

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа
на тему:**

«Коррекция эмоциональной сферы дошкольников методом сказкотерапии»

Студент _____ Барменкова Ольга Георгиевна
подпись

Руководитель _____ Памфилова С.А.
подпись

Нормоконтролер _____ Памфилова С.А.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Проблема формирования эмоциональной сферы дошкольника...	6
1.1. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.....	6
1.2 Происхождение и причины тревожности детей старшего дошкольного возраста.....	12
1.3 Сказкотерапия как метод коррекции эмоциональной	24
1.4 Использование игротерапии в психокоррекционном процессе.....	31
Выводы к главе 1.....	38
Глава 2. Эмпирическое исследование эмоциональной сферы дошкольника и возможности ее коррекции с помощью сказкотерапии.....	41
2.1. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника.....	41
2.2. Программа коррекции эмоциональной сферы дошкольника средствами сказкотерапии.....	49
2.3. Анализ результатов коррекционных занятий.....	49
Выводы к главе 2.....	55
Заключение.....	56
Список используемых источников.....	58
Приложение	

Введение

Эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление. Это, в частности, относится и к тем народам, которые вообще никогда не находились в контактах друг с другом.

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции, утверждал знаменитый естествоиспытатель Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоционально-выразительные движения человека — мимика, жесты, пантомимика — выполняют функцию общения, т. е. сообщения человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия — оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений. Интерпретация таких движений воспринимающим человеком происходит на основании соотнесения движения с контекстом, в котором идет общение.

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируя и направляя ее.

Все чаще стал использоваться термин «эмоциональная неадекватность», «эмоциональные нарушения». За этим стоят страхи и тревоги, чрезмерная агрессивность, обидчивость, и многое другое. Зачастую взрослым сложно разобраться в своих чувствах, а как же сложно сделать это детям. Детям трудно сдерживать свои эмоции. Это не плохо, но часто этими чувствами выступают – злость, обида, печаль, горе и др. эмоции.

Часто страхи, плохая успеваемость, замкнутость, «заторможенность» и другие проблемы являются лишь симптомами. Основные проблемы возникают от недостаточно сформированной у – концепции, от бессознательного ощущения внутреннего хаоса.

Изучением эмоциональной сферы занималось много психологов. Это П.М.Якобсон, Т.Б.Пискарева, Божович, Н.С.Лейтес, Фельдштейн, Л.С.Славина, Уинтер и Валлас, Н.Погосова и другие. Среди тех, кто разрабатывал программы коррекции эмоциональной сферы можно выделить Т.Зинкевич-Евстигнеева, Т.Грабенко, Д.Фролов, Н.Погосова.

Цель: изучение возможностей сказкотерапии в коррекции эмоциональной сферы дошкольника для использования в работе психолога.

Объект: эмоциональная сфера дошкольника.

Предмет: возможности занятий, построенных на основе сказкотерапии в коррекции эмоциональной сферы старших дошкольников.

Гипотеза. Мы предполагаем, что:

1) старший дошкольный возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью, которое проявляется в неприятии своего «Я», тревожности, агрессивности, отсутствии навыка распознавать и регулировать силу своих эмоций;

2) специально разработанная коррекционная программа, основанная на сказкотерапии будет способствовать снижению страхов, тревожности, улучшению самоприятия, формированию навыков эмоциональной саморегуляции.

Задачи:

1. Изучить особенности эмоциональной сферы дошкольников;
2. Провести диагностику эмоциональной сферы дошкольников;
3. Разработать программу коррекции эмоциональной сферы дошкольников;
4. Выявить эффективность разработанной программы.

Для диагностики эмоциональной сферы дошкольников были использованы следующие методики:

1. Методика «Нарисуй себя».
2. Анкета по выявлению тревожного ребенка.
3. Анкета «Признаки агрессивности».
4. Методика «Эмоциональный словарь».

В коррекционной программе использованы следующие приемы:

1. Сказкотерапия с элементами игротерапии.
2. Сказкотерапия с элементами арттерапии.

Глава 1. Проблема формирования эмоциональной сферы дошкольника

1.1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в преддошкольном возрасте отсутствовавшие или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим, сиюминутным, а достаточно отдаленным результатам деятельности. То есть эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства [8]. У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше ребенок испытывал радость оттого, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Постепенно дошкольник начинает предвидеть не только интеллектуальные, но и эмоциональные результаты своей деятельности. Предполагая, как обрадуется мама, он делает ей подарок, отказываясь от привлекательной игры. Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии - выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, «открыть» их для себя.

Таким образом, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой - эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными, обобщенными. Первые попытки сдерживать свои чувства, например внешние их проявления - слезы, можно заметить у ребенка в 3-4 года. Хотя малышу это еще плохо удастся. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова.

Тем не менее, дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями. Голод, жажда заставляют их действовать импульсивно.

В дошкольном возрасте развитие общения со взрослыми и сверстниками, появление форм коллективной деятельности и, главным образом, сюжетно-ролевой игры приводят к дальнейшему развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества. Интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные.

Источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми. На предыдущих этапах детства, проявляя доброжелательность, внимание, заботу, любовь, взрослый заложил мощный фундамент для становления нравственных чувств. Если в раннем детстве

ребенок чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сам сопереживая другим людям. Практическое овладение нормами поведения также является источником развития нравственных чувств. Переживания теперь вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Опыт таких переживаний обобщается в форме нравственных чувств. Если младшие дошкольники дают оценку поступка с точки зрения его непосредственного значения для окружающих людей («Маленьких нельзя обижать, а то они могут упасть»), то старшие - обобщенную («Маленьких нельзя обижать, потому что они слабее. Им надо помогать, мы же старше»). В этом возрасте нравственные оценки поступков из внешних требований становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживание им отношений к определенным поступкам или действиям.

Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание. Когда дети переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся разделять переживания других.

В трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы. На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему. А положительное отношение к труду дошкольники переносят и на собственную деятельность[9].

Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессии в адрес

ровесника. Ребенок не приводит никаких аргументов против сверстника, а просто (в речи) выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается.

Пассивное наблюдение за деятельностью сверстника вызывает у дошкольника двойные переживания. Если он уверен в своих силах, то радуется успехам другого, а если не уверен, то испытывает зависть.

Когда дети соревнуются друг с другом, реально оценивая свои возможности, сравнивая себя с товарищем, то стремление к личному успеху, признанию собственных достоинств и достижений увеличивает силу экспрессии до самого высокого уровня. В групповых же соревнованиях главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу делят все вместе, сила и количество негативных экспрессии снижается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

Симпатия у дошкольника становится более действенной, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться.

Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Даже 4-5-летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга прежде всего по отношению к тем, кому симпатизирует и сочувствует. Исследование Р.Ибрагимовой позволило проследить, как развивается чувство долга на протяжении дошкольного возраста[9].

Зачатки чувства долга наблюдаются на 3-м году жизни. Малыш подчиняется требованиям взрослого, не осознавая их смысла, он не понимает, какое значение имеют для других совершаемые им поступки.

Идет лишь процесс накопления первоначальных нравственных представлений: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо» и соотнесение их со своими действиями и поступками. Эмоциональные реакции на положительную и отрицательную сторону поступков взрослых у малыша неустойчивы. Он может уступить, но только под влиянием взрослого или из симпатии и сочувствия к кому-либо.

Первые более или менее сложные проявления чувства долга возникают у детей 4-5 лет. Теперь на базе жизненного опыта и первоначальных нравственных представлений у ребенка зарождается моральное сознание, он способен понимать смысл предъявляемых ему требований и относить их к своим поступкам и действиям, а также к действиям и поступкам других.

Ребенок переживает радость, удовлетворение при совершении им достойных поступков и огорчение, возмущение, недовольство, когда он сам или другие нарушают общепринятые требования, совершают недостойные поступки. Переживаемые чувства вызываются не только оценкой взрослых, но и оценочным отношением самого ребенка к своим и чужим поступкам. Такие чувства он испытывает при совершении действий и поступков по отношению к людям, с которыми он находится в непосредственном общении, питает привязанность, симпатию, сочувствие, но сами эти чувства неглубоки и неустойчивы. В 5-7 лет чувство долга возникает у ребенка по отношению ко многим взрослым и сверстникам, дошкольник начинает испытывать это чувство и по отношению к малышам.

Наиболее ярко чувство долга проявляется в 6-7 лет. Ребенок осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. Возрастает способность к самооценке. Нарушение правил, недостойные поступки вызывают неловкость, вину, смущение, беспокойство.

К 7 годам чувство долга не основано только на привязанности и распространяется на более широкий круг людей, с которыми ребенок

непосредственно не взаимодействует. Переживания достаточно глубоки и сохраняются долго.

Развитие товарищества и дружбы происходит задолго до того, как дети начинают осознавать свои отношения с товарищами с точки зрения моральных норм. В 5 лет у ребят преобладает дружба поочередно со многими детьми, в зависимости от обстоятельств. Широко распространена дружба сразу с несколькими детьми и непродолжительная индивидуальная дружба со многими по очереди. В 5-7 лет дружба одного ребенка со многими детьми сохраняется, хотя парная дружба встречается чаще. Дружба небольшими подгруппами чаще всего рождается в игре на основе игровых интересов и склонностей, в том числе и на основе интеллектуальных интересов. Парная дружба характеризуется глубокой симпатией. Малыши дружат потому, что они вместе играют (играть и дружить для них равнозначно). Старшие дошкольники играют с теми, с кем дружат на основе симпатии и уважения.

