чего-то конкретного, мы говорим о проявлении страха. Например, *страх темноты, страх высоты, страх замкнутого пространства*. Страх всегда имеет определенный образ, т. е. объект страха.

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не располагают.

Сегодня проблемой становится, что тревожность приобретает достаточно выраженные форме уже в детстве, приобретая устойчивый характер, она сопровождает человека всю жизнь, мешает его полноценной жизни или побуждает его жить в условиях самоизоляции.

Физиологи акцентируют внимание на таких *отрицательных последствиях ощущения состояния тревоги, как изменение пульса, спазмы кровеносных сосудов, бессонница, энурез, неврозы, депрессия, апатия, вялость, нейродермиты, парезы желудка, излишняя потливость и т.п.*

Тревога поглощает так много эмоций, что их начинает не хватать для выражения других чувств. Это проявляется в исчезновении положительных эмоций, особенно смеха, жизнерадостности, чувства полноты жизни. Вместо них развивается хроническая эмоциональная неудовлетворенность и удрученность, неспособность радоваться, пессимистическая оценка будущего.

Состояние хронического эмоционального перенапряжения, как эмоциональная усталость проявляется в виде заторможенности и раздражительной слабости, импульсивности, внезапно возникающих, труднопредсказуемых действиях.

Беспокойство влияет и на мышление, оно становится более быстрым, хаотичным, заторможенным при страхе. Мышление теряет свою гибкость и становится скованным бесконечными опасениями, предчувствиями и сомнениями. Из-за нарастающей эмоциональной заторможенности и боязни показаться смешным уменьшается познавательная активность, любознательность, любопытство. Все новое, неизвестное воспринимается с известной долей настороженности и недоверия, а все поведение носит пассивный и излишне осторожный характер.

Тревожность в дошкольном возрасте проявляется у *эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Она вызывает внутренний конфликт, столкновение в душе ребенка двух противоречащих друг другу устремлений, когда что-то важное для него одновременно и притягивает, и отталкивает*. Внутренние конфликты такого рода очень часто сопровождаются осложнениями во внешних отношениях между родителями, между семьей и образовательным учреждением, между ребенком и другими сверстниками.

Каждому ребенку присущи определенные страхи. Наличие большого количества страхов также позволяет говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

Страх может развиваться у человека в любом возрасте: в 3–5 лет для детей характерны страхи одиночества, темноты и замкнутого пространства. В 5–7 лет ведущим становится страх смерти. От 7 до 11 лет дети больше всего боятся "быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают" (А. И. Захаров).

Главной особенностью старшего дошкольного возраста является нарастающее стремление к общению со сверстниками того же пола, что позволяет утвердиться в соответствующей полу роли мальчика или девочки. В это время авторитетом начинает пользоваться родитель одного с ребенком пола. При отсутствии в семье модели поведения, соответствующей полу ребенка, у него теряется уверенность в себе. Так, мальчики часто становятся «боящимися», а девочки – тревожными. У детей теряется жизнерадостность, в настроении появляется депрессивный оттенок; они ощущают никчемность, состояние неопределенности своих чувств, желаний.

В 5-летнем возрасте характерны и в то же время проходящие навязчивые повторения «неприличных» слов, в 6-летнем – детей одолевают тревога и сомнения в отношении своего будущего *(«А вдруг я не буду красивой*?») в 7-летнем – мнительность («*А мы не опоздаем*?»). В возрасте 5–7 лет мальчики и девочки могут бояться страшных сновидений, смерти, болезни, несчастья и т.д.

*Как правило, дети сами справляются с подобными возрастными проявлениями навязчивости, тревожности и мнительности, если в семье жизнерадостная атмосфера, родители спокойны, уверены в себе, учитывают в воспитании индивидуальные особенности и пол ребенка, не говорят бесконечно о болезнях, о том, что кто-то умер, и с ним (ребенком) тоже может что-то случиться.*

По мнению ученых, девочки и мальчики различаются и тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют и чего боятся. *Девочки связывают свою тревогу с другими людьми, их волнуют отношения окружающих, возможность ссоры или разлуки с близким человеком. Мальчиков больше всего тревожит насилие*.

Признаки тревожности можно разделить на две большие группы: *внутренние, или соматические, и внешние, или поведенческие*.

*К внутренним признакам* можно от­нести: учащение сердцебиения, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, ощущение тя­жести или головной боли, чувство жара, слабость в ногах, дрожание рук, холод в области солнечно­го сплетения, боль в животе, холодные и влажные ладони, зуд, покалывание.

*К внешним признакам* - можно отнести: детские страхи, агрессию, апатию, ритуальные действия, фантазирование, ложь, рассеянность, забывчивость, частые заболевания.

Приблизительно алгоритм этих действий родителей выглядит так:

1. *Для начала поймите, что именно беспокоит ребенка.*
2. *Проявите особый такт к «ахиллесовым пятам» сына или дочери, учитывая возрастные и полоролевые различия их переживаний.*
3. *Сочувствуйте и сопереживайте ребенку!*

*Факторы развития тревожности*

Большинство ученых считает, что в дошкольном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений.

Учебная деятельность в детском саду способствует началу формирования учебной тревожности в дошкольном возрасте. Завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми ведут к повышению тревожности. В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе "достойной" школы, "перспективного" учителя. Озабоченность родителей передается и детям. Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним задания. Неокрепший и еще не готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка иногда не выдерживает, малыш начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастает.

Изменение личности родителей предшествует развитию тревожности у детей. Основные черты таких родителей: *они эгоцентричны, ими движут разноречивые, прямо противоположные чувства, устремления и оттого нет «единой позиции» в их отношении к ребенку.* Сами эти сложности и матерью, и отцом принесены из своей детской, подростковой жизни, из отношений с собственными родителями. Отношения между супругами предопределяются их прошлым, нередко травмирующим опытом отношений с родителями. Один супруг или оба неосознанно переносят на отношения друг к другу свои проблемы детства.

Тревога у ребенка вызывается внутренним конфликтом, столкновением в его душе двух противоречащих друг другу устремлений, когда что-то важное для него одновременно и притягивает, и отталкивает. В основе этого внутреннего столкновения могут быть противоречивые требования к ребенку, исходящие из одного или разные источников; требования не по силам, не по возможностям ребенка; требования, ранящие ребенка, ставящие его в униженное и зависимое положение. В первом случае – ребенок пытается совместить в своем поведении несовместимые правила и идеалы. Во втором –страдает от чувства невозможности достичь тех высоких стандартов, которые сам считает обязательными. В третьем – любовь и привязанность к близкому человеку вступает в конфликт с ощущением холода и отвержения, идущего от этого человека.

Повышенная тревожность не передается по наследству, а приобретается в микросреде через родителей. В тревожности сходятся крайности родительских отношений: или недостаток внимания, теплоты, холодность родителей; или избыток этого. И в обоих случаях итог один – тревожность.

*При авторитарном и гиперсоциальном типе воспитания* родителей в жизни ребенка недостает их теплоты и внимания, зато внимания в виде требований, приказаний – сверх всякой нормы. Через них воплощаются мечты родителей, их собственные нереализованные планы, ожидания.

Тревожность у ребенка может сформироваться в результате и другой крайности родительского воспитания – гиперопеке. При таком стиле воспитания матери сопровождают каждый шаг ребенка, все делают за него. Ребенку передается чрезмерное, постоянное беспокойство матери. Здесь действует механизм полоролевой идентификации: все дети в 5-6-летнем возрасте хотят быть похожими на родителей своего пола. Незаметно для себя, воспитываясь в условиях повышенной, чрезмерной заботы, ребенок может усвоить тревожно-боязливый способ поведения матери.

Таким образом, *к основным причинам возникновения тревожности у детей дошкольного возраста относятся:*

* неадекватные требования родителей к возможностям и потребностям своего ребенка, воспитание по типу гиперпротекции (мелочный контроль, большое количество ограничений, запретов, постоянное одергивание);
* повышенная тревожность самих родителей (в основном проявляется в воспитании по типу гиперопеки);
* непоследовательность поведения родителей при воспитании ребенка;
* предъявление ребенку противоречивых требований (разные стили воспитания в семье);
* чрезмерная эмоциональность родителей или хотя бы одного из них;
* стремление родителей сравнивать достижения своего ребенка с достижениями других детей;
* авторитарный стиль воспитания в семье;
* гиперсоциальность родителей: стремление родителей все делать правильно, соответствовать общепринятым стандартам и нормам;
* психотравмирующие ситуации (нападение, несчастный случай и т.д.).

*Несколько советов по тактике своего поведения с ребенком:*

1. Умей посмотреть на себя самокритично, со стороны и перестрой свое отношение к ребенку.

2. Учитывайте повышенную потребность эмоционально-чувствительных детей в ласке, теплоте, выражении чувств, разделяйте с ними эти чувства. Не бойтесь хвалить детей, идти навстречу их потребностям и интересам.

3. Не беспокойтесь излишне и не воюйте с детьми по каждому пустячному поводу.

4. Не перегружайте их бесконечными требованиями и обязательствами, которые дети все равно не в силах выполнить.

5. Всякий раз, когда это, возможно, *давайте ребенку возможность действовать самому* – *это лучший способ избавиться от страхов и тревоги*. Ребенок должен понять, что родители не собираются перекладывать на его плечи заботу о его безопасности, они всегда будут о нем заботиться и защищать, но в некоторых ситуациях он в состоянии справиться сам со своей тревогой.

6. *Не подшучивайте над тревогой ребенка, не нужно углублять ее.* Накопление достаточного опыта и знаний, овладение методами саморегуляции позволят ребенку справиться со своими страхами и тревогой, быть уверенным в себе.

7. *Когда вы чувствуете, что ребенок труслив, тревожен, подозрителен, робок, то поиграйте с ним.* А главное, поймите, что ваши личные тревога и страх, опасения, могут стать причиной тревоги и страхов вашего ребенка.

**ПРИЛОЖЕНИЕ У**

**Программа тренинга родительской компетентности**

**(2 занятия, общее время 240 минут)**

Тема занятия: «Способы коррекции тревожности в предшкольном группе»

Цель занятия: Повышение уровня родительской компетентности в вопросах взаимодействия с детьми предшкольной группы с повышенной тревожностью

Задачи:

- ознакомить участников со способами помощи тревожным предшкольникам;

- сформировать умения эффективного взаимодействия с тревожным ребенком предшкольного возраста;

- закрепить навыки применения игр, направленных на снятие физического и психического напряжения, снижение тревожности у детей предшкольной группы;

- закрепить положительную самооценку, снизить тревожность родителей в связи с предстоящим переходом к школьному обучению, в целях профилактики повышения тревожности детей в процессе школьной адаптации;

- развить умение применять приемы эмоциональной саморегуляции у родителей детей предшкольной группы.

Методы:

- методы игровой терапии;

- психогимнастические упражнения;

- релаксационные методики

Оснащение учебного помещения: стулья, столы, технические средства обучения (компьютер, проектор), канцелярские принадлежности, раздаточный учебный материал.

Количество участников: допустимое количество 10-20, оптимальное 12-18.