Развитие интеллектуальных чувств в дошкольном возрасте связано со становлением познавательной деятельности. Радость при узнавании нового, удивление и сомнение, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их. Окружающий мир, природа особенно манит малыша таинственностью, загадочностью. Она ставит перед ним многочисленные проблемы, которые малыш пытается решить. Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ.

Развитие эстетических чувств связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности детей и художественного восприятия.

Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Н.А.Ветлугина писала: «...Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и

«некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях» [9].

Таким образом, к особенностям эмоционального развития в дошкольном возрасте можно отнести следующие:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства - нравственные, интеллектуальные, эстетические.

.

1.2. Причины тревожности детей старшего дошкольного возраста

Механизм формирования тревожности как свойства личности представлен в работе Ж. М. Глозмана и В. В. Зоткина: «Структурные изменения личности формируются не сразу, а постепенно, по мере закрепления отрицательных личностных установок, тенденций воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги». Другими словами, «при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию этого состояния». Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности — тревожностью[12].

А. М. Прихожан отмечает, что «тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, характере «возрастных пиков» тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном

росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие»[25]. А. И. Захаров считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем — другие взрослые и сверстники)». Развивая мысль о генезе тревожности, он пишет, что «беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми в период от 7 месяцев до 1 года 2 месяцев может явиться предпосылкой для последующего развития тревоги. При неблагоприятном стечении обстоятельств (тревога и страхи у взрослых, окружающих ребенка, травмирующий жизненный опыт) тревога перерастает в тревожность... превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше старшего дошкольного возраста» [8, с. 22]. «Ближе к 7 и особенно к 8 годам... можно уже говорить» о развитии тревожности как о черте личности, как об определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам» [8, с. 75].

В работе А. М. Прихожан раскрывается механизм «замкнутого психологического круга», в котором происходит закрепление и усиление тревожности, ведущей затем к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который в свою очередь, порождая негативные прогностические оценки и, определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности. Г. Ш. Габдреева отмечает, что «в генезе личностной тревожности лежит недостаточная сформированность или нарушение механизма психологического самоуправления. Несоответствие субъективной модели реальной действительности, сопровождающееся проявлением неадекватно завышенной тревоги, может привести к нарушению регуляторных процессов. Тогда тревожность закрепляется в качестве свойства личности и развивается в доминирующую черту характера»[4].

Более подробно механизм зарождения и формирования тревожности может описываться как конкретный момент проявления модели возникновения новообразований в структуре личности, разработанной А. О. Прохоровым. По его мнению, возникновение неравновесного состояния, в данном случае — тревоги, при его постоянном повторении становится доминантой и обуславливает формирование новообразования, то есть ведет к закреплению соответствующего свойства — тревожности. Процесс формирования тревожности проходит в несколько этапов. На первом этапе происходит ее зарождение. Этот момент связан с формированием динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых тревожность проявляется. Второй этап характеризуется выраженностью тревожности и ее закреплением в конкретной деятельности и поведении. На третьем этапе сформированное новообразование, приобретая характер свойства личности — личностной тревожности, само репродуцирует психические состояния, благодаря которым оно возникло.

В большинстве работ, рассматривающих возникновение и развитие тревожности, осуществляется психодинамический подход. Разделяющие его авторы исходят из того, что уже в дошкольном возрасте достаточно четко проявляются индивидуальные особенности высшей нервной деятельности ребенка, в основе которых лежат свойства нервных процессов возбуждения и торможения и их различных сочетаний. А. И. Захаров отмечает, что свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) достаточно четко проявляются во внешнем поведении. Дети с сильной нервной системой могут долго работать или играть, у них, как правило, высокий эмоциональный тонус, устойчивое в пределах возрастных возможностей внимание, хорошая способность ориентироваться в непривычной ситуации. Эти дети могут сравнительно быстро переключаться на новый вид деятельности, у них высокий темп и интенсивность работы. Дети со слабой нервной системой вялы,

замедленны во всех действиях, они медленно включаются в работу, долго переключаются и восстанавливаются. Работают медленно, зато очень быстро отвлекаются. Темп и интенсивность деятельности — низкие [8]. Н. Д. Левитов прямо указывает, что тревожное состояние — показатель слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов [14].

Еще с момента появления работ Б. Г. Ананьева принято считать, что природные свойства человека функционируют в единстве и взаимосвязи с его свойствами как личности [1]. К сожалению, в настоящее время взаимосвязи физиологических показателей с уровнем тревожности у взрослых изучены достаточно хорошо, однако описания такого рода исследований детей встречаются в литературе редко, причем обычно они основываются на наблюдении.

С другой стороны, известно, что если ведущим в становлении темперамента является генетический, конституциональный фактор, то в характере он будет проявляться наряду со средовым социальным влиянием. Это представление определяет социальный подход к рассмотрению причин детской тревожности. Так, в ряде работ главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. «Отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите»[29,с.12]. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви. Неудовлетворение потребности ребенка в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами. Высокую вероятность возникновения тревожности у ребенка видят в воспитании «по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание)».

Н. Д. Левитов пишет, что тревога у детей может порождаться отсрочкой подкрепления. Когда ребенку обещают что-либо для него

приятное, например какой-нибудь подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребенок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное. «Отсрочка подкрепления вызвала у большинства детей состояние неуверенности, беспокойства» [15]. Тревога возникает чаще при отсрочке чего-либо приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревогой, сколько надеждой на то, что все-таки неприятности не будет. Ребенок, ожидающий выговора от родителей или воспитателей, надеется, что наказания не последует.

К. Хорни отмечает, что возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер.

Смена социальных отношений, часто представляющая для ребенка значительные трудности, также может стать причиной развития тревожности. Так, многие дети с приходом в дошкольное учреждение становятся беспокойными, плаксивыми, замкнутыми. «Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни» [18, с.39].

Детская тревожность может быть следствием личностной тревожности матери, имеющей симбиотические отношения с ребенком. При этом мать, ощущая себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и жизненных неприятностей, тем самым «привязывая» к себе ребенка, предохраняя от несуществующих, но воображаемых, соответственно ее тревожности, опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость. Кроме того, тревожный характер привязанности часто провоцируется как самой матерью, чрезмерно опекающей ребенка, так и другими взрослыми, заменяющими ему сверстников и всегда ограничивающими в чем-то его активность и

самостоятельность. Каналом передачи беспокойства служит такая забота матери о ребенке, которая состоит из одних предчувствий, опасений и тревог. Здесь не обязательно речь идет о чрезмерном уровне заботы, обозначаемом как гиперопека. Это может быть и средний уровень заботы, которая носит несколько формальный, излишне правильный и обезличенный характер. А. И. Захаров отмечает также, это то, что если отец не принимает участие в воспитании ребенка, то ребенок в большей степени привязывается к матери, и в том случае, если мать лично тревожна, он легче перенимает ее беспокойство. Выражено это и тогда, когда ребенок боится отца из-за его грубого, вспыльчивого характера [8].

Еще один момент, связанный с характером взаимоотношений ребенка с родителями определяется тем, что дети в возрасте 5—7 лет стараются идентифицировать себя с родителем того же, что и он, пола. Благодаря этому либо мать, либо отец оказывают особенно сильное влияние на формирование характера детей в дошкольном возрасте. Таким образом, идентификация с полом родителей представляет собой одно из выражений процесса социализации — приобретения навыков групповых отношений как определенной стадии формирования личности. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, у ребенка может быть искаженным образ пола, что, в свою очередь, провоцирует развитие тревожности.

Воспитание, основанное на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, также отмечается как одна из причин возникновения тревожности. Нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В данном случае «тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми».

Н. В. Имедадзе отмечает следующие причины тревожности у детей дошкольного возраста, вызванные характером внутрисемейных отношений.

1. Излишний протекционизм родителей, опека.
2. Условия, создавшиеся в семье после появления второго ребенка.
3. Плохая приспособленность ребенка — тревожность возникает из-за неумения одеваться, самостоятельно есть, укладываться спать и т. д. [9].

При посещении ребенком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок. Непоследовательность воспитателя вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможность прогнозировать собственное поведение. Е. Савина и Н. Шанина отмечают, что постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, который не может решить, как ему следует поступать в том или ином случае. Если при этом ребенок чрезвычайно зависим от состояния матери и к нему не найден индивидуальный подход в дошкольном учреждении, то возникший стойкий аффект на разлуку с матерью приводит к началу невроза [8].

Л. И. Божович и М. С. Неймарк считают, что тревожность является эмоциональным состоянием, подразумевающим недостаток уверенности в своих силах и проявляющимся в ситуациях, включающих опасность для чувства собственного достоинства. Вместе с тем это состояние сопровождается высоким уровнем притязаний. Таким образом, фиксируется уже отмеченный нами сходный характер причин, вызывающих состояние аффекта и провоцирующих — при их хроническом характере — тревожность. Поэтому, говоря об источниках аффекта при их застревающем, повторяющемся характере, можно

рассматривать их и как причины развития тревожности. Одним из источников аффекта у ребенка является расхождение между положением, фактически занимаемым им в коллективе, и положением, которое он стремится занять.

Ребенок, не испытывающий тревоги и беспокойства, будет значительно меньше зависеть от других людей, их поддержки, расположения и заботы. И наоборот, чем больше он подвержен тревоге, тем сильнее будет зависеть от эмоционального состояния окружающих его лиц. Последнее обычно прямо соотносится с эмоциональной чувствительностью ребенка и тревожностью самих взрослых, непроизвольно передающих ему свое беспокойство в процессе повседневного общения [8].