Занятие проводятся в кругу (стулья не должны быть скреплены), для проведения подвижных игр необходимо свободное пространство.

Таблица У 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ход занятия | | |
| Первое занятие  Цель занятия: ознакомить родителей со способами оказания поддержки тревожным детям, обучить правилам взаимодействия с тревожным ребенком, обучить способам снятия физического и психического напряжения, снижения тревожности у детей, реализуемых в игровой форме. | | |
| 1 | 2 | 3 |
| № этапа | Содержание этапа | Время проведения |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Знакомство.  Вступительное слово.  Введение в тему «Способы коррекции тревожности в дошкольном возрасте».  Формирование запроса участников.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы хотите получить в результате прохождения обучения на тренинге?  Родители по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске фиксируются основные положения запроса участников. | 15 минут |
| 2 | Мини-лекция «Как помочь тревожному ребенку»  Обсуждение  1. Что нового вы узнали?  2. Помогла ли вам полученная информация лучше понять вашего ребенка?  3. Каким образом, по вашему мнению, вы можете помочь ребенку справиться с повышенной тревожностью? | 20 минут |

Продолжение таблицы У 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| 3 | Практикум «Как играть с тревожными детьми»  Родителям предлагают обучиться играм и упражнениям, способствующим достижению психического и физического расслабления тревожного ребенка.  Игра «Сорви яблоки»  Цель: физическое и психологическое расслабление.  Участники становятся в произвольном порядке, им дается инструкция: «Сейчас мы будем собирать яблоки, которые растут довольно высоко. Чтобы сорвать яблоко, потянитесь правой рукой как можно выше вверх, встаньте на цыпочки, сделайте резкий вдох и срывайте. Теперь нагнитесь, положите яблоко в корзинку и медленно выдохните. Можно выпрямиться. Слева висят еще два красивых яблока. Протяните правую руку, встаньте на цыпочки, вдохните и сорвите одно яблоко. Чтобы сорвать второе яблоко, потянитесь за ним левой рукой, сорвите и положите оба яблока в корзинку, выдохните. Попробуйте самостоятельно собрать яблоки попеременно правой и левой рукой». Рекомендуемое время выполнения данного упражнения с ребенком – 1 минута.  Вопросы после игры  1. Как вы чувствовали себя во время игры?  2. Как вы чувствуете себя после игры?  3. Как вы думаете, в чем заключается цель игры? | 10 минут |
| Игра «Волшебные шарики»  Цель: Снятие эмоционального напряжения  Участники сидят в кругу. Ведущий просит их закрыть глаза и соединить ладони в «лодочку». Каждому в ладони вкладывается стеклянный шарик с инструкцией: «Возьмите шарик, согрейте его, покатайте между ладоней, подышите, отдайте ему часть тепла и ласки. Откройте глаза и посмотрите на шарик. Расскажите о чувствах, которые возникли у вас по время упражнения». | 10 минут |
| Упражнение на релаксацию  Выполняется в парах. Первый участник загадывает число или слово и рисует его, представив, что в его губах карандаш, второй участник старается отгадать загаданное. Затем участники меняются ролями.  Вопросы после упражнения.  1. Что вы чувствовали во время выполнения упражнения?  2. Что было сложнее: показывать или угадывать?  3. Как вы чувствуете себя после упражнения? | 10 минут |
| Обсуждение, анализ опыта.  Рефлексия с применением упражнения  1. Были ли сложности в выполнении задания?  2. Понятны ли вам цели и механизмы действия игры и упражнения для работы с ребенком?  3. Возможно ли вы выполнение подобных упражнений с ребенком? | 10 минут |
| 4 | «Как воспитать уверенного ребенка»  Беседа с родителями о проблеме неуверенности.  Вопросы, выносимые на обсуждение:  1. Какие проявления в поведении ребенка указывают на его неуверенность?  2. В каких ситуациях неуверенность проявляется чаще у вашего ребенка?  3. Можно ли помочь ребенку преодолеть неуверенность?  4. Почему важно помогать тревожному ребенку справляться с неуверенностью? | 10 минут |
| Упражнение  Цель: пересмотр устойчивых выражений, деструктивно влияющих на самооценку и уверенность ребенка,  Задачи:  - объяснить, каким образом некоторые выражения воздействуют на психику ребенка и его восприятие самого себя;  - обучить родителей заменять деструктивные выражения в общении с ребенком психологически благоприятными.  Родителям раздаются памятки «Как воспитать уверенного ребенка» | 10 минут |

Продолжение таблицы У 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | |  |  | | --- | --- | | Сказав это, исправь | | | 1.Сильные люди не плачут.  2. Думай только о себе, не жалей никого.  3. Ты всегда как твой папа/ твоя мама.  4. Ты плохой и глупый.  5. Будешь букой, один останешься.  6. Все хорошее всегда кончается. | 1. Поплачь, будет легче.  2. Сколько отдашь, столько и получишь.  3. Какая мама умница, какой у нас папа молодец, они самые хорошие.  4. В тебе все прекрасно.  5. Я люблю тебя любого.  6. Все в жизни зависит от тебя. |   После ознакомления с текстом проводится обсуждение:  1. Допускали ли вы в общении с ребенком выражения из левого столбца?  2. Как вы думаете, почему выражения из правого столбца в большей степени способствуют формированию уверенности ребенка?  3. Возможна ли замена деструктивных выражений на фразы, конструктивно влияющие на развитие уверенности в общении с вашим ребенком? |  |
| Игра «Мой хороший попугай»  Цель: развитие чувства эмпатии.  Рекомендуется проводить в медленном темпе. Ребенку передают игрушку со словами: «К нам прилетел попугай. Он хочет познакомиться и подружиться. Что мы можем сделать, чтобы ему понравилось, и он захотел прилететь к нам снова?» Ребенок, получая игрушку должен погладить ее, обнять, сказать что-то приятное.  Обсуждение с родителями:  1. Как вы чувствовали себя во время игры?  2. Могли бы вы применять данную игру со своим ребенком? | 10 минут |
| 5 | Подведение итогов. Рефлексия занятия.  Работая в подгруппах, участники получают задание составить список рекомендаций по общению с тревожными детьми.  Участникам дают лист ватмана, маркеры, клей, ножницы, цветную бумагу и просят совместно оформить стенд уголка для родителей.  Обсуждение рекомендаций в общей группе.  1.Поделитесь своими впечатлениями о тренинге.  2. Какая информация заставила вас задуматься и почему?  3. Что в наибольшей степени вас заинтересовало?  4. Что было новым для вас?  5. Какой опыт, полученный на этом занятии, вы будете применять в общении с ребенком?  В заключении ведущий демонстрирует лист с запросом родителей, сформированным в начале тренинга. Участники сопоставляют уровни ожидания и достижения поставленных целей. В случае необходимости формулируются запросы и цели будущих встреч. | 15 минут |
| Общее время первого занятия | | 120 минут |
| Второе занятие  Цель занятия: закрепить положительную самооценку, снизить тревожность родителей в связи с предстоящим переходом к школьному обучению, в целях профилактики повышения тревожности детей в процессе школьной адаптации; познакомить родителей воспитанников предшкольной группы с приемами эмоциональной саморегуляции.  Материалы: листы бумаги, цветные карандаши, фломастеры, краски, кисточки. | | |
| 1. | Организационный этап  Приветствие участников.  Знакомство.  Вступительное слово.  Введение в тему «Поступление в школу».  Формирование запроса участников.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы хотите получить в результате прохождения обучения на тренинге?  Родители по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске фиксируются основные положения запроса участников. | 10 минут |

Продолжение таблицы У 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| 2. | Ведущий предлагает обсудить тему «Адаптация к школе», затрагиваются вопросы эмоционального благополучия первоклассников, правил поведения, успеваемости детей. Родители свободно озвучивают свое мнение по теме.  Далее следует опрос:  - Какие эмоции возникают у вас при мыслях о предстоящем поступлении в школу?  - Что вызывает наибольшую обеспокоенность?  - Как вы считаете, может ли ваша тревога повлиять на вашего ребенка?  - Что помогло бы вам справиться в этой ситуации?  (Предполагаемое течение беседы включает: признание родителями собственной тревоги и страхов в связи с предстоящим поступлением ребенка в школу; понимание того, что тревога родителей способна повлиять на эмоциональное состояние ребенка; готовность работать над контролем собственных негативных эмоциональных состояний). | 10 минут |
| 3. | Арт-терапевтическая разминка «Общий рисунок» - работа в парах.  Цель: подготовить участников к терапевтической работе.  Участникам тренинга раздают бумагу, карандаши, краски.  Можно включить приятную спокойную инструментальную музыку.  Инструкция:  - Нарисуйте общий рисунок. Перед рисованием нужно договориться с партнером и выбрать тему. Рисовать по возможности молча. После рисования обсудить работу с партнером. | 10 минут |
|  | Упражнение «Семейный портрет»  Цель: гармонизация внутреннего состояния, формирование позитивного самовосприятия и восприятия других людей.  Инструкция:  Изобразите членов семьи и составьте диалоги с ними.  Вопросы для обсуждения результатов:  1. Какие ощущения возникали у вас во время работы?  2. С какими чувствами вы начали работать?  3. Что вызывало тревогу или дискомфорт, что понравилось?  4. Узнали ли вы что-нибудь новое о себе? | 15 минут |
| 4. | Упражнение «Текущий момент»  Цель: повышение уровня осознанности в эмоциональной и поведенческой сферах.  Инструкция: Родители изображают семейную ситуацию в настоящий момент, а затем рисуют ее такой, какой хотели бы ее видеть.  Вопросы для обсуждения результатов:  1. Какие ощущения возникали у вас во время работы?  2. Какое название вы бы дали своей работе?  3. Что вызывало дискомфорт, а что понравилось?  4. Узнали ли вы что-нибудь новое о себе? | 15 минут |
| 5. | Упражнение «Этажи»  Цель: безусловное принятие ребенка, принятие ребенка таким, какой он есть.  Представьте, что вы сейчас находитесь перед большим современным супермаркетом. В нем три этажа:  1. На первом этаже продаются товары с заведомым браком, низкого качества;  2. На втором этаже - обычные товары средней цены и качества;  3. На третьем этаже продаются самые лучшие, качественные, шикарные вещи.  На каком этаже вы бы хотели приобретать товар?  Обсуждение:  - Мы все хотим, чтобы наш ребенок соответствовал «третьему этажу» - был самым лучшим. Но каждый ребенок уникален. В нем есть чуть-чуть от первого, второго, третьего этажей. И ваши дети не исключение. В них есть то, что вам нравится и то, что вы хотели бы изменить. И ваша задача принять своего ребенка, без каких либо условий, такого, какой он есть. | 5 минут |
| 6. | Упражнение «В лучах родительского солнца»  Цель - выявление способов проявления родительской любви к ребенку, обмен родительским опытом.  Вам предложен круг, который символизирует Вас – родителей. Ваша задача каждому нарисовать луч. Рисуя лучик, вы должны дать ответ на вопрос: Чем я согреваю своего ребенка, как солнышко согревает землю? (например: Я семь-восемь раз в день обнимаю | 15 минут |