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребенка. Известно, что при этом среда играет предопределяющую роль, способствуя образованию системы отношений, центром которых является самооценка, ценностные ориентации и направленность интересов и предпочтений [8]. В дошкольном возрасте происходит зарождение начал самооценки. Многие авторы, описывая самооценку детей, раскрывают ее неадекватность, связь с неадекватными эмоциональными реакциями и в то же время отмечают, в каком возрасте происходит осознание возможностей своих действий и появляется потребность в самооценке. При исследовании связи самооценки и уровня тревожности было выявлено, что тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, «в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих... Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения» [29]. С самооценкой тесно связан уровень притязаний. В исследовании М. С. Неймарк была установлена связь эмоциональных реакций со спецификой изменения уровня притязаний. Н. В. Имедадзе специально

рассмотрел соотношение уровня тревожности и уровня притязаний у детей дошкольного возраста. Используемая им методика давала возможность в количественных показателях выразить изменение намеченной цели — уровня притязаний после каждого прыжка в длину, который переживался ребенком как успех, если он достигал намеченной цели, или как неудача, если он не достигал ее. Мерой уровня притязаний считалась разница между величиной предшествующего выполнения и следующей намеченной целью, так называемое расхождение цели. В ходе исследования была установлена значительная корреляционная взаимосвязь между показателями тревожности и уровня притязаний. У детей с низким уровнем тревожности уровень притязаний, как правило, был близок к реальному выполнению заданий. У детей с высоким уровнем тревожности уровень притязаний был выше реальных возможностей, причем даже ряд последовательных неудач не снижали его. Реакция на успех и неудачу квалифицировалась как адекватная или неадекватная. Под первой подразумевалось повышение уровня притязаний после успеха и его снижение после неудачи, под второй — противоположное реагирование. Результаты показали, что дети с низким уровнем тревожности почти всегда адекватно реагировали на успех и неудачу в своей деятельности [9].

Дошкольный возраст характеризуется возникновением соподчинения мотивов. Здесь уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка. Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности. Возникает также чувство долга по отношению к другим людям. Тревожность также может выполнять в поведении и развитии личности мотивирующую функцию. У детей она может подменять собой действия по другим мотивам и потребностям. «Влияние

тревожности на развитие личности, поведение и деятельность ребенка может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования»[25,с.Н]. Необходимо отметить, что акты научения, используемые для характеристики мотивационного значения тревоги «крайне далеки от реального процесса учения, являющегося одной из основных форм поведения ребенка» [9]. Для исследования мотивационной роли тревоги в процессе учения у дошкольников Н. В. Имедадзе использовал естественные для них условия занятий в детском саду. Цель работы состояла в исследовании факторов и границ мотивационной ценности тревожности в естественных для детей условиях. Выяснилось, что с усложнением учебного задания дети-дошкольники, характеризующиеся высоким уровнем тревожности, при эмоциогенных воздействиях проявляют все менее эффективные формы его выполнения по сравнению с испытуемыми, имеющими низкий уровень тревожности. В итоге был сделан вывод о том, что процесс социализации, интенсивно протекающий в дошкольном возрасте, придает большую мотивационную ценность тревожности как специфической социализированной эмоции [9].

В дошкольном возрасте происходит также интенсивное развитие психических процессов, значительно более содержательным становится мышление, появляется склонность к анализу и поиску причинно-следственных связей. Известно, что личностные качества человека находят свое специфическое выражение в его психических процессах. По мнению В. Н. Мясищева, психические состояния являются общим функциональным уровнем, на фоне которого развиваются психические процессы. А. О. Прохоров отмечает, что изучение взаимоотношений психических состояний с психическими процессами и характеристиками физиологической реактивности показывает, что состояния обуславливают диапазон проявления психических процессов, разделяя

однонаправленную динамику последних в сторону стабилизации и высокой продуктивности деятельности или снижения характеристик и уменьшения их продуктивности. С. Л. Рубинштейн писал, что психические процессы «не могут быть обособлены от психических свойств и состояний личности, от соотношения уровня ее достижений и сложившегося в ходе предшествующей деятельности уровня ее притязания... Значение, которое имеет личность именно в качестве совокупности внутренних условий всех психических процессов, исключает такое обособление... Обособление друг от друга психических свойств и психических процессов — это производный результат разрыва внешних и внутренних условий... На самом деле все в жизни личности взаимосвязано». Хотя в ряде работ отмечается связь между психическими состояниями в целом и психическими процессами, однако, характер связи свойств личности, в частности тревожности, с психическими процессами у детей дошкольного возраста до настоящего времени специально не изучался.

Рассматривая взаимосвязь тревожности и деятельности, нужно отметить, что «повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую)». А. М. Прихожан считает, что высокая тревожность оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне них. «Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим, глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение, ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь» [25]. Х. Граф, изучая детскую тревожность, также исследовал ее влияние на деятельность, в частности на игру детей в футбол. Он обнаружил, что

худшие игроки оказались наиболее тревожными. В ходе своего исследования Х. Граф установил тот факт, что, уровень тревожности ребенка связан с родительской опекой, то есть высокая тревожность у ребенка — это результат излишней родительской опеки.

Исходя из проанализированных характеристик тревожности, можно предположить, что ее высокий уровень может усугублять и проявления негативных сторон описанного в возрастной психологии так называемого кризиса 7 лет [3]. Этот период жизни характеризуется потерей непосредственности, манерничаньем, нарушением психического равновесия, неустойчивостью настроения, трудновоспитуемостью. Л. С. Выготский считал, что «у разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [3, с. 12]. Тем не менее, проявления кризиса могут усугубляться при высоком уровне тревожности ребенка.

Итак, поскольку исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности, отмечая увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, то проблема детской тревожности, и в особенности ее коррекции, на современном этапе является весьма актуальной. При этом, как отмечалось выше, причины формирования высокого уровня тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и, — причем в большей степени — в социальных. Если первые факторы формирования тревожности трудно поддаются коррекции, то для коррекции социальных факторов представляется возможным создать соответствующие условия,

способствующие преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте. Наиболее эффективна, на наш взгляд, организация мероприятий в рамках детских дошкольных учреждений.

1.3. Сказкотерапия как метод развития и коррекции

В последнее время термин «сказкотерапия» все чаще посещает специальные и популярные издания[6]. В свою очередь сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Знания о мире, о философии жизни испокон веков передавались из уст в уста и переписывались, каждое новое поколение перечитывало и впитывало их.

Сказкотерапия не имеет возрастных границ. «Детским» методом можно назвать сказкотерапию лишь в том смысле, что она обращена к чистому и восприимчивому детскому началу каждого человека[7]. Таким образом, предмет сказкотерапии можно определить как «процесс воспитания Внутреннего Ребенка, развитие души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы» [7].

Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева говорит о том, что сказка — это «слоёный пирог». В каждом слое свой смысл. Когда мы читаем сказку, следим за увлекательным сюжетом, наше бессознательное уже «обнюхивает» «слоеный пирог смыслов» и выбирает самый «вкусный» для себя. То есть тот «слой», тот смысл, который наиболее созвучен мироощущению на данный момент, тот, который может дать ответ на внутренний вопрос[6]. Именно поэтому сказки можно читать в любом возрасте, и каждый раз открывать в них что-то новое, сокровенное и волнующее.

Помимо всего прочего, сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. Если рассматривать сказку с различных точек, на разных уровнях, оказывается, что сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Человек, слушая сказки в детстве,

накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций». Этот «банк» может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуации — так и останется в пассиве[6].

Помимо всего прочего, сказкотерапия — это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта, а главное, в ней появляется чувство защищенности.

Таким образом, сказкотерапия – это «созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, процесс подбора каждому клиенту своей особенной сказки, процесс познания в наиболее созвучной нашей душе образной форме» [6].

Сказкотерапией люди занимались всегда, правда, называли это иначе. В настоящее время Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева выделяет четыре этапа в развитии сказкотерапии. Примечательно, что ни один из выделяемых ею этапов не заканчивается, а уступает место новому. Поэтому каждый этап ознаменовывал начало определенного процесса.

1. Первый этап сказкотерапии — *устное народное творчество*. Его начало затеряно в глубине веков, но процесс устного (а позднее и письменного), творчества продолжается по сей день.

2. Второй этап сказкотерапии — *собираение и исследование сказок и мифов*. Исследование мифов и сказок в психологическом, глубинном аспекте связано с именами К.-Г. Юнга, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельхейма, В. Проппа и других. Приятно отметить, что и терминология психоанализа основана на мифах. Процесс познания скрытого смысла сказок и мифов продолжается по сей день.

3. Третий этап — *психотехнический*. Наверное, нет ни одной педагогической, психологической и психотерапевтической технологии, в которой бы ни использовался прием «Сочини сказку». Современные практические подходы применяют сказку как технику, как повод для психодиагностики, коррекции и развития личности.

Четвертый этап — *интегративный*. Этот этап связан с формированием концепции Комплексной сказкотерапии, с духовным подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков. (6;14)

В процессе сказкотерапии используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы, сказки, анекдоты. Находят применение и современные жанры: детективы, любовные романы, фэнтези и пр. Все, что описано метафорой, сказкотерапия может качественно использовать, подбирая каждому клиенту соответствующий его интересам жанр[7].

Сказка. Наиболее многообразный жанр. Для сказок характерен так называемый «бродячий сюжет». То есть сказки разных народов имеют очень много общего. Поэтому есть все основания говорить, что сказки отражают общие закономерности развития событий, явлений, поступков. Кроме того, во многих сказках зашифрованы представления наших предков о будущем. Достаточно вспомнить ковер-самолет, летучий корабль, волшебное зеркало, яблочко-по-блюдечку, сани-самокаты и пр. Если мифы рассказывают о далеком прошлом, то сказки часто рассказывают о далеком будущем.

Несмотря на огромный развивающий и психотерапевтический потенциал сказок, в практической психологии образования до сих пор он используется недостаточно. А ведь сказкотерапия оказывается эффективной в работе не только с дошкольниками или младшими школьниками, но и с подростками и старшеклассниками. Более того, существуют психотерапевтические сказки для учителей[5].

Волшебные сказки являются непосредственным отображением психических процессов коллективного бессознательного, поэтому по своей ценности они превосходят любой другой материал. В сказках архетипы предстают в наиболее простой, чистой и краткой форме, благодаря этому

архетипические образы дают нам ключ для осмысления процессов, происходящих в коллективной психике. В мифах, легендах или другом более развернутом мифологическом материале мы приходим к пониманию базисных структурных образований (паттернов) человеческой психики, постигая их сквозь культурные наслоения. Таких специфических культурных наслоений в волшебных сказках значительно меньше, и поэтому они с большей ясностью отражают базисные паттерны психики[25].

Даже простое чтение сказок (особенно специально созданных) дает удивительный эффект и помогает человеку преодолеть различные жизненные трудности.

При знакомстве детей младшего школьного возраста (да и более старших возрастов тоже) с психологическим материалом требуется глубокая переработка и трансформация этого материала в приемлемые и понятные учащимся формы. И именно поэтому целесообразно использовать для работы с этой категорией детей сказкотерапию. Дело в том, что сказка наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников.

Дети слушают чтение сказок на занятиях, обсуждают их по вопросам, задаваемым психологом, предлагают собственные модели понимания. Исследователи (лингвисты, психологи, философы) не раз отмечали, что в волшебных сказках постоянно используется прием материализации целого ряда категорий: все значимые для ее содержания элементы приобретают четкую форму, выраженную телесность (например, волшебные способности представлены в виде предметов или существ - конь, скатерть, печь, золотая рыбка и т.д.); конфликты, споры реализуются не в нудных препирательствах, а в конкретных действиях, чаще всего соревновательных: кто со Змеем справится, кто дальше стрелу пустит.

Таким образом, телесный и конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-действенного и наглядно-образного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психологическим особенностям младшего школьного возраста.

Понимание и проживание через сказку содержания, свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребенку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Сегодня сказкотерапия синтезирует многие достижения психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур — все это «упаковано» в сказочную форму, в форму метафоры[6].

Напомним, что метафора - это употребление слова или выражения в переносном значении, перенесение свойств одного предмета (или класса предметов) на другой предмет (или класс) по принципу сходства в каком-либо отношении или по контрасту.

Метафора не только облегчает этот процесс, расширяя границы детского сознания, но и затрагивает определенные слои подсознательного. На этом и строится психотерапевтический процесс, использующий сказки и метафоры. Буквальный смысл сказки воспринимается сознанием, в то же время подсознание занимается более тонким и кропотливым делом: разгадыванием и обработкой метафорических сообщений, расшифровкой скрытого смысла, второго плана, неочевидного содержания. Если на сознательном уровне ребенок воспринимает сказочные метафоры как иной, вымышленный мир и проживает события не вполне всерьез, играючи, то его подсознание «верит» в сказочные ситуации как в реальные. Психологами не раз отмечалось, что метафорический смысл сказки часто усваивается только на подсознательном уровне и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурирования ценностей, взглядов и позиций. Это и позволяет считать сказки и метафоры важным психотерапевтическим приемом, помогающим ребенку упорядочить свой внутренний мир. Специалисты-практики, использующие в психотерапевтической работе метафоры, обращают внимание, что желаемые перемены не всегда наступают, если человек старается вспомнить метафору на сознательном уровне. Опыт показывает, что

человек редко вспоминает о метафоре, она действует вне и помимо его сознания[5].

Стратегии работы со сказкой

В сказкотерапии можно использовать несколько стратегий работы со сказками:

1. Использование сказки как метафоры. Текст и образы вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной психической жизни человека, затем эти метафоры и ассоциации обсуждаются.

2. Рисование по мотивам сказки. Свободные ассоциации в рисунке, дальнейшая работа идет с графическим материалом.

3. «Почему герой так поступил?» Обсуждение поведения и мотивов персонажа служит поводом к обсуждению ценностей и поведения человека. Вводятся оценки «хорошо» — «плохо».

4. Проигрывание эпизодов сказки. Участие в этих эпизодах дает возможность ребенку или взрослому почувствовать некоторые эмоционально-значимые ситуации и «сыграть» эмоции.

5. Использование сказки как притчи-наравоучения, подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации.

6. Переделка или творческая работа по мотивам сказки. Считается, что такая работа полезна, но в отношении сюжетов «волшебных» сказок она достаточно рискованна.

Помимо всего прочего, сама структура коррекционно – развивающего занятия в сказкотерапии существенно отличается от структуры занятия в игротерапии, арт – терапии и пр.

Формы работы со сказками.

1. Анализ сказок.

- исследование архитипов и образов
- библиотерапия.

2. Рассказывание сказок.

- индивидуальное
- групповое

3. Сочинение сказок

- сочинение новых сказок
- дописывание сказок
- переписывание сказок

4. Рисование сказок

- психодиагностическое рисование
- спонтанное рисование

5. Постановка сказок

- песко-терапия
- театрализованное представление
- использование кукольных театров

6. Кукло-терапия

- пальчиковая сказкотерапия
- теневая сказкотерапия
- кукло-марионетки

7. Медитация

- психодинамические медитации
- статические медитации

8. Имидж-терапия

Использование той или иной формы работы со сказкой обусловлено целью, которую преследует психолог. Кроме того, использование одной формы работы может предполагать использование и другой формы работы со сказкой.

Таким образом, мы можем сказать, что сказкотерапия – это действенный механизм развития как самосознания, в частности, так и личности в целом. Вплоть до настоящего времени огромный развивающий потенциал сказок используется недостаточно широко, в то время как именно сказка зачастую заставляет нас задуматься о наших ценностях, о

наших ошибках, заставляет нас заглянуть внутрь себя. Именно на себя в нашем современном мире очень часто не хватает времени, а сказка дает нам это время и тем самым позволяет хоть на какое – то мгновение побыть наедине с самим собой. Как мы видим, значимость сказки для взрослых очень велика, а, следовательно, ее значение для детей выше в несколько раз. Так как именно в детстве мы усваиваем все важнейшие ценности общества, мы усваиваем модели поведения и т.п. При помощи сказкотерапевтических занятий этот опыт усваивается осознанно, в процессе обсуждения сказки, которое направляет ведущий.

1.4. Использование игротерапии в психокоррекционном процессе

В отечественной педагогике и психологии стало общепринятым, что игра имеет исключительное значение для психического развития ребенка и является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Это, вероятно, и вынуждает некоторых исследователей пересмотреть статус игры в жизни детей дошкольного возраста (А. М. Фонарев, А. В. Петровский и др.).

Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой, по определению Д. Б. Эльконина, происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности.

О первостепенном значении игры для естественного развития ребенка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка. В ряде исследований игра определяется как работа ребенка. Это, по-видимому, попытка каким-то образом узаконить игру, показать, что игра может быть важной только тогда, когда она совпадает с тем, что считается важным в мире взрослых

(Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.,1986). Как детство имеет свой внутренний смысл и не является просто подготовкой к взрослой жизни, точно так же и игра имеет внутреннюю ценность и значение. В отличие от работы, которая направлена на выполнение какого-то определенного задания путем приспособливания к требованиям непосредственного окружения, игра не зависит от поощрений извне.

3. Фрейд писал: «Самая любимая и всепоглощающая деятельность ребенка — это игра. Возможно, мы можем сказать, что в игре каждый ребенок подобен писателю: он создает свой собственный мир, или, иначе, он устраивает этот мир так, как ему больше нравится. Было бы неверно сказать, что он не принимает свой мир всерьез, напротив, он относится к игре очень серьезно и щедро вкладывает в нее свои эмоции» [35, с. 174] тому, чему их никто не может научить, способ ориентации в реальном мире, пространстве и времени, способ исследования предметов и людей. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в современном мире. Игра помогает ребенку раскрепостить свое воображение, овладеть ценностями культуры и выработать определенные навыки; «Когда дети играют, они выражают собственную индивидуальность и ближе подходят к внутренним ресурсам, которые могут стать частью их личности».

Согласно Ж. Пиаже игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной [Пиаже Ж., 1969]. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символами чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытывал.. Иногда такая связь совершенно очевидна, а иногда она может быть не слишком явной. В любом случае, игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувствуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь.

Именно поэтому все большее значение приобретает игровая терапия — способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра. Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX века в недрах психоанализа, игровая терапия постепенно распространилась по широкому спектру направлений современной психологии, находя теоретическое обоснование разнообразию своих методов.

Игра впервые была использована в терапии З. Фрейдом . «З. Фрейд видел Ганса только однажды, во время короткого визита, и лечение состояло в том, что он посоветовал отцу мальчика, как реагировать на поведение ребенка, основываясь на своих наблюдениях за игрой Ганса» [Лэндрет Г.Л., 1994]. Маленький Ганс — это первый описанный случай, в котором трудности ребенка относятся на счет эмоциональных причин. Это был новый поворот в детской психологии, так как на заре XX века специалисты обычно считали, что нарушения у детей возникают как результат недостатков в обучении и воспитании.