Продолжение таблицы У 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | ребенка, понимая, как это важно для него. Я добрая и т.п.)  Пожалуйста, работайте, у вас 3 минуты!  Обсуждение: Давайте поделимся своими педагогическими находками со всеми. На доске нарисовано солнышко. Это вы своим теплом согреваете своего ребенка, как же называются ваши лучи? Родители выходят и записывают ответ на вопрос «Чем я согреваю своего ребенка?».  А теперь внимательно посмотрим, что у нас получилось. Посмотрите, какое наше родительское солнышко лучистое. Оно, как и то, под которым мы живем, щедро дарит нам свое тепло, ласку, не выбирая время и место для этого. Так и мы, родители должны любить своих детей, без каких либо на то условий, безусловно. Выражение родительской любви точно передал в своем высказывании известный педагог С.Соловейчик: «Где не хватает терпения надо бы постараться понять, где не понимаю - постараться вытерпеть, и всегда я принимаю ребенка, всегда люблю». |  |
| 7. | Упражнение «Почему я хороший родитель»  Цель - повышение самооценки роли родителей  Родителям предлагается по очереди продолжить предложение «Я - хороший (ая) отец, (мать) потому что ...».  При возникновении трудностей у родителей, следует помочь им найти в себе положительные родительские черты.  Обсуждение после проведения упражнения:  1. Легко ли было выполнить упражнение?  2. Поменялось ли что-нибудь в вашем восприятии себя как родителя? | 20 минут |
| 8 | Подведение итогов. Рефлексия занятия.  Работая в подгруппах, участники получают задание составить список рекомендаций.  Обсуждение рекомендаций в общей группе.  1. Поделитесь своими впечатлениями о тренинге.  2. Какая информация заставила вас задуматься и почему?  3. Что в наибольшей степени вас заинтересовало?  4. Что было новым для вас?  5. Какой опыт, полученный на этом занятии, вы будете применять в общении с ребенком?  В заключении ведущий демонстрирует лист с запросом родителей, сформированным в начале тренинга. Участники сопоставляют уровни ожидания и достижения поставленных целей. При необходимости формулируются запросы и цели будущих встреч. | 15 минут |
| Общее время второго занятия | | 120 минут |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ф**

**Лекция Тревожные дети: причины и пути поддержки**

Здравствуйте, уважаемые педагоги!

*Детская тревожность*

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

По мнению психологов (Б. Кочубея, Е. И. Рогова, Р.М. Грановской и др.), тревожность определяется как стабильная личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, которые объективно к этому не располагают. Тревожность характеризуется состояние безотчетного страха, неопределенным ощущением тревоги, угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Ребенок, подверженный тревоге, постоянно находится в подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий, враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера, эта черта приводит к формированию заниженной самооценки, мрачного пессимизма. У тревожных детей нередко занижена самооценка, поэтому они очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

У таких детей можно заметить *разницу в поведении на занятиях и вне занятий*. *Вне занятий* – *это живые, общительные, непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены*. *Отвечают на вопросы воспитателя тихим глухим голосом, могут даже начать заикаться. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Тревожные дети имеют склонность к привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, крутят волосы, занимаются онанизмом.* *Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают их.* *В самой крайней форме проявления высокий уровень тревожности может привести к замкнутости ребенка и, как результат, к задержке психического развития*.

*Как педагог может определить такой уровень тревожности у ребенка*?

*Нужно понаблюдать за ним в ситуации, требующей максимальной активизации его возможностей на занятии*. Необходимо, чтобы такая ситуация была необычной, но и не абсолютно неразрешимой для ребенка.

* Если ребенок впадет в панику, уныние, начнет отказываться что-то делать, даже не вникнув в задачу, значит, *уровень тревожности очень высокий*.
* Если ребенок сначала пытается решить задачу привычными способами, а потом отказывается с равнодушным видом – *уровень тревоги недостаточный*.
* Если же ребенок внимательно вникнет в ситуацию, начнет перебирать варианты решения, увлечется заданием – *это оптимальный уровень тревоги*.

Для того, чтобы вести ежедневное наблюдение за эмоциональным состоянием детей, можно также использовать панно-картину «*Ромашковая поляна*», на которой изображен луг и имеются прорези, в которые можно вставить цветки. Количество прорезей должно соответствовать числу детей в группе. У каждого ребенка должен быть выбор из восьми ромашек разного цвета: *красная, синяя, зеленая, желтая, фиолетовая, коричневая, черная и серая.* Каждый день воспитатель вместе с детьми украшает луг ромашками. *В зависимости от того, какую ромашку выбирает ребенок, судят о его эмоциональном состоянии на данный момент*.

Красные ромашки предпочитают выбирать активные дети.

*Синий цвет*, наоборот, понижает кровяное давление, частоту пульса и дыхания, снижает уровень тревожности. При этом ребенок нуждается в отдыхе, душевном покое.

*Зеленые ромашки* нравятся упорным целеустремленным детям с оптимальным уровнем тревоги, они стараются произвести впечатление и стремятся к независимости.

Выбор *желтого цвета* свидетельствует о снижении уровня тревожности, вплоть до излишней раскованности, веселья и баловства.

*Фиолетовые ромашки* выбирают эмоционально неустойчивые дети с высоким уровнем тревожности, которые нуждаются в понимании, мягком общении, доброте, способной успокоить их страхи.

*Коричневые ромашки* указывают на повышенную потребность избавиться от дискомфорта, болезни, тревоги, проблем, с которыми ребенок не может справиться.

Выбор черного цвета свидетельствует о внутриличностном конфликте, сопровождающемся крайней тревожностью ребенка. Необходим анализ переживаний ребенка и срочная помощь в эмоциональной стабилизации, в душевном равновесии.

*Серые ромашки* – успокаивающие. Выбирающий их ребенок желает ото всего отгородиться, стать свободным от каких-либо обязательств, вызывающих тревогу. Имея подобные знания, воспитатель сможет определить эмоциональное состояние каждого ребенка, своевременно оказать ему необходимую помощь, снизить уровень его тревожности и повысить уверенность в себе и своих силах.

*Причины детской тревожности*

В зависимости от того, в какой семье растет ребенок, каковы принципы родителей в воспитании детей, общий микроклимат семьи, зависит уровень тревожности, формирующийся у ребенка. Тревога у детей вызывается внутренним конфликтом, столкновением в его душе двух противоречащих друг другу устремлений, когда что-то важное для него одновременно и притягивает, и отталкивает. В основе этого внутреннего столкновения могут быть противоречивые требования к ребенку, исходящие из одного или разных источников; требования не по силам, не по возможностям ребенка; требования, ранящие ребенка, ставящие его в униженное, зависимое положение.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте – *неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.* Так, *отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, ласке и защите*. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви, он начинает размышлять следующим образом: «*Если я сделаю плохо, меня не будут любить*». В результате ребенок становится высокотревожным.

Тревожность увеличивается у ребенка и вследствие *симбиотических отношений ребенка с матерью*, *когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни*. *Она «привязывает» к себе ребенка, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Развивается пассивность и зависимост*ь.

Если воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью не справиться и быть разлюбленным родителями. Повышенная тревожность может появиться у детей, если родители культивируют правильность поведения: при этом отношение к ребенку ориентировано на жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. Ребенок может подумать: «Если я буду делать не так, как сказала мама, она не будет меня любить. К тревожности может привести также излишняя строгость родителей, основанная на положении «пусть привыкнет к критике, нечего его хвалить».

Тревожность как качество личности может сформироваться и *при посещении ребенком детского сада.* Так, особенности взаимодействия воспитателя с детьми, основанные на доминировании *авторитарного стиля общения* или *непоследовательности требований и оценок воспитател*я. Вследствие такого взаимодействия ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не угодить им, преступить жесткие рамки. Говоря о жестких рамках, следует иметь в виду ограничения, устанавливаемые педагогами:

* ограничение спонтанной активности в подвижных играх, деятельности, на прогулках и т.п.;
* ограничение детской непосредственности на занятиях, например, обрывание детей со словами: «*Тихо! Я все вижу! Сама ко всем подойду*!»,
* пресечение детской инициативы («*Положи сейчас же, я не говорила брать кисточки в руки*»);
* прерывание эмоциональных проявлений детей. («*Это кому там смешно, Петров*?! *Это я буду смеяться, когда на твой рисунок посмотрю*!»;
* высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени и порождает страх не успеть или сделать неправильно;
* дисциплинарные меры, используемые педагогом, типа порицаний, окриков, отрицательных оценок, наказаний;
* изменчивость требований воспитателя в зависимости от его настроения, эмоциональная лабильность педагога, которая влечет за собой растерянность у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступать в том или ином случае.

В коллективе дошкольников часто могут иметь место ситуации, порождающие или усиливающие тревожность как личностное свойство субъекта. Это могут быть такие ситуации как:

* неприятие со стороны значимого взрослого или сверстников;
* когда ребенок считает, что в том, что его не любят, есть его вина, а любят только хороших детей. Ребенок старается заслужить любовь с помощью положительных результатов. Если стремление не оправдывается, то тревожность повышается;
* соперничество, конкуренция, особо сильная тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых происходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае ребенок, попадая в ситуацию соперничества, будет стремиться быть первым, любой ценой достигнуть высоких результатов;
* повышенная ответственность, когда у ребенка возникает страх не оправдать надежд, ожиданий взрослого и сверстников и быть ими отвергнутым;
* общественное воспроизведение действия, в котором ребенок некомпетентен.

В подобных ситуациях тревожный ребенок отличается неадекватными формами поведения. В случае их предвидения, ожидания или частых повторов одной и той же ситуации, вызывающей тревогу, у ребенка вырабатывается стереотип поведения, некий шаблон, позволяющий избежать тревоги или максимально ее снизить. К таким шаблонам можно отнести: *систематический отказ от ответов на занятиях*; *отказ от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство; молчание ребенка вместо ответов на вопросы незнакомых взрослых или тех, к кому ребенок относится негативно.*

*Некоторые рекомендации для работы с тревожными детьми:*

1. Поручения, которые вы даете ребенку, должны соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные задания, Вы заранее обрекаете ребенка на неуспех.

2. Любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успехе: «*У тебя это получится*» и т.п.

3. Чтобы снизить риск неуспеха, желательно поэтапно выстраивать иерархию заданий: *начинать с тех, которые ребенок выполняет хорошо*. При выполнении заданий *необходим общий положительный эмоциональный фон*. В случае неуспеха нужно максимально снизить его эффект.

4. Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка. Можно сказать ему: «*Сегодня ты нарисовал гораздо красивее и аккуратнее, чем вчера», «Посмотри, сегодня ты меньше постарался, поэтому у тебя получилось хуже, чем в прошлый раз. Но завтра ты сможешь сделать лучш*е».

5. Желательно не ставить тревожных детей в ситуации соревнования, в публичные выступления. Не рекомендуется давать тревожным детям задания типа «Кто первый?». Ситуация публичного выступления является стрессовой, поэтому не требуется настаивать, чтобы ребенок отвечал перед всей группой, его ответы можно выслушивать индивидуально.