Этапы развития психоаналитической игровой техники стали предметом пристального внимания М. Клейн. Психоанализ использовал активную (директивную) игротерапию. В активной терапии была с успехом воспринята выдвинутая М. Клейн цель быстрого снижения уровня тревожности у детей. Предполагалось, что ни один другой метод не может столь быстро привести к подобным результатам. В активной игровой терапии подчеркивалось значение наблюдения за эмоциональными взаимоотношениями между ребенком и терапевтом, которые считались диагностически значимыми для понимания отношений ребенка с другими людьми.

Наряду с активным параллельно развивался пассивный тип игровой терапии, когда терапевт не ограничивает детскую игру, а вместо этого

просто присутствует при ней, находясь в одной комнате с ребенком. По мере того как ребенок в процессе разнообразной активной деятельности выясняет, что ему позволено делать, терапевт постепенно включается в детскую игру. Руководящая роль в игре принадлежит ребенку, терапевт же время от времени предлагает простые интерпретации его действий. В пассивной игровой терапии принято считать, что важное значение в преодолении эмоциональных нарушений имеет «принятие способов самовыражения ребенка с пониманием. Ребенок получает возможность проработать свою тревогу, враждебность или чувство незащищенности в игровой форме и в своем собственном темпе». Поскольку ребенок не имеет ограничений в выборе игрушек и роль психолога заключается в пассивном участии в игре, не все содержание детской игры имеет существенное эмоциональное или символическое значение.

Следующее крупное направление в игровой терапии возникло в 1930-х годах с появлением работы Д. Леви, в которой развивалась идея терапии отреагирования — структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо травмирующее событие. Леви считал, что игра занимает важное место в психотерапевтической работе с детьми, поскольку она является естественной для ребенка формой преодоления эмоционального затруднения. Он «основывал свой подход в первую очередь на убеждении в том, что игра, предоставляет детям возможность отреагирования». В рамках данного подхода терапевт воссоздавал такую ситуацию, в которой специально отобранные игрушки помогали ребенку восстановить свой негативный опыт. Ребенку разрешалось играть свободно, чтобы он познакомился с комнатой и терапевтом. Затем терапевт использовал определенный игровой материал, чтобы в нужный момент внести в игру ребенка стрессогенную ситуацию. Воссоздание травмирующего события позволяет ребенку освободиться от страха и напряжения, вызванных этим событием. В процессе «разыгрывания» прежнего опыта ребенок управляет игрой и тем самым перемещается из

пассивной роли пострадавшего к активной роли деятеля. Следя за игрой, терапевт отражает, обозначая словами, чувства ребенка, которые выражаются им вербально и невербально. Леви описал три техники освобождающей игровой терапии, которые имеют место в игровой комнате:

1. Простые способы освобождения:
 - освобождение агрессивного поведения (выражается в бросании предметов, прокалывании воздушных шаров и так дал ее);
 - освобождение от инфантильных форм поведения, инфантильных форм получения удовольствия (выражается в сосании воды из детской бутылочки, выплескивании воды на пол и так далее).
2. Освобождение чувств в стандартизированной ситуации.
3. Освобождение чувств путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка.

С появлением в начале 1930-х годов «исследований Д. Тафты и Ф. Алена, названных терапией отношениями, возникло третье значительное направление в игровой терапии. Философским основанием для него стала работа О. Ранка, который перенес акцент с исследования истории жизни ребенка и его бессознательного на развитие отношений в системе „терапевт—клиент“, поставив в центре внимания то, что происходит „здесь и теперь“, в кабинете терапевта».

Идеи терапии отношениями были подхвачены и внимательно изучены в начале 1940-х годов К. Роджерсом, который расширил первоначальные концепции и разработал метод недирективной терапии, впоследствии получившей название терапии, центрированной на клиенте. Недирективная терапия не делает попыток контролировать или изменять смысловое содержание сознания клиента, она скорее концентрирует внимание на создании терапевтической ситуации, которая дает опыт, в котором становятся возможны изменения, и оставляет индивиду свободу определять природу и направление изменений. Акцент недирективной

терапии на способности клиента к самостоятельному разрешению своих эмоциональных проблем обеспечил быстрое распространение этого метода в работе не только со взрослыми, но и с детьми.

Недирективная терапия К. Роджерса была успешно использована В. Экслейн, «То, что было предложено ею, до сих пор остается основой недирективной игровой терапии». Работа В. Экслейн дала начало крупному направлению в игровой терапии. Она успешно применила принципы недирективной терапии, например естественность, стремление индивида к развитию, способность индивида к управлению собственным развитием в игровой коррекционной работе с детьми.

Общей целью разнообразных принципов и методов гуманистической психотерапии является «создание отношений с клиентом, которые позволяют ему использовать собственные возможности для более конструктивной и счастливой жизни как индивиду и члену общества». В работе Х. Джайнотта цель игротерапии определяется как воздействие на базовые изменения в интрапсихическом равновесии ребенка для установления баланса в структуре его личности. Следствием установления данного равновесия должны стать укрепление Эго, модификация Суперэго и улучшение образа «Я». Многообразие возможных процедур, происходящих в игровой комнате, поставили Экслейн перед необходимостью сформулировать ряд требований. Итак, психолог должен:

1. Искренне уважать ребенка и быть заинтересованным в нем как в целостной личности.
2. Относиться с терпением и пониманием к сложностям внутреннего мира ребенка.
3. Достаточно хорошо знать самого себя, чтобы быть в состоянии сохранить эмоциональную устойчивость и служить интересам ребенка.
4. Иметь достаточно объективности и интеллектуальной свободы, чтобы выдвигать и экспериментально проверять гипотезы и быть в

состоянии гибко приспосабливать свое мышление и реагирование ко все более глубокому познанию ребенком самого себя.

5. Обладать сенситивностью, эмпатией, чувством юмора и легкостью в общении.

Экслийн впервые отметила значение ограничений для чувства безопасности и стабильности терапевтических отношений у ребенка, а также для повышения чувства ответственности у ребенка за собственные поступки. Она определила перечень ограничений и требования к ним.

Недирективная игровая терапия — это целенаправленная терапевтическая система, центром которой является ребенок как самостоятельная личность, способная к саморазвитию.

Цели недирективной игротерапии в общем смысле согласуются с внутренним стремлением ребенка к самоактуализации. Так как данный вид игровой терапии сосредоточивается на личности ребенка, а не на его проблеме, основное внимание здесь уделяется тому, чтобы ребенок стал более адекватным как личность при решении текущих и будущих проблем. В этом смысле цель игровой терапии состоит в том, чтобы помочь ребенку:

1. Стать более ответственным в своих действиях и поступках.
2. Развить более позитивную Я-концепцию.
3. Стать более самоуправляемым.
4. Выработать большую способность к самопринятию.
5. Овладеть чувством контроля.
6. Развить сенситивность к процессу преодоления трудностей.
7. Развить внутренний источник оценки.
8. Обрести веру в себя.

Необходимыми **условиями** для терапевтического роста ребенка становится обеспечение его позитивного опыта в присутствии взрослого, который его понимает и поддерживает. Основные принципы игрового терапевта, которые образуют базис терапевтических отношений и

облегчают реализацию внутренних источников роста ребенка — это естественность, безусловное принятие, сенситивное понимание.

Естественность подразумевает такую систему отношений в игровой терапии, где психолог не принимает на себя какую-либо роль и не действует по заранее намеченной схеме. При подобном терапевтическом подходе вся игротерапия происходит через установление отношений. Данный процесс зависит от того, насколько терапевт знаком с собственными чувствами и установками. При этом естественность требует от психолога развитого самопонимания, самопринятия, умения выражать в отношениях собственные чувства. В ходе терапии психолог ждет, пока ребенок придет в согласие с самим собой, выразит свои проблемы, найдет новые способы общения с окружающими, новые способы жизни.

При использовании недирективной игротерапии в работе с тревожными дошкольниками принцип естественности может стать одним из единственно возможных способов построения отношений между ребенком и психологом.

Таким образом, игровая терапия имеет долгую историю и существует в разнообразных формах. На данном этапе продолжают существовать и развиваться разнообразные виды активной и пассивной игровой терапии. Одновременно сохраняет статус самостоятельного направления недирективная игротерапия, включившая в себя терапию отношениями.

Выводы

Многоступенчатый и сложный процесс познания мира необходимо сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально — ценностное отношение личности к себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально — ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения личности как один из определяющих моментов. В реальной жизнедеятельности личности самосознание

проявляется в неразрывном единстве своих отдельных внутренних процессов – самопознания, эмоционально – ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения в самых различных формах взаимодействия людей в обществе.

Итак, эмоциональная сфера дошкольников характеризуется:

- 1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний - радость, печаль, страх, удовольствие и неудовольствие;
- 3) готовность к аффекту страха; в процессе игровой деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонности к кратковременным и бурным аффектам;
- 5) эмоциогенными факторами для дошкольников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в деятельности, а также оценка этих успехов взрослыми;
- 6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других часто воспринимается неверно, также как и истолкование выражения чувств, окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям дошкольников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя, пять синонимических слов, обозначающих эти эмоции.

Сказкотерапия – это действенный механизм развития как самосознания, в частности, так и личности в целом. Вплоть до настоящего времени огромный развивающий потенциал сказок используется недостаточно широко, в то время

как именно сказка зачастую заставляет нас задуматься о наших ценностях, о наших ошибках, заставляет нас заглянуть внутрь себя. Именно на себя в нашем современном мире очень часто не хватает времени, а сказка дает нам это время и тем самым позволяет хоть на какое – то мгновение побыть наедине с самим собой. Как мы видим, значимость сказки для взрослых очень велика, а, следовательно, ее значение для детей выше в несколько раз. Так как именно в детстве мы усваиваем все важнейшие ценности общества, мы усваиваем модели поведения и т.п. При помощи сказкотерапевтических занятий этот опыт усваивается осознанно, в процессе обсуждения сказки, которое направляет ведущий.

Глава 2. Эмпирическое исследование эмоциональной сферы дошкольника и возможностей ее коррекции с помощью сказкотерапии

2.1. Диагностика эмоциональной сферы дошкольника

В исследовании приняли участие 22 ребенка дошкольного возраста и их родители – 22 человека. Возраст детей - 6-7 лет

Цель исследования: выявить особенности эмоциональной сферы дошкольника и определить возможности сказкотерапии в коррекции их эмоциональной сферы.

Исследование проводилось в четыре этапа:

- 1.Диагностика уровня тревожности, агрессивности, самооценки дошкольников.
- 2.Разработка и апробация программы коррекции эмоциональной сферы дошкольников на основе сказкотерапии.
- 3.Проведение повторной диагностики.
4. Анализ результатов коррекции.

Для изучения уровня самооценки дошкольника мы использовали методику «Нарисуй себя», разработанную А.М.Прихожан и З.Василюскайте.

Методика предназначена для диагностики эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5-10 лет. Методика может проводиться как индивидуально, так и фронтально.

В качестве критериев для изучения эмоциональной сферы были выделены следующие:

1. изучение самооценки.
- 2.изучение автопортрета на наличие признаков тревожности и агрессивности.

Детям предлагались цветные карандаши (синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый) и чистый лист А-4. Первоначально детям предлагалось выбрать три карандаша и нарисовать ими «плохог(ую) мальчика(девочку)». Далее остальными тремя карандашами рисуется

«хороший(ая) мальчик(девочка)». После уже всеми шестью цветами дети рисуют себя («Я»).

Анализ уровня самооценки проводился по следующим критериям:

1.Соотношение цветов в рисунке «Я» с цветами в рисунках «плохой(ая) мальчик(девочка)» и «хороший(ая) мальчик(девочка)».

Если в рисунке «Я» преобладание цветов используемых для рисунка «хороший(ая) мальчик(девочка)», то можно говорить о высоком уровне самооценки.

Если соотношение цветов приблизительно равно – средний уровень самооценки.

Если преобладают цвета используемые для «плохого(ой) мальчика(девочки)» - низкий уровень самооценки.

2.Соотношение размеров рисунков «Я» с рисунками «плохой(ая) мальчик(девочка)» и «хороший(ая) мальчик(девочка)».

Если рисунок «Я» по размеру больше рисунка «плохой(ая) мальчик(девочка)» и равен или больше рисунка «хороший(ая) мальчик(девочка)», то можно говорить о высоком уровне самооценки.

Если меньше рисунка «хороший(ая) мальчик(девочка)», но больше «плохой(ая) мальчик(девочка)», то средний уровень самооценки.

Если меньше рисунка «хороший(ая) мальчик(девочка)» и равен или меньше рисунка «плохой(ая) мальчик(девочка)», то низкий уровень самооценки.

Результаты диагностики самооценки дошкольников приведены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1.

Уровень самооценки	Количество испытуемых (%)
Низкий	36,4
Средний	31,8
Высокий	31,8

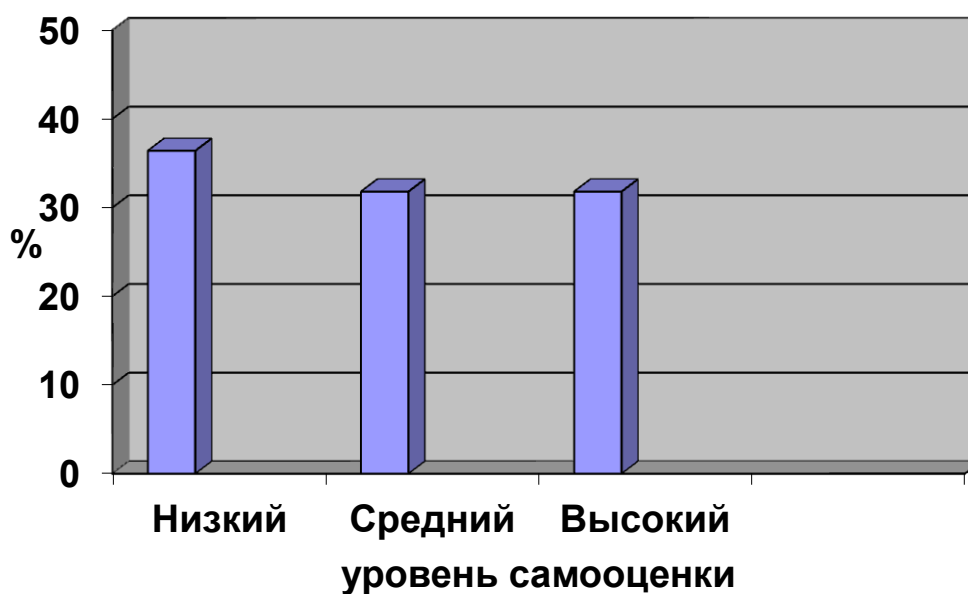


Рис. 1 Показатели уровня самооценки дошкольников

Полученные результаты показывают, что каждый третий ребенок имеет низкий уровень самооценки (36,4%), одна треть детей с высоким уровнем (31,8%), остальные показали адекватный уровень. Поскольку нормой для детей дошкольного возраста считается завышенная либо адекватная самооценка, то можно констатировать, что треть испытуемых нашей выборки характеризуются аффективным неприятием своего «Я».

Для определения уровня тревожности и агрессивности дошкольника мы применили методику «Автопортрет». При анализе автопортрета мы выделили следующие признаки тревожности и агрессивности.

Признаки тревожности:

- самоисправления;
- стирания;
- штриховка;
- линии, состоящие из отдельных мелких штрихов;
- зачернение радужки или всего глаза.

Признаки агрессивности:

- «злое» лицо;

- щетина;
- кулаки;
- большой рот, прорисованный с нажимом;
- зубы.

Результаты диагностики тревожности и агрессивности приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики агрессивности и тревожности

количество человек (в %)	признаки агрессивности		признаки тревожности	
	наличие	отсутствие	наличие	отсутствие
	59	41	50	50

Полученные результаты показывают, что признаки агрессивности обнаружены более чем у половины детей (59 %), а признаки тревожности у половины детей (50 %).

Для определения уровня знаний об эмоциях, способностей отличать эмоции по силе выраженности мы использовали методику «Эмоциональный словарь».

Данная методика взята из книги Практикум по возрастной и педагогической психологии под редакцией Н.В.Дубровиной М.: Просвещение, 1987.

Детям предлагается 8 рисунков, отображающих различные эмоции, которые они должны назвать.

Результаты диагностики приведены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 3

	Количество испытуемых (%)
Низкий	22,7
Средний	54,6
Высокий	22,7

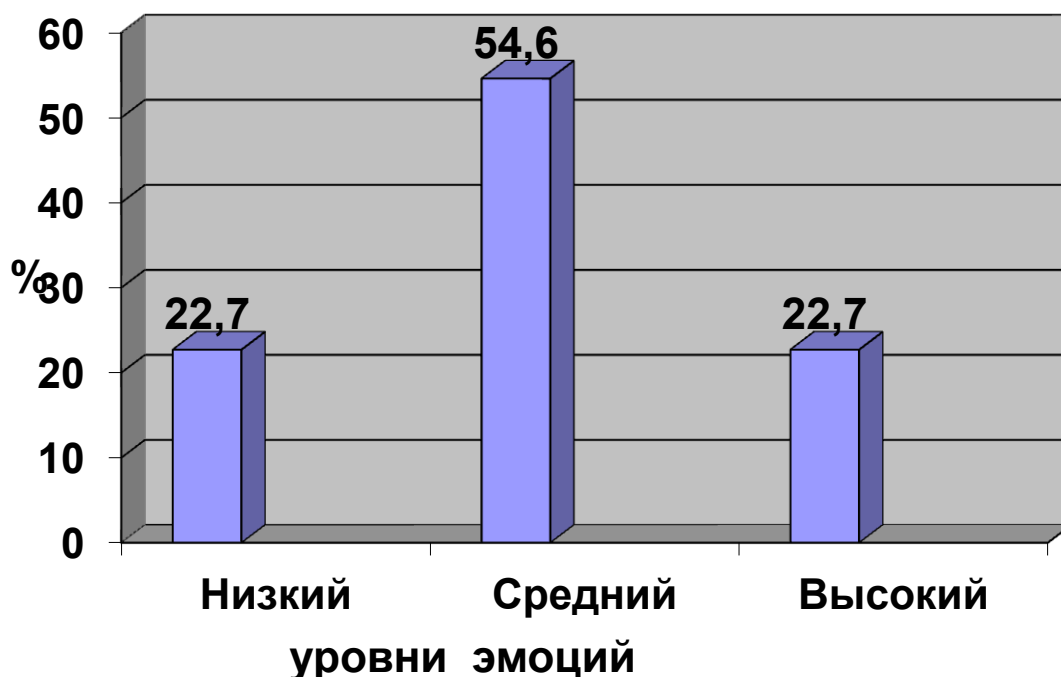


Рис. 2. Различение эмоций испытуемыми дошкольниками (%)

Полученные результаты показывают, что примерно четверть детей выделяет и различает эмоции, определяют силу их выраженности, а следовательно имеет навык эмоционального контроля, остальные – 77,3%, низкий и средний уровень знаний об эмоциях, что говорит о неумении разграничивать эмоции и соответственно контролировать их.