6. Детская тревожность часто вызывается неизвестностью. Поэтому, предлагая ребенку задание, нужно подробно выстроить пути его выполнения, составить план*: что мы делаем сейчас, что потом и т.д.*

7. *Задачей воспитателя является развитие самостоятельности и уверенности ребенка*. Тревожные дети очень зависимы от мнения значимых для них взрослых, и эта зависимость делает их крайне *неуверенными и несамостоятельными*. Они выполняют любые подробные распоряжения взрослых, но теряются и волнуются при предоставлении им права самостоятельности в решении: «*А вдруг я сделаю неправильно*?».

Необходимо давать таким детям *жестко не регламентируемые поручения, чаще предоставлять возможность для творчества.* Но ребенок должен при этом знать, что взрослый рядом и всегда придет на помощь. Детей нужно учить находить выход из создавшейся ситуации. Этому способствуют различные *игры на развитие воображения, творческие игры по сочинению сказок, рисование на свободную тему, игры на развитие мышления.*

8. Для тревожных детей весьма *полезны упражнения на релаксацию как отдельных мышц, так и всего тела.*

*Комплекс подвижных игр «+5» по преодолению страхов и тревожности***.**

Первые 5 игр, проводимые в помещении детского сада и на улице, способствуют развитию быстроты реакции, умения ориентироваться в незнакомой обстановке, уменьшению эмоционального торможения и скованности.

1. Игры с мячом: (футбол, подбрасывание шариков, игра в кегли, перебрасывание мяча);

2. Игра «Попасть в круг», дети по очереди прорываются в круг детей, держащихся за руки.

3. Борьба-соревнование, сражения, метание мяча друг в друга (при этом нужно увернуться, либо защититься рукой или картонным щитом).

4. Лазание на перегонки по шведской стенке и спрыгивание вниз на мат (под страховкой воспитателя).

5. Прохождение по детским стульям, находящимся на некотором расстоянии друг от друга с тем, чтобы вернуться обратно и, спрыгнув с последнего стула, получить приз.

Воспитатель незаметно помогает слабым, которые, как и остальные участники группы, заслуживают одобрения и похвалы.

Следующие 5 игр развивают достигнутые результаты и позволяют уменьшить страхи и тревогу у детей.

1. «*Пятнашки*». Ограничивается игровая площадка, на которой в беспорядке расставлены стулья, стоит столик. Кто случайно заденет их или выбежит за пределы площадки, становится водящим, который должен пятнать уже сам. Игра длится не более 5 минут, до появления первой усталости. Воспитатель находится среди детей, принимая непосредственное участие в игре.

2. «*Жмурки*». Игра требует известной выдержки, терпения и способствует развитию этих качеств у нервно-ослабленных детей. Эти игры значительно снижают интенсивность страхов темноты, одиночества, неожиданного, внезапного воздействия.

3. «*Прятки»*

4. «*Кто первый*?» Дети выстраиваются в одну линию, а ведущий сообщает, что как только он скажет определенное слово, все должны *прыгать, как зайчики*, преодолевая расстояние до двух стульев с тем, чтобы проскочить между ними и, вернувшись, взять первым приз (конфетку, картинку, значок). Во время прыжков участники создают препятствия дуг другу, т.к. каждый стремится быть первым. Это вызывает азарт, смех, веселье. Физически более слабые дети находятся сначала в середине линии и могут быстрее или, по крайней мере, наравне с другими добраться до стульев. Психологический механизм воздействия в этой игре состоит в преодолении посредством эмоционального вовлечения и группового подражания скованности и торможения, когда нужно действовать быстро, снять оцепенение и неуверенность в себе.

5. «*Быстрые ответы*» Детям, стоящим на одной линии, задаются вопросы, на которые нужно ответить сразу же, без долгого раздумывания. Вопросы самые простые, и на них можно отвечать не только буквально, но и шутливо, как часто это делают и сами дети. «*Почему мороженое холодное*?» – «*Потому что оно в холодильнике*» и т.д. Ответивший на вопрос делает шаг вперед, а те, кто не ответил, остаются на месте, но воспитатель облегчающими вопросами помогает и им, так что в конце все достигают финишной черты и получают призы.

Продолжительность последних двух игр не *превышает 20-30 минут*, чтобы не вызвать потерю интереса и пресыщения игрой. Каждая из рассмотренной серии игр начинается игрой в пятнашки, после чего проводится одна из указанных игр. В течение недели-двух реализуется вся серия игр, которые можно по желанию детей повторить несколько раз, так что на все игры «*5+5»* уходит от одного до двух месяцев. За это время улучшается эмоциональная атмосфера в группе, отношения детей становятся более дружелюбными вследствие появившейся возможности выразить свои чувства, снять эмоциональное напряжение как у возбудимых и агрессивно настроенных, так и у тормозимых, боязливых и беззащитных детей.

Наконец, для облегчения работы по коррекции тревожности, предлагаем использовать в работе памятку воспитателю для взаимодействия с тревожными детьми.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Х**

**Программа тренинга педагогической компетентности в вопросах развития эмоциональной грамотности детей предшкольной группы с проявлением тревожности**

**(5 занятий, общее время 300 минут)**

Тема занятия: *«Развитие эмоциональной грамотности детей предшкольной группы с проявлениями тревожности*»

Цель занятия: Повышение уровня педагогической компетентности в вопросах развития эмоциональной грамотности дошкольников.

Задачи:

- ознакомить педагогов (воспитателей, специалистов) с формой и методиками развития эмоциональной грамотности дошкольников;

- сформировать умение применения игр, упражнений, направленных на развитие эмоциональной грамотности дошкольников;

- закрепить навыки проведения занятий по развитию эмоциональной грамотности в группе дошкольников;

- ознакомить педагогов с приемами профилактики профессионального выгорания;

- закрепить у педагогов навыки эмоциональной саморегуляции: релаксации, контроля над эмоциями;

Методы:

- методы игровой терапии;

- психогимнастические упражнения;

- релаксационные методики

Оснащение учебного помещения: стулья, столы, доска/флип-чарт, технические средства обучения (компьютер, аудиоаппаратура), канцелярские принадлежности, раздаточный учебный материал.

Количество участников: допустимое количество 8-12.

Занятие проводятся в кругу (стулья не должны быть скреплены), для проведения подвижных игр необходимо свободное пространство.