При анализе ответов можно отметить, что для детей сложно было назвать схожие, но разные по силе выраженности эмоции. Это эмоции: злость и гнев, ужас и испуг (боязнь).

Для уточнения и подтверждения полученных результатов мы провели опрос родителей. Для этого нами была использована анкета по выявлению уровня тревожности ребенка. Данная анкета взята из книги Е.К.Лютова, Г.Б.Монина «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми». Родителям предлагается 20 утверждений, характеризующих поведение их детей, с

которыми они соглашаются или нет. Да – 1 балл, нет – 0 баллов. По количеству баллов выявляется уровень тревожности.

От 1 до 6 баллов – низкий уровень тревожности.

От 7 до 14 баллов – средний уровень тревожности.

От 15 до 20 баллов – высокий уровень тревожности.

Результаты диагностики тревожности дошкольников приведены в Таблице 4 и рисунке 3.

Таблица 4

Уровень тревожности	Количество человек (%)
Низкий	36,4
Средний	40,9
Высокий	22,7

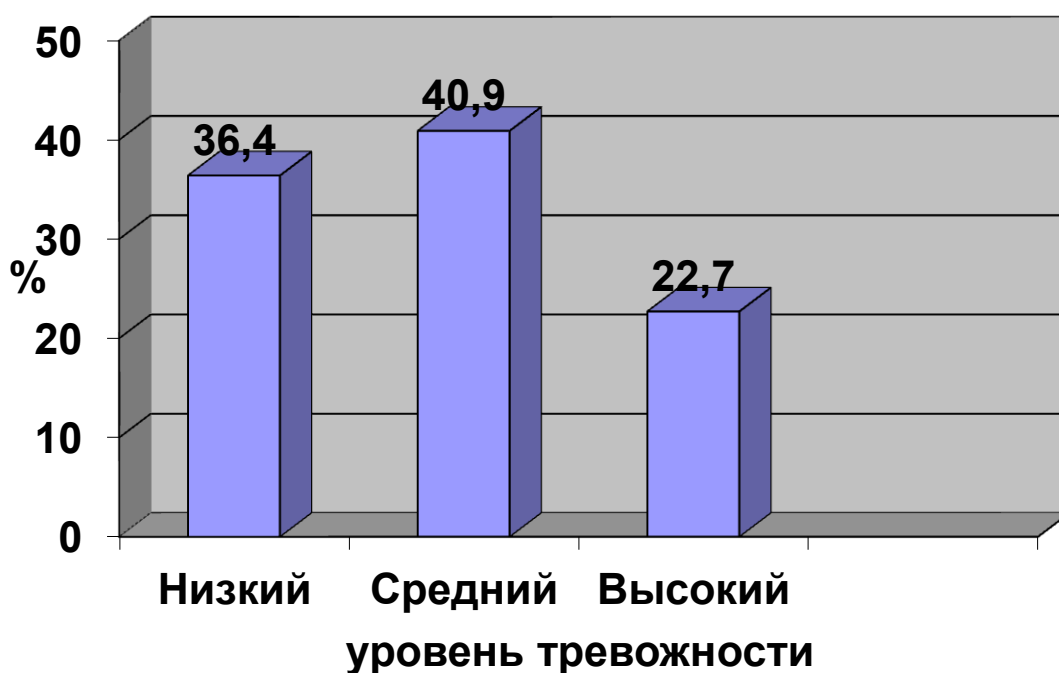


Рис. 3. Оценка тревожности детей их родителями

Полученные результаты показывают, что большая часть родителей отмечают средний уровень и низкий уровень тревожности у своих детей (40,9% и 36,4% соответственно), однако почти четверть (22,7%) опрошенных родителей указали на высокую тревожность своих

детей, которая проявляется в быстрой утомляемости, низкой сосредоточенности, беспокойстве, потливости при волнении каких-либо заданий, требующих напряжения и сосредоточенности, слезливости, робости.

Для подтверждения и уточнения данных по агрессивности детей родителям также была предложена анкета. Данная методика взята из книги Е.К.Лютова, Г.Б.Монина «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми». Родителям предлагается 19 утверждений, характеризующих поведение их детей, с которыми они соглашаются или отрицают. По количеству положительных ответов выявляется уровень агрессивности.

От 1 до 6 баллов – низкий уровень агрессивности.

От 7 до 14 баллов – средний уровень агрессивности.

От 14 до 19 баллов – высокий уровень агрессивности.

Результаты диагностики уровня агрессивности приведены в таблице 5 и рисунке 4.

Таблица 5

Уровень агрессивности	Количество испытуемых (в %)
Низкий	36,4
Средний	54,5
Высокий	9,4

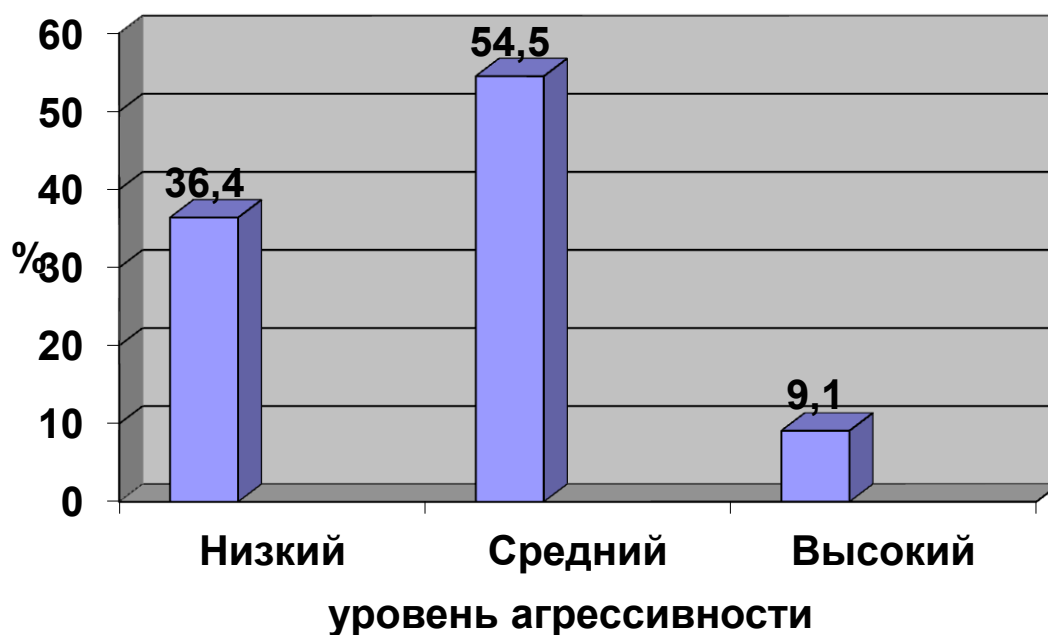


Рис. 4. Оценка агрессивности испытуемых дошкольников их родителями(%)

Полученные результаты показывают, что большая часть родителей отмечают средний и низкий уровень агрессивности у своих детей (54,5 % и 36,4 % соответственно), однако лишь малая часть (9,1 %) опрошенных родителей указали на высокую агрессивность своих детей, которая проявляется в мстительности, злопамятности, ворчливости, упрямстве, которое раздражает других, драчливости.

Таким образом, диагностика эмоциональной сферы показала, что для детей дошкольного возраста характерно эмоциональное неблагополучие, которое проявляется в неприятии своего «Я», тревожности, агрессивности, отсутствии навыка распознавать и регулировать силу своих эмоций.

Исходя из полученных результатов, мы разделили детей на две группы:

экспериментальную – 7 человек.

контрольную – 15 человек.

В экспериментальную группу вошли дети с разными показателями тревожности, агрессивности, самооценки. С данной группой детей проводилась коррекционная работа.

Остальные дети вошли контрольную группу. С данной группой коррекционные занятия не проводились.

2.2. Коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами сказкотерапии

Данная коррекционная программа предназначена для детей 6-7 лет.

Цель: коррекция эмоциональной сферы в дошкольном возрасте средствами сказкотерапии с элементами игротерапии и арттерапии.

Задачи:

1. Развивать знания детей об эмоциях и способах их выражения.
2. Сформировать навыки самоконтроля.
3. Сформировать навыки адекватного выражения агрессивности и тревожности.
4. Снять мышечного напряжения.

Используемые методы:

- Сказкотерапия с элементами игротерапии.
- Сказкотерапия с элементами арттерапии.

Режим работы: 2-3 раза в неделю. Продолжительность занятий 40 минут. Форма работы групповая. Количество участников группы 7 человек.

Предполагаемые результаты:

- развитие знаний об эмоциях и способах их выражения.
- повышение уровня самооценки.
- снижение уровня тревожности и агрессивности.

Программа коррекции эмоциональной сферы дошкольников
(Приложение 2)

2.3. Анализ результатов повторной диагностики

После проведения коррекционной программы была проведена повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группе.

1. Методика «Нарисуй себя».

В результате повторной диагностики уровня самооценки, мы получили следующие результаты, приведенные в Таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики уровня самооценки в контрольной и экспериментальной группах (%)

Уровень самооценки	экспериментальная группа (количество человек в %)		контрольная группа (количество человек в %)	
	До коррекции	После коррекции	До коррекции	После коррекции
низкий	57,1	14,3	26,7	20
средний	28,6	57,1	33,3	40
высокий	14,3	28,6	40	40

При сопоставлении результатов повторной диагностики с результатами первичной диагностики выявлено, что в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем самооценки уменьшилось более чем в 3 раза и составило 14,3 %, вместе с тем количество детей со средним и высоким уровнем увеличилось и составило 57,1 % и 28,6 % соответственно.