Таблица Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ход занятия | | |
| № этапа | Содержание этапа | Время проведения |
| 1 | 2 | 3 |
| Первое занятие  Цель занятия: ознакомить педагогов с формой организации занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников в ДО. | | |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Вступительное слово.  Введение в тему «Эмоциональная грамотность детей» (согласно Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и образования).  Формирование запроса участников.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы ожидаете получить в результате обучения?  Воспитатели по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске (ватмане, флип-чарте) фиксируются основные положения запроса участников. | 7 минут |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| 2 | Мини-лекция по построению занятий, направленных на развитие эмоциональной грамотности.  «Занятия по повышению эмоциональной грамотности воспитанников рассчитаны на 20 минут, рекомендованы проводиться 2-3 раза в неделю.  Каждое занятие включает:   1. Погружение – 5 минут: игры и упражнения, призванные заинтересовать детей, настроить на осознание собственных эмоций.   Примеры таких упражнений:   1. «Я - мультяшка ». Дети по очереди продолжают фразу: «Сегодня я – (название мультперсонажа)», - и объясняют: «потому что …».   Например, «Сегодня я – Пятачок, потому что мне грустно».  Как один из вариантов можно предложить игру «Я- смайлик». Дети по очереди мимически показывают смайлик и объясняют: «Я смайлик, который смеется, потому что у меня очень хорошее настроение», «Я смайлик, который улыбается – потому что мне просто хорошо» или: «Я сегодня злюсь и поэтому я – красный смайлик».  2) «Ассоциации» Данное упражнение имеет множество вариантов проведения – погода, природные явления, животные, растения и т.д.  Дети называют явление природы и объясняют свой выбор: «Сегодня мое настроение летнее, солнечное, потому что мне весело».  «Я дождик – мне одиноко и неуютно» или «Я медвежонок – я добрый и дружелюбный» и т.д.  3) Психогимнастические упражнения.   1. Основное упражнение – 7-10 минут: проработка чувств и эмоций, закрепление позитивного опыта. Примеры упражнений на развитие эмоциональной грамотности представлены в Приложении к тренингу. 2. Релаксация – 5-7 минут: мышечное и эмоциональное расслабление».   Цель: снизить уровень эмоционального возбуждения или двигательной расторможенности после основного упражнения, достичь эмоциональной и мышечной релаксации.  Может выполняться под негромкую, спокойную музыку, может проводиться в форме небольшой медитации, или релаксационного упражнения.  Обсуждение   1. Что нового вы узнали? 2. Помогла ли вам полученная информация лучше понять детей? 3. Как вы думаете, как отразится внедрение занятий по развитию эмоциональной грамотности на психологическом развитии воспитанника? | 7 минут |
| 3 | Практикум  Воспитателям предлагают разбиться на 3 группы. Каждая мини-группа получает раздаточный материал с описанием техник и упражнений для определенного этапа занятия.  «Уважаемые педагоги, ознакомьтесь с упражнениями и играми.  Задание:   1. Первая группа выбирает упражнение, направленное на актуализацию эмоций ребенка и вовлечение работу с собственными эмоциями; 2. Вторая группа выбирает упражнение, направленное на развитие эмоциональной грамотности детей; 3. Третья группа выбирает упражнение, направленное на снятие напряжения и расслабление. 4. Каждая группа готовится к проведению выбранного упражнения. У вас есть 10 минут. | 10 минут |
| Работа первой команды. Презентация упражнения на актуализацию эмоций детей и погружение в занятие.  Вопросы для педагогов:   1. Расскажите о своих ощущениях во время проведения упражнения. Все ли получилось, как было задумано? 2. Понятны ли вам цели и механизмы действия игры/ упражнения для работы с детьми? 3. Возможно ли вы выполнение подобных упражнений на постоянной основе?   Вопросы для участников тренинга:   1. Как вы себя чувствовали во время занятия? 2. Какие у вас пожелания к проведению упражнения? | 10 минут |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | Работа второй команды. Презентация одного из основных упражнений на развитие эмоциональной грамотности.  Вопросы для педагогов:  1. Расскажите о своих ощущениях во время проведения упражнения.  2. Понятны ли вам цели и механизмы действия игры/ упражнения для работы с детьми?  3. Возможно ли вы выполнение подобных упражнений на постоянной основе?  Вопросы для участников тренинга:  1. Как вы себя чувствовали во время занятия?  2. Какие у вас пожелания к проведению упражнения? | 10 минут |
| Работа третьей команды. Презентация упражнения на расслабление – мышечное или эмоциональное.  Вопросы для педагогов:  1. Расскажите о своих ощущениях во время проведения упражнения.  2. Понятны ли вам цели и механизмы действия игры/ упражнения для работы с детьми?  3. Возможно ли вы выполнение подобных упражнений на постоянной основе?  Вопросы для участников тренинга:  1. Как вы себя чувствовали во время занятия?  2. Какие у вас пожелания к проведению упражнения? | 10 минут |
| 4 | Завершение первого занятия  Анализ результатов:   1. Заполните таблицу «Плюс-Минус- Интересно» - отметьте, что вам понравилось на нашем занятии, что не понравилось и что заинтересовало. 2. Подготовьтесь к нашей следующей встрече: разбейтесь по парам, используя раздаточный материал, постройте проект трехэтапного занятия по развитию эмоциональной грамотности детей. | 6 минут |
| Общее время первого занятия | | 60 минут |
| Дополнительный материал (к тренингу педагогической компетентности 1 части)  Цель игр: формировать умение называть и описывать явления своего окружения, определять их значение, развитие положительного отношения, снятие эмоционального напряжения.  1) «Я - мультяшка» дети называют персонажа из мультфильма (сказки, детского кинофильма) и рассказывают о его характере.  2) «На что похоже настроение» - дети называют ассоциацию по заданной теме (животные, растения , природные явления, цвета) и объясняют свой выбор.  Психогимнастические упражнения  3) «Зоопарк» - дети пантомимой изображают разных животных, живущих в зоопарке.  4) «Танец листьев» - детям предлагают закрыть глаза, расправить руки и представить себя летящим с дерева листочком. Во избежание столкновений, следует пояснить, что листочки тихо шелестят и медленно и плавно кружатся.  5) «Слушание музыки» - группа слушает музыку и по команде педагога начинает произвольно танцевать.  6) Игра «Приветствие»  Педагог: «Давайте поздороваемся друг с другом. Сейчас я повернусь к тому, кто стоит справа от меня, назову его по имени и скажу, что я рада его видеть. Он повернётся к своему соседу справа и сделает то же самое, и так до тех пор, пока каждый из вас не поприветствует своего соседа».  7) Игра «Ролевая гимнастика»  Педагог предлагает детям нахмуриться как:   * осенняя туча, * рассерженная мама, * разъяренный лев.   Закончить упражнение заданием: улыбнуться как солнышко. | | |
| Второе занятие  Цель занятия: Отработка педагогического навыка проведения занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников. | | |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Вступительное слово  - Сегодня задачей каждой группы будет презентация разработки занятия по развитию эмоциональной грамотности воспитанников. | 5 минут |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | Формирование запроса участников.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы ожидаете получить в результате прохождения тренинга?  Воспитатели по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске (или флип-чарте) фиксируются дополнения к запросу первого дня. |  |
| 2 | Две группы заранее подготовили план занятия, включающий по одному упражнению на вовлечение, обучение и релаксацию на 20 минут.  Выступление первой группы – презентация занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников.  Обратная связь от педагогов   1. Какие впечатления у вас от проведения занятия? 2. Что можно улучшить?   Обратная связь от участников   1. Как вы себя чувствовали во время занятия? Какие у вас пожелания для улучшения? | 15-20 минут |
| 3 | Выступление второй группы – презентация занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников. Проведение занятия в группе.  Обратная связь от педагогов  1. Какие впечатления у вас от проведения занятия?  2. Что можно улучшить?  Обратная связь от участников  1. Как вы себя чувствовали во время занятия? Какие у вас пожелания для улучшения? | 15-20 минут |
| 4 | Рефлексия занятия, получение обратной связи.  Участникам предлагают записанные на первом занятии ожидания и дают задание:  1. Оцените, какие ожидания, сформулированные в первый день тренинга, удалось достичь?  2. Какие предложения и пожелания у вас остались?  3. Насколько полезными оказались знания и умения, полученные в ходе практического занятия? | 15-20 |
| Общее время второго занятия | | 60 минут |
| Дополнительный материал к тренингу педагогической компетентности для 2 занятия  Цель упражнений: расширение представлений об эмоциях, определение характерных признаков эмоций, развитие эмоциональной чуткости, социальной компетентности.  Игра «Снежинки».  Проводится один из вариантов игры по выбору.  1-й вapиaнт. Дeтям paздaютcя cнeжинки, выpeзaнныe из бyмaги, в цeнтpe кoтopыx cxeмaтичнo изoбpaжeны эмoции. Пpeдлaгaeтcя кaждoмy paccмoтpeть cвoю cнeжинкy и paccкaзaть, чтo oнa чyвcтвyeт.  2-й вapиaнт. Дeтям paздaютcя cнeжинки, выpeзaнныe из 6yмaги, и пpeдлaгaeтcя cxeмaтичecки изoбpaзить любyю эмoцию нa cвoeй cнeжинкe; зaтeм paccкaзaть, чтo cнeжинкa чyвcтвyeт .  Рефлексия. «Ребята, вам понравилось наше занятие?  - Что вы сегодня узнали?  - Какие эмоции изображали?  - Что понравилось больше всего?  Игра «Эмоджи»  Педагог: «Кто из вас знает, что такое эмоджи? Когда эмоции отображаются на лице, это называется мимикой. Вы можете отличить радость от удивления, а страх от интереса? Давайте потренируемся, попробуйте отгадать, какой смайлик какую эмоцию изображает?».  Игра «Сундучок веселья»  Педагог: «Посмотрите, что я вам принесла. (Показывает детям сундучок с закрытой крышкой. Педагог начинает трясти сундучок, а дети должны попытаться отгадать на слух, что там находится). Как вы думаете, что это может быть? Давайте посмотрим, что в нем лежит? Открывает сундучок и показывает детям содержимое: фантик от конфеты, шарик, игрушка, мыльные пузыри, свисток и т.п. (не более 5-ти предметов). Как по-вашему, какие эмоции эти предметы у нас могут вызвать? (следует поочередно, показывать каждый предмет). Фантик от конфеты? …воздушный шарик…, игрушка…, мыльные пузыри… . Правильно, в сундучке были предметы, которые могут принести нам радость.  - А вы знаете, что такое радость? (Ответы детей)  К примеру:  «Радость – это когда всем весело, все радуются»  «Радость – это когда у всех праздник» | | |

Продолжение таблицы Х 1

|  |
| --- |
| 1 |
| «Радость – это когда никто не плачет»  «Радость – это когда все здоровы»  «Радость – это я, потому что мама мне говорит: «Ты моя радость»  А еще говорят, что «радость бывает большая, а бывает маленькая. Маленькая – это когда у одного человека, а большая – это когда у всех».  Давайте подумаем, что можно пожелать всем людям, которые живут на Земле… (Ответы детей, например: пусть никогда не болеют; пусть все хорошо живут; пусть все будут счастливы и т. д.). И тогда все люди станут радостными!»  «Улыбка радости»  Психолог: «А вы знаете, как выглядит радостный человек? Покажите. А как можно поделиться своей радостью?  - Что вы делаете, когда вам радостно? (Ответы детей)  - Можно улыбнуться. Улыбка у радости особенная, она теплая, яркая, добрая, а еще она веселая, конечно же она очень веселая! Давайте покажем «улыбку радости».  Правильно, когда нам радостно и весело мы можем обнять человека и покрутиться с ним в танце. Давайте попробуем.  Звучит веселая музыка («Добрый жук» из к/ф «Золушка).  Игра «Портрет радости».  Описание игры. Педагог: "Давайте вспомним, какой бывает эмоция «радость». Нарисуйте ее". По завершению работы, можно рассмотреть работы и предложить рассказать, что дети нарисовали.  Рефлексия.  Педагог: «Ребята, вам понравилось наше занятие?  - Что вы сегодня узнали?  - Какого цвета радость?  - Что понравилось больше всего?  Игра «Портрет грусти»  Описание игры. Педагог: Сегодня мы познакомимся с эмоцией грусти. У нас у всех бывают моменты, когда нам грустно. Когда хочется спрятаться или побыть одному, что никто не мешал, и хочется чтобы кто-нибудь помог тебе, спросил что тебе надо? Грусть похожа на далекую страну, когда ты сидишь один. А как выглядит ваша грусть, нарисуйте ее.  Игра «Карта интересов»  Педагог: «Давайте сделаем карту на которой обозначим места, где можно найти много интересного!  Задание: нарисуйте или напишите на стикерах, что вы любите делать больше всего в свободное время, потом раскрасьте их разными цветами.  Рефлексия.  Педагог: «Ребята, вам понравилось наше занятие?  - Что вы сегодня узнали?  - Какого цвета интерес?  - Как по-вашему можно изобразить эмоцию интереса?  Предложить показать, похвалить за работу. Напомнить детям, что эмоцию интереса тоже можно нарисовать, предложить нарисовать эту эмоцию дома.  Тема «Гнев».  Цель: развитие умения адекватно выражать своё эмоциональное состояние; умения различать и называть эмоции; развитие произвольного поведения.  Игра «Портрет гнева»  Педагог: «Иногда с нашим другом Алдаром Косе происходят разные неприятные события, тогда он начинает раздражаться и злиться, а мир вокруг окрашивается в краски гнева. Он начинает ссориться и кричать на других людей и животных и даже на своих друзей. Он говорит, что когда он гневается, он очень злой. Но он же Алдар Косе, он знает, что долго злится нельзя, он знает, как дружить с эмоцией гнева. А вы ребята, знаете? Для начала, нужно познакомиться с гневом.  Игра «Дай игрушку».  Педагог читает группе стихотворение. Нужно назвать эмоции, которые были услышаны. Объяснить, «каким голосом психолог прочитал стихотворение?»  Детям предлагают взять игрушку у другого ребенка со словами «Дай игрушку», при этом слова следует произносить с определённой интонацией в голосе, грустно, злостно, радостно и т.д.  Рефлексия.  Педагог: «Ребята, вам понравилось наше занятие?  - Что вы сегодня узнали?  - Какого цвета гнев? |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | | |
| - Что нужно сделать, чтобы гнев прошел?  Тема: «Страх».  Цель: развитие умения распознавать эмоции страха и понимание возможности преодоление страха со взрослым, развитие уверенности в себе, произвольности поведения.  «Портрет страха»  Педагог: наш друг Алдар-Косе умный и хитрый, но даже он иногда очень боится. Все чего-то боятся. Даже взрослые! Говорят, дети тоже иногда видят мир сквозь краску страха. Мне тоже бывает страшно, когда нужно сделать что-то в первый раз или я оказываясь там где нет знакомых. А вам, ребята, бывает страшно?  - А кто знает, как выглядит страх?  - Давайте нарисуем и посмотрим, каким бывает страшный страх! Думаю, у вас получится!  Игра «Светофор страхов»  Педагог: Нарисуйте или напишите свои страхи в пустых окошках, а потом раскрась их разными цветами: красным – окошки со страхами, которые очень страшные, желтым – страхи, которые есть, но они не такие страшные, а они предупреждают про опасность, а зелены – они вообще нестрашные, их можно преодолет  Игра «Кривые зеркала»  Проводится один из вариантов игры.  1-й вapиaнт. Bocпитaтeль, cтoя пepeд дeтьми, изобpaжaeт paзныe эмoциoнaльныe cocтoяния, a дeти иx пoвтopяют.  2-й вapиaнт. «Kpивыe зepкaлa».  Bocпитaтeль изобpaжaeт oднo эмoциoнaльнoe cocтoяниe, a дeти – любoe дpyгoe.  3-й вapиaнт. Дeти пoкaзывaют и oтpaжaют эмoциoнaльныe cocтoяния, пpeдвapитeльнo paз6ившиcь нa пapы.  Игра «Воспитай свой страх».  Цель: коррекция эмоции страха. Описание игры: Дети вместе с педагогом придумывают, как воспитать страх, чтобы сделать страшилку доброй, пририсовать ей воздушные шары, нарисовать улыбку, или сделать страшилку – смешной. Если ребенок боится темноты, нарисовать свечку и т. д.  Рефлексия.  «Ребята, вам понравилось наше занятие?  - Что вы сегодня узнали?  - Какого цвета страх?  - Что нужно сделать, чтобы страх прошел?  Тема: «Карнавал эмоций».  Цель: развитие навыков управления эмоциям и приемами расслабления; развитие; настроить детей на доверительные отношения со сверстниками, воспитывать доброжелательное отношение к окружающим людям.  Игра «Танец эмоций»  Педагог: «Мы с вами познакомились с разными эмоциями, теперь мы знаем какие они бывают и как с ними дружить. Давайте сегодня устроим бал для наших новых друзей. «Ребята, а вы знаете, что делают на балу? Танцуют! (Правильно), радуются! На балу всем всегда весело! Давайте вспомним наших друзей (называют эмоции: радость, интерес, грусть, гнев, страх). А теперь придумаем для них движения, чтобы они не скучали на нашем балу.  «Тренируем эмоции». Придумывание движений для разных эмоций, например: разозлившись, они топают ногами, если чем-то интересуются – кружатся на месте, когда им страшно – приседают, радуясь – подпрыгивают, а загрустив опускают уши. Прямо сейчас придумайте свои движения для эмоций и исполните их. С их помощью тебе будет легко показать всем, что ты чувствуешь». | | |
| Третье занятие  Цель занятия: Закрепление педагогического навыка проведения занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников. | | |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Вступительное слово  - Сегодня задачей также будет презентация разработок занятий по развитию эмоциональной грамотности воспитанников.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы ожидаете получить в результате прохождения тренинга?  Воспитатели по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске (или флип-чарте) дополняются положения запроса участников. | 2-5 минут |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| 2 | Третья и четвертая группы подготовили планы занятий, включающие упражнения на вовлечение, обучение и релаксацию на 20 минут.  Выступление третьей группы – презентация занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников. Проведение занятия в группе.  Обратная связь от педагогов  1. Какие впечатления у вас от проведения занятия?  2. Что можно улучшить?  Обратная связь от участников  1. Как вы себя чувствовали во время занятия? Какие у вас пожелания для улучшения? | 15-20 минут |
| 3 | Выступление четвертой группы – презентация занятия по развитию эмоциональной грамотности дошкольников. Проведение занятия в группе.  Обратная связь от педагогов  1. Какие впечатления у вас от проведения занятия?  2. Что можно улучшить?  Обратная связь от участников  1. Как вы себя чувствовали во время занятия? Какие у вас пожелания для улучшения? | 15-20 минут |
| 4 | Рефлексия занятия, получение обратной связи.  Участникам предлагают записанные на первом занятии ожидания и дают задание:  1. Обратите внимание, все ли ожидания удалось достичь?  2. Какие предложения и пожелания у вас остались?  3. Насколько полезны для вас знания и умения, полученные в ходе практических занятий? | 15-20 минут |
| Общее время третьего занятия | | 60 минут |
| Дополнительный материал к тренингу педагогической компетентности – 3 занятие  Цель упражнений и игр: способствовать снятию мышечного и эмоционального напряжения, снизить уровень нервного возбуждения.  Игра «Морщинки» - группе дают инструкцию: «Несколько раз вдохните и выдохните. Вдох-выдох, вдох-выдох. Широко улыбнитесь соседу справа, а теперь – соседу слева. Наморщите лоб – удивитесь, нахмурьте брови – рассердитесь, наморщите нос – вам что-то не нравится. Расслабьте мышцы лица. Лицо спокойное. Поднимите и опустите плечи. Вдох-выдох, вдох-выдох, вдох-выдох. Молодцы!»  Дыхательные упражнения под спокойную музыку, лежа на коврике.  Дети ложатся, педагог под спокойную музыку неспешно отсчитывает 4-8 дыхательных циклов: «Вдох – выдох».  Игра «Тряпичная кукла и солдат»  Педагог: «Пожалуйста, все встаньте и расположитесь так, чтобы вокруг каждого из вас было свободное место. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку, как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь, примерно вот так… (покажите детям эту позу). А теперь наклонитесь вперёд и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. (Покажите детям и эту позу). Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы, очень подвижными…  Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева (10 секунд).  Теперь опять станьте тряпичной куклой, мягкой, расслабленной и подвижной. Снова станьте солдатом… (10 секунд). Теперь опять тряпичной куклой…  Теперь встряхните руками, как будто вы хотите стряхнуть с них капельки воды. Стряхните капельки воды со спины… Теперь стряхните воду с волос… Теперь – с верхней части ног и ступне  «Цветок-эмоций».  Педаог предлагает каждому ребенку взять по лепестку цветка, нарисовать эмоцию, с которой он подружился и приложить его к основанию большого цветка. Поблагодарить всех участников за работу.    Игра «Дыши и думай красиво»  Педагог: «Когда вы волнуетесь, попробуйте красиво и спокойно дышать. Закройте глаза, глубоко вдохните и про себя скажите: «Я – лев», – выдохните; вдохните, скажите: «Я – птица», – выдохните; вдохните, скажите: «Я – камень», – выдохните; вдохните, скажите: «Я – цветок», – выдохните; вдохните, скажите: «Я – спокоен», | | |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | | |
| – выдохните. И вы действительно успокоитесь. | | |
| Четвертое занятие  Цель занятия: ознакомить педагогов с приемами профилактики профессионального выгорания. | | |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Вступительное слово  - Сегодня мы поговорим о ценности эмоционального благополучия педагогов.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы ожидаете получить в результате прохождения тренинга?  Воспитатели по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске (или флип-чарте) дополняются положения запроса участников. | 5 минут |
| 2 | Беседа на тему профессионального выгорания педагогов.  - Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования характеризуется огромной нагрузкой на психоэмоциональную сферу. Большая часть рабочего дня протекает в напряженной обстановке: эмоционально насыщенная деятельность, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей. Длительный стресс отрицательно влияет на самочувствие, появляется нервозность, раздражительность, усталость.  Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них, что ведет к истощению эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов человека.  Вопросы на обсуждение:  - Сопряжена ли деятельность педагога с риском возникновения профессионального выгорания?  - Каковы причины развития профессионального выгорания у педагогов дошкольного образования?  - Знаете ли вы способы профилактики профессионального выгорания? | 10 минут |
| 4 | Упражнение «Чемодан педагогических ресурсов» Ведущий: Я предлагаю вам собрать чемодан педагогических ресурсов, т.е. то, что помогает восстанавливать жизненные силы и энергию. Участники тренинга передают друг другу импровизированный чемодан и сообщают о том, как они восстанавливают энергетический баланс после напряженной работы.  Мы собрали чемодан педагогических ресурсов. Каждый для себя возьмет что-то полезное и интересное для восстановления энергетического потенциала.  Вопросы для обсуждения:  - Что полезного для себя вы узнали?  - Какие способы вы могли бы применять в своей деятельности для профилактики выгорания? | 10 минут |
| 5 | Упражнение «Удовольствие»  Цель: осознание имеющихся внутри ресурсов для восстановления сил.  Материалы: листы бумаги, ручки  Ведущий: напишите 10 видов повседневной деятельности, которые приносят Вам удовольствие. Распределите их по местам по степени удовольствия. Это и есть ресурс, который можно использовать как «скорую помощь» для восстановления своих сил и в случае необходимости заняться ею.  Вопросы для обсуждения:  - Что полезного для себя вы узнали?  - Какие внутренние ресурсы для восстановления сил доступны вам? | 10 минут |
| 6 | Упражнение, направленное на релаксацию «Храм тишины».  Инструкция: Расположитесь комфортно, закройте глаза.  Вообразите себя гуляющим на одной из улиц многолюдного и шумного города. Ощутите как ваши ноги ступают по мостовой. Обратите внимание на других прохожих, выражения их лиц, фигуры. Возможно, некоторые из них выглядят встревоженными, другие спокойны или радостны. Обратите внимание на звуки, которые вы слышите. Обратите внимание на витрины магазинов: что вы в них видите? Вокруг очень много спешащих куда-то прохожих. Может быть, вы увидите в толпе знакомое лицо. Вы можете подойти и поприветствовать. А может быть, пройдете мимо. Остановитесь и подумайте, что вы чувствуете на этой шумной улице? Теперь поверните за угол и прогуляйтесь по другой улице. Это более спокойная | 10 минут |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | улица. Чем дальше вы идете, тем меньше вам встречается людей. Пройдя еще немного, вы заметите большое здание, отличающееся по архитектуре от других: Вы видите на нем большую вывеску «Храм тишины»: Вы понимаете, что этот храм - место, где не слышны никакие звуки, где никогда не было произнесено ни единого слова. Вы подходите и трогаете тяжелые резные деревянные двери. Вы открываете их, входите и сразу же оказываетесь окруженными полной и глубокой тишиной. Побудьте в этом храме, в тишине. Потратьте на это столько времени, сколько вам нужно. Когда вы захотите покинуть храм, толкните двери и выйдите на улицу. Как вы сейчас себя чувствуете?  После прохождения релаксационного упражнения, участники делятся впечатлениями. |  |
| 5 | Участникам даются памятки с рекомендациями по профилактике профессионального выгорания  1. Научитесь по возможности сразу сбрасывать негативные эмоции, а не вытеснять их в психосоматику. Это можно сделать в условиях работы в детском саду: — резко встать и пройтись; — быстро и резко написать или нарисовать что-то на доске или листе бумаги; — измалевать листок бумаги, измять и выбросить. При нарушении сна, постарайтесь читать на ночь стихи, а не прозу – стихи ближе к ритму человеческого организма и действуют успокаивающе. Участникам вручаются импровизированные цветы с правилами здоровой жизни на каждом лепестке: — выстраивайте гармоничные отношения с окружающими; — оставляйте негатив «за бортом»; — закаляйтесь; — откажитесь от вредных привычек; — ставьте долгосрочные цели; — будьте активны в течение дня; — не поддавайтесь негативу и отрицательным эмоциям; — пейте много жидкости, лучше чистую воду; — занимайтесь самообразованием. | 5 минут |
| 6 | Рефлексия занятия, получение обратной связи. Участникам предлагают записанные в начале занятия ожидания и дают задание:  1. Обратите внимание, все ли ожидания удалось достичь?  2. Какие предложения и пожелания у вас остались?  3. Насколько полезны для вас знания и умения, полученные в ходе практического занятия? | 10 минут |
| Общее время четвертого занятия | | 60 минут |
| Пятое занятие  Цель занятия: закрепить навыки эмоциональной саморегуляции: мышечного расслабления, способы контроля над эмоциями. | | |
| 1 | Организационный этап  Приветствие участников.  Вступительное слово  - Сегодня мы поговорим о способах поддержания психологического здоровья педагогов.  Участникам задается вопрос:  - Какой практический опыт вы ожидаете получить в результате прохождения тренинга?  Воспитатели по очереди озвучивают свои пожелания.  На доске (или флип-чарте) дополняются положения запроса участников. | 5 минут |
| 2 | Разминка.  Упражнение «Толстое стекло»  Цель: отработка навыков выразительного использования мимики и жестов, необходимых педагогам в их повседневной работе.  Содержание: участникам предлагается представить, что они общаются через толстое стекло, прекрасно видя друг друга, но не слыша. Используя невербальные средства общения по очереди, сообщают некую информацию друг другу. | 5 |
| 3 | Упражнение «Сила речи»  Цель: возможность с помощью речевых конструкций в полной мере осознать свои силы.  Инструкция:  Работа проводится в парах.  1. Сядьте напротив партнера и произнесите три заявления, начинающиеся со слов «Я | 15 |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | должен…», говоря о том, что вы должны делать.  Партнер также обратится к вам со своими тремя заявлениями со словами «Я должен…»  Замените слова «Я должен» на «Я решил», оставив остальное без изменений. Выслушайте фразы партнера. Обменяйтесь впечатлениями. Постарайтесь заметить в себе силы или возможности.  2. Далее обменяйтесь с партнером заявлениями со словами «Я не могу...» говоря о невозможном для вас. Замените начало фразы на «Я не хочу…». Поделитесь впечатлениями, осознали ли вы способность решительно отказывать, заменившую нерешительность и бессилие в ситуациях, которые требуют определенности.  3. Завершите три предложения, начинающиеся со слов: «Мне нужно». Повторите фразы, начиная их со слов «Я хочу». Обсудите с партнером:  - Привела ли замена «Мне нужно…» на «Я хочу…» к чувству облегчения и свободы?  - Действительно ли то, о чем шла речь, необходимо для жизни или без этого можно обойтись?  Обсуждение в группе  1. Насколько важно подбирать правильные слова для выражения своих желаний, целей, отказов?  2. Может ли речь помочь человеку осознать свои силы?  3. По вашему мнению, можно ли, изменив манеру говорить, повысить ответственность за собственные мысли, чувства и действия? |  |
| 4 | Упражнение на оказание поддержки  Цель: оказать поддержку от коллег, принять поддержку окружающих.  Инструкция:  Один участник ложится на пол (стол/учебные парты) и закрывает глаза, остальные становятся вокруг него и осторожно и медленно поднимают его выше и выше, осторожно покачивают, затем они медленно кладут участника на пол (стол). Затем наступает очередь другого участника.  Обсуждение после упражнения:  1. Что вы чувствовали, принимая поддержку?  2. Что вы чувствовали, оказывая поддержку?  3. Изменилось ли ваше самочувствие? | 10 |
| 5 | Упражнения с глубоким дыханием - фундаментальный навык эмоционально-ориентированного преодоления стресса.  Упражнения, ориентированные на глубокое дыхание, – важная составляющая всех видов расслабляющих процедур. Поверхностное дыхание не способствует преодолению стрессовых ситуаций и в равной степени может усугублять приступы паники, тревогу, головные боли и утомляемость.  Инструкция:  Дышать, по возможности, лучше носом. Выберите удобное положение и закройте глаза. Положите одну руку на грудь, а другую на живот. Вначале попробуйте дышать, как обычно, сосредотачиваясь на том, как поднимаются и опускаются грудная клетка и живот. Чувствуете ли вы в них скованность или ригидность? Нет ли напряжения в горле, груди и животе? Выполняя это упражнение в первый раз, сфокусируйтесь на вдохе, чтобы рука, лежащая на животе, смогла первой ощутить его, после чего поднимутся ваши грудная клетка и плечи.  Упражнение  1. Выполняется сидя или стоя, в удобной для вас позе.  2. Сделайте медленный вдох через нос.  3. Вдыхая, заполните воздухом нижние отделы легких. Ваша диафрагма будет заставлять живот выпячиваться, чтобы освободить место для воздуха, и рука, лежащая на животе, будет подниматься. Этот медленный глубокий вдох можно выполнить за несколько секунд как одно плавное, непрерывное вдыхание.  4. Теперь на несколько секунд задержите дыхание.  5. Постепенно выдыхая через рот, слегка втяните живот и медленно поджимайте его по мере опустошения легких. Выдохнув полностью, расслабьте живот и грудную клетку, затем плечи.  6. В конце фазы вдоха слегка поднимите плечи и ключицы так, чтобы легкие можно было | 10 |

Продолжение таблицы Х 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
|  | вновь до самых верхушек наполнить воздухом.  Продолжайте дышать очень глубоко и очень медленно, заполняя легкие снизу доверху. Позвольте плечам подняться и задержите вдох на несколько секунд, после чего медленно выдохните через рот. Дайте животу и грудной клетке расслабиться, избавьтесь от напряжения в плечах. Не пытайтесь выполнить это сразу в совершенстве.  Проделайте упражнение несколько раз, пока не научитесь с легкостью нагнетать воздух в нижние отделы легких на вдохе.  Идеальной целью для тренировки будет осуществление трех глубоких, медленных вздохов 5 – 6 раз в день по 45 секунд. |  |
|  | Рефлексия занятия, получение обратной связи.  Участникам предлагают записанные в начале занятия ожидания и дают задание:  1. Обратите внимание, удалось ли достичь поставленных целей?  2. Какие предложения и пожелания у вас остались?  3. Насколько полезны для вас знания и умения, полученные в ходе практического занятия? | 15 минут |
| Общее время пятого занятия | | 60 минут |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ц**

**Обработка данных контрольного среза 2.2.3**

*p* 0,05 = 1,64

*p* 0,01 = 2,31 для всех данных (Приложение 18, таблица 19)

Таблица Ц 1 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей тревожности в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Количество уч  астников эксп | (% доля) |  |  | Количество участников эксп | (% доля) | Б |  |
| ЭГ «До» | 87 | 100 | А | (100%) = 3,142 | 0 | 0 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 40 | 46 | В | (46%) = 1,491 | 37 | 54 | Г | =87 |
| Сумма | 127 |  |  |  | 37 |  |  | 174 |

Таблица Ц 2 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня тревожности в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участни  ков эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во участников эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ «После» | 35 | 40,2 | А | (40,2%)= 1,374 | 52 | 59,8 | Б | =87 |
| ЭГ «ДО» | 0 | 0 | В | (0%) = 0 | 87 | 100 | Г | =87 |
| Сумма | 35 |  |  |  | 139 |  |  | 174 |

Таблица Ц 3 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня тревожности в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во участ. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во участ. эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ «После» | 12 | 13,8 | А | (13,8%) = 0,761 | 75 | 86,2 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 0 | 0 | В | (0%) = 0 | 87 | 100 | Г | 87 |
| Сумма | 35 |  |  |  | 139 |  |  | 174 |

Таблица Ц 4 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня тревожности в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 2 | 2 | А | (2%) = 0,284 | 96 | 98 | Б | =98 |
| КГ «До» | 0 | 0 | В | (0%) = 0 | 98 | 100 | Г | 98 |
| Сумма | 2 |  |  |  | 194 |  |  | 196 |

Таблица Ц 5 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня тревожности в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 58 | 59,2 | А | (59,2%) =1,756 | 40 | 40,8 | Б | =98 |
| КГ «После» | 49 | 50 | В | (50%) = 1,571 | 49 | 50 | Г | 98 |
| Сумма | 107 |  |  |  | 89 |  |  | 196 |

Таблица Ц 6 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня тревожности в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень тревожности | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) | Б |  |
| КГ «После» | 47 | 47,9 | А | (47,9%) =1,529 | 51 | 52,3 | Б | =98 |
| КГ «До» | 40 | 40,8 | В | (40,8%) =1,386 | 58 | 59,2 | Г | 98 |
| Сумма | 87 |  |  |  | 109 |  |  | 196 |

Таблица Ц 7 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 6 | 6,9 | А | (6,9%) = 0,532 | 81 | 93,1 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 4 | 4,6 | В | (4,6%) = 0,432 | 83 | 95,4 | Г | 87 |
| Сумма | 10 |  |  |  | 164 |  |  | 174 |

Таблица Ц 8 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 74 | 85 | А | (85%) = 2,346 | 13 | 15 | Б | 87 |
| ЭГ «До» | 55 | 63,2 | В | (63,2%) = 1,838 | 32 | 36,8 | Г | 87 |
| Сумма | 129 |  |  |  | 45 |  |  | 174 |

Таблица Ц 9 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «До» | 28 | 32,2 | А | (32,2%) = 1,207 | 59 | 61,8 | Б | 87 |
| ЭГ «После» | 7 | 8 | В | (8%) = 0,574 | 80 | 92 | Г | 87 |
| Сумма | 35 |  |  |  | 139 |  |  | 174 |

Таблица Ц 10 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 9 | 9,2 | А | (9,2%) = 0,616 | 89 | 91,8 | Б | =98 |
| КГ «До» | 9 | 9,2 | В | (9,2%) = 0,616 | 89 | 91,8 | Г | 98 |
| Сумма | 18 |  |  |  | 178 |  |  | 196 |

Таблица Ц 11 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 86 | 87,8 | А | (87,8%) = 2,428 | 12 | 12,2 | Б | =98 |
| КГ «До» | 83 | 84,7 | В | (84,7%) = 2,338 | 15 | 15,3 | Г | 98 |
| Сумма | 169 |  |  |  | 27 |  |  | 196 |

Таблица Ц 12 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня продуктивности и устойчивости внимания в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) | Б |  |
| КГ «После» | 6 | 6,1 | А | (6,1%) = 0,499 | 92 | 93,9 | Б | =98 |
| КГ «До» | 3 | 3 | В | (3%) = 0,348 | 95 | 97 | Г | 98 |
| Сумма | 9 |  |  |  | 187 |  |  | 196 |

Таблица Ц 13 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня социометрического статуса в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 43 | 49,4 | А | (49,4%) = 1,559 | 44 | 50,6 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 28 | 32,2 | В | (32,2%) = 1,207 | 59 | 67,8 | Г | =87 |
| Сумма | 71 |  |  |  | 103 |  |  | 174 |

Таблица Ц 14 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня социометрического статуса в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 26 | 29,9 | А | (29,9%) = 1,157 | 61 | 70,1 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 23 | 26,4 | В | (26,4%) = 1,079 | 64 | 73,6 | Г | =87 |
| Сумма | 49 |  |  |  | 125 |  |  | 174 |

Таблица Ц 15 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня социометрического статуса в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ «До» | 36 | 41,4 | А | (41,4%) = 1,398 | 51 | 58,6 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 18 | 20,6 | В | (20,6%) = 0,942 | 69 | 79,4 | Г | =87 |
| Сумма | 55 |  |  |  | 119 |  |  | 174 |

Таблица Ц 16 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня социометрического статуса в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) | Б |  |
| КГ «После» | 74 | 75,5 | А | (75,5%) = 2,106 | 24 | 24,5 | Б | =98 |
| КГ «До» | 55 | 56,1 | В | (66,3%) = 1,693 | 43 | 33,7 | Г | =98 |
| Сумма | 129 |  |  |  | 67 |  |  | 196 |

Таблица Ц 17 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении уровня социометрического статуса в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 23 | 23,5 | А | (23,5%) = 1,012 | 75 | 76,5 | Б | =98 |
| КГ «После» | 11 | 11,2 | В | (11,5%) = 0,682 | 87 | 88,8 | Г | =98 |
| Сумма | 34 |  |  |  | 162 |  |  | 196 |

Таблица Ц 18 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня социометрического статуса в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень социометрического статуса | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 20 | 20,4 | А | (20,4%) = 0,937 | 78 | 79,6 | Б | 98 |
| КГ «После» | 13 | 13,3 | В | (13,2%) = 0,747 | 85 | 86,7 | Г | =98 |
| Сумма | 33 |  |  |  | 163 |  |  | 196 |

Таблица Ц 19 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «До» | 58 | 66,7 | А | (66,7%) = 1,911 | 29 | 33,3 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 53 | 61 | В | (61%) = 1,793 | 34 | 39 | Г | =87 |
| Сумма | 111 |  |  |  | 63 |  |  | 174 |

Таблица Ц 20 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 22 | 25,5 | А | (25,2%) = 1,052 | 65 | 74,5 | Б | 87 |
| ЭГ «До» | 15 | 17,2 | В | (17,2) = 0,855 | 72 | 82,8 | Г | =87 |
| Сумма | 37 |  |  |  | 137 |  |  | 174 |

Таблица Ц 21 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «До» | 14 | 16,1 | А | (16,1%) = 0,826 | 73 | 85,9 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 12 | 13,8 | В | (13,8%) = 0,761 | 75 | 86,2 | Г | =87 |
| Сумма | 26 |  |  |  | 158 |  |  | 174 |

Таблица Ц 22 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 62 | 63,2 | А | (63,2%)= 1,838 | 36 | 36,8 | Б | =98 |
| КГ «После» | 60 | 60,2 | В | (60,2%) = 1,776 | 38 | 39,8 | Г | =98 |
| Сумма | 122 |  |  |  | 74 |  |  | 196 |

Таблица Ц 23 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний (адекватный) уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 24 | 24,5 | А | (24,5%) = 1,036 | 74 | 75,5 | Б | =98 |
| КГ «До» | 19 | 19,4 | В | (19,4%) = 0,912 | 79 | 80,6 | Г | =98 |
| Сумма | 43 |  |  |  | 153 |  |  | 196 |

Таблица Ц 24 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня самооценки в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень самооценки | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во  уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 17 | 17,4 | А | (17,4%) = 0,861 | 81 | 82,6 | Б | =98 |
| КГ «После» | 14 | 14,3 | В | (14,3%) = 0,776 | 84 | 85,7 | Г | =98 |
| Сумма | 31 |  |  |  | 165 |  |  | 196 |

Таблица Ц 25 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 33 | 38 | А | (38%) = 1,224 | 54 | 62 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 10 | 11,5 | В | (11,5%) = 0,692 | 77 | 88,5 | Г | =87 |
| Сумма | 43 |  |  |  | 131 |  |  | 174 |

Таблица Ц 26 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 35 | 40,2 | А | (40,2%) = 1,374 | 52 | 59,8 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 23 | 26,4 | В | (26,4%) = 1,079 | 64 | 73,4 | Г | =87 |
| Сумма | 58 |  |  |  | 116 |  |  | 174 |

Таблица Ц 27 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) | Б |  |
| ЭГ «До» | 54 | 62 | А | (62%) = 1,813 | 33 | 38 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 19 | 21,8 | В | (21,8%) = 0,972 | 68 | 78,2 | Г | =87 |
| Сумма | 73 |  |  |  | 101 |  |  | 174 |

Таблица Ц 28 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 55 | 56,1 | А | (56,1%) =1,693 | 43 | 43,9 | Б | =98 |
| КГ «После» | 50 | 51 | В | (51%) = 1,591 | 48 | 49 | Г | =98 |
| Сумма | 105 |  |  |  | 91 |  |  | 196 |

Таблица Ц 29 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 38 | 38,8 | А | (38,8%) =1,345 | 60 | 61,2 | Б | =98 |
| КГ «До» | 30 | 30,6 | В | (30,6%) =1,172 | 68 | 69,4 | Г | =98 |
| Сумма | 68 |  |  |  | 128 |  |  | 196 |

Таблица Ц 30 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня произвольной регуляции в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень произвольной регуляции | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 13 | 13,2 | А | (13,2%) =0,744 | 85 | 86,8 | Б | =98 |
| КГ «После» | 10 | 10,2 | В | (10,2%) = 0,65 | 88 | 89,8 | Г | =98 |
| Сумма | 23 |  |  |  | 173 |  |  | 196 |

Таблица Ц 31 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 18 | 20,7 | А | (20,7%) = 0,945 | 69 | 79,3 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 7 | 8 | В | (8%) = 0,574 | 80 | 92 | Г | =87 |
| Сумма | 25 |  |  |  | 149 |  |  | 174 |

Таблица Ц 32 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в ЭГ до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «После» | 49 | 56,3 | А | (56,3%) = 1,697 | 38 | 43,7 | Б | =87 |
| ЭГ «До» | 33 | 37,9 | В | (37,9%) = 1,329 | 54 | 62,1 | Г | =87 |
| Сумма | 82 |  |  |  | 92 |  |  | 174 |

Таблица Ц 33 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в экспериментальной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| ЭГ «До» | 47 | 54 | А | (54%) = 1,651 | 40 | 46 | Б | =87 |
| ЭГ «После» | 20 | 23 | В | (23%) = 1 | 67 | 77 | Г | =87 |
| Сумма | 67 |  |  |  | 107 |  |  | 174 |

Таблица Ц 34 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - высокий уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 32 | 32,6 | А | (32,6%) = 1,215 | 66 | 67,4 | Б | =98 |
| КГ «До» | 29 | 29,6 | В | (29,6%) = 1,151 | 69 | 70,4 | Г | =98 |
| Сумма | 61 |  |  |  | 135 |  |  | 196 |

Таблица Ц 35 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - средний уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «После» | 44 | 44,9 | А | (44,9%) = 1,469 | 54 | 55,1 | Б | =98 |
| КГ «До» | 42 | 42,8 | В | (42,8%) = 1,426 | 56 | 57,2 | Г | =98 |
| Сумма | 86 |  |  |  | 110 |  |  | 196 |

Таблица Ц 36 – Расчет критерия φ\* Фишера при сопоставлении показателей уровня эмоционального интеллекта в контрольной группе до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | «Есть эффект» - низкий уровень эмоционального интеллекта | | | | «Нет эффекта» | | | Суммы |
| Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  | Кол-во уч. эксп. | (% доля) |  |  |
| КГ «До» | 27 | 27,6 | А | (27,6%) = 1,106 | 71 | 72,4 | Б | 98 |
| КГ «После» | 22 | 22,4 | В | (22,4%) = 0,986 | 76 | 77,6 | Г | =98 |
| Сумма | 49 |  |  |  | 147 |  |  | 196 |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ш**

**Статистический анализ результатов мониторинга в экспериментальной группе**

Таблица Ш 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Расчет φ\* |  | - |  | \* |  | φ\*  = | Зона значимости φ\*  p 0,05 = 1,64  p 0,01 = 2,31 |
| Высокий уровень по области «Познание» | 0,942 | - | 0,726 | \* | 6,59 | 1,42 |  |
| Средний уровень по области «Познание» | 1,491 | - | 1,369 | \* | 6,59 | 0,8 |  |
| Низкий уровень по области «Познание» | 1,511 | - | 1,23 | \* | 6,59 | 1,85 | φ\* >1,64  сдвиг значим на уровне 5% достоверности |
| Высокий уровень по области «Творчество» | 1,0 | - | 0,823 | \* | 6,59 | 1,16 |  |
| Средний уровень по области «Творчество» | 1,611 | - | 1,471 | \* | 6,59 | 0,92 |  |
| Низкий уровень по области «Творчество» | 1,349 | - | 1,047 | \* | 6,59 | 2 | φ\*>1,64 сдвиг значим на уровне 5% достоверности |
| Высокий уровень по области «Коммуникация» | 0,823 | - | 0,726 | \* | 6,59 | 1,51 |  |
| Средний уровень по области «Коммуникация» | 1,561 | - | 1,42 | \* | 6,59 | 0,93 |  |
| Низкий уровень по области «Коммуникация» | 1,471 | - | 1,256 | \* | 6,59 | 1,41 |  |
| Высокий уровень по области «Социум» | 0,850 | - | 0,795 | \* | 6,59 | 0,36 |  |
| Средний уровень по области «Социум» | 1,591 | - | 1,451 | \* | 6,59 | 0,92 |  |
| Низкий уровень по области «Социум» | 1,39 | - | 1,203 | \* | 6,59 | 1,23 |  |

Таблица Ш 2 - Статистический анализ результатов мониторинга контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Расчет φ\* |  | - |  | \* |  | φ\* = | Зона значимости φ\*  p 0,05 = 1,64  p 0,01 = 2,31 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Высокий уровень по области «Познание» | 0,942 | - | 0,744 | \* | 6,79 | 1,34 |  |
| Средний уровень по области «Познание» | 1,713 | - | 1,491 | \* | 6,79 | 1,5 |  |
| Низкий уровень по области «Познание» | 1,23 | - | 1,153 | \* | 6,79 | 0,52 |  |
| Высокий уровень по области «Творчество» | 1,0 | - | 0,964 | \* | 6,79 | 0,24 |  |
| Средний уровень по области «Творчество» | 1,882 | - | 1,611 | \* | 6,79 | 1,84 | Доля детей со средним уровнем больше в контрольной группе (5% погрешность) |

Продолжение таблицы Ш 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Низкий уровень по области «Творчество» | 1,047 | - | 0,744 | \* | 6,79 | 2,06 | Доля детей с низким уровнем больше в экспериментальной группе (погрешность 5%) |
| Высокий уровень по области «Коммуникация» | 1,059 | - | 0,823 | \* | 6,79 | 1,6 |  |
| Средний уровень по области «Коммуникация» | 1,756 | - | 1,561 | \* | 6,79 | 1,32 |  |
| Низкий уровень по области «Коммуникация» | 1,256 | - | 0,804 | \* | 6,79 | 3,06 | Доля детей с низким уровнем больше в экспериментальной группе |
| Высокий уровень по области «Социум» | 0,884 | - | 0,850 | \* | 6,79 | 0,23 |  |
| Средний уровень по области «Социум» | 1,969 | - | 1,591 | \* | 6,79 | 2,56 | Доля детей со средним уровнем больше в контрольной группе |
| Низкий уровень по области «Социум» | 1,203 | - | 0,711 | \* | 6,79 | 3,34 | Доля детей с низким уровнем больше в экспериментальной группе |