В контрольной группе значительных изменений не произошло.

Полученные данные были обработаны критерием ϕ – угловое преобразование Фишера, показатели которого подтвердили гипотезу о том, что в экспериментальной группе доля лиц у которых наблюдается низкий уровень самооценки до коррекционной работы больше чем в той же группе после коррекционной работы. ($\phi = 1,77$).

В контрольной группе доля лиц у которых наблюдается низкий уровень самооценки до коррекционной работы не больше чем в той же группе после коррекционной работы. ($\phi = 1,2$).

В результате повторной диагностики изучения автопортрета мы получили следующие результаты, приведенные в таблицах 7, 8 и рисунке 6.

Сравнительный анализ результатов наличия признаков тревожности до и после
коррекционной работы

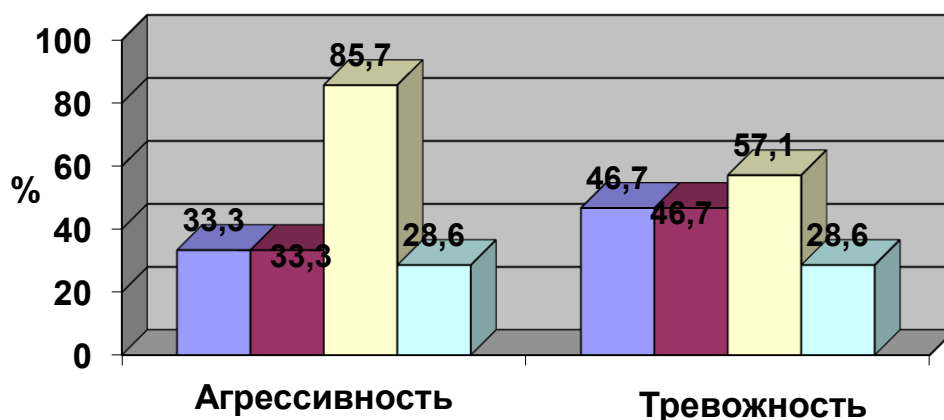
Таблица 7

Экспериментальная (количество человек в %)				Контрольная (количество человек в %)			
До коррекции		После коррекции		До коррекции		После коррекции	
Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков
57,1	42,9	28,6	71,4	46,7	53,3	46,7	53,3

Сравнительный анализ результатов наличия признаков агрессивности до и
после коррекционной работы

Таблица 8

Экспериментальная (количество человек в %)				Контрольная (количество человек в %)			
До		После		До		После	
Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков	Наличие признаков	Отсутствие признаков
85,7	14,3	28,6	71,4	33,3	66,7	33,3	66,7



■ Контрольная - до
 ■ Контрольная - после
 ■ Экспериментальная - до
 ■ Экспериментальная - после

Рис. 6. Изменения агрессивности и тревожности в экспериментальной и контрольной группах

При сопоставлениями с результатами первичной диагностики мы выявили, что в экспериментальной группе количество детей у которых проявляются признаки агрессивности уменьшилось более чем на половину и составило 28,6 % , вместе с тем количество, детей у которых проявляются признаки тревожности уменьшилось на четверть и составило 28,6 %.

В контрольной группе изменений не произошло.

Математическая обработка данных о наличии признаков тревожности с помощью критерия ϕ - угловое преобразование Фишера подтвердила гипотезу о том, что доля лиц, у которых проявляются признаки тревожности в экспериментальной группе до коррекционной работы не более чем в той же группе после коррекции. ($\phi = 0,723$)

Математическая обработка данных с помощью ϕ - угловое преобразование Фишера подтвердила гипотезу о том, что доля лиц, у которых проявляются признаки агрессивности в экспериментальной группе до коррекционной работы больше чем в этой же группе после коррекционной работы. ($\phi = 2,314$, при $p \leq 0,01$)

По методике «Эмоциональный словарь» при повторной диагностике мы получили результаты, приведенные в таблице 9 и рисунке 7

Таблица 9

уровень знаний об эмоциях	экспериментальная группа (количество человек в %)		контрольная группа (количество человек в %)	
	До коррекции	После коррекции	До коррекции	После коррекции
низкий	42,9	14,3	13,3	13,3
средний	42,9	42,9	60	53,4
высокий	14,3	42,9	26,7	33,3

При сопоставлении с результатами первичной диагностики мы выявили, что в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем знаний об эмоциях увеличилось более чем на четверть и составило 42,9 %, а количество детей с низким уровнем знаний об эмоциях уменьшилось на четверть и составило 14,3 %. Количество детей со средним уровнем знаний об эмоциях не изменилось.

В контрольной группе выявлены лишь незначительные изменения в среднем и высоком уровне знаний об эмоциях и составило 53,4 % и 33,3 % соответственно.

Математическая обработка данных с помощью G – критерия знаков подтвердила, что в экспериментальной группе преобладание сдвига в сторону увеличения уровня знаний об эмоциях является не случайным. ($G=0$).

После проведения коррекционных занятий в экспериментальной группе родителям всех детей было предложено оценить эмоциональные проявления их детей. Для этого использовались анкеты, применяемые в первичной диагностике.

В результате повторной диагностики мы получили следующие результаты, приведенные в таблице 10 и 11.

Таблица 10

уровень тревожности	экспериментальная группа (количество человек в %)		контрольная группа (количество человек в %)	
	до	После	до	после
низкий	28,6	14,3	40	40
средний	28,6	71,4	40	40
высокий	42,8	14,3	20	20

При сопоставлении результатов повторной диагностики с результатами первичной диагностики мы выявили, что в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем тревожности уменьшилось на четверть и составило 14,2 % , однако количество детей с низким и средним уровнем тревожности увеличилось более чем на четверть и составило 28,6 % и 71,6 % соответственно. В контрольной группе изменений не произошло.

Математическая обработка полученных данных с помощью G- критерия знаков подтвердила, что в экспериментальной группе преобладание сдвига в сторону снижения высокого уровня тревожности является случайным. ($G=1$).

Таблица 10

уровень агрессивности	экспериментальная группа (количество человек в %)		контрольная группа (количество человек в %)	
	до	После	до	после
низкий	14,3	28,6	40	40
средний	57,1	57,1	46,7	46,7
высокий	28,6	14,3	13,3	13,3

При сопоставлении результатов повторной диагностики с результатами первичной диагностики мы выявили, что в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем агрессивности увеличилось менее чем на четверть и составило 28,6 % , а количество детей с высоким уровнем агрессивности уменьшилось на четверть и составило 14,3 %. Однако, количество детей со средним уровнем агрессивности не изменилось.

В контрольной группе изменений не произошло.

Математическая обработка данных с помощью G – критерия знаков подтвердила, что в экспериментальной группе преобладание сдвига в сторону снижения высокого уровня агрессивности не является случайным. ($G=0$)

Выводы

Таким образом, сопоставление результатов повторной диагностики между экспериментальными и контрольными группами до и после коррекционных занятий позволяет нам сделать следующие выводы:

Во-первых, задачи, обозначенные нами в коррекционной программе были нами решены.

Во-вторых, у детей произошли позитивные изменения в уровне самооценки, снизился уровень тревожности.

В третьих, дети научились различать мимические выражения эмоций и силу их выраженности.

В четвертых, родители отмечают, что дети стали более спокойные, менее утомляемые, менее робкие, менее агрессивные, менее упрямые, менее раздражительные.

На основании данных выводов мы можем сделать заключение, что коррекционная программа с использованием сказкотерапии обладает достаточной эффективностью при работе с эмоциональной сферой дошкольников.

Заключение

В дошкольном возрасте наблюдаются изменения в эмоциональном компоненте самосознания. Это происходит в связи с расширением круга общения ребенка, появлением в его окружении новых значимых людей. То есть благодаря этому могут происходить качественные изменения в самооценке. В третьем компоненте – саморегулировании – также наблюдаются изменения: в зависимости от уровня развития самопознания и от самооценки, у ребенка уже в дошкольном возрасте могут уже начать формирование навыки саморегуляции, которые проявляются в волевых качествах.

Сказкотерапия – это действенный механизм развития как самосознания, в частности, так и личности в целом. Вплоть до настоящего времени огромный развивающий потенциал сказок используется недостаточно широко, в то время как именно сказка зачастую заставляет нас задуматься о наших ценностях, о наших ошибках, заставляет нас заглянуть внутрь себя. Именно на себя в нашем современном мире очень часто не хватает времени, а сказка дает нам это время и тем самым позволяет хоть на какое – то мгновение побыть наедине с самим собой. Как мы видим, значимость сказки для взрослых очень велика, а, следовательно, ее значение для детей выше в несколько раз. Так как именно в детстве мы усваиваем все важнейшие ценности общества, мы усваиваем модели поведения и т.п. При помощи сказкотерапевтических занятий этот опыт усваивается осознанно, в процессе обсуждения сказки, которое направляет ведущий.

Сопоставление результатов повторной диагностики между экспериментальными и контрольными группами до и после коррекционных занятий позволяет нам сделать следующие выводы:

Во-первых, задачи, обозначенные нами в коррекционной программе были нами решены.

Во-вторых, у детей произошли позитивные изменения в уровне самооценки, снизился уровень тревожности.

В третьих, дети научились различать мимические выражения эмоций и силу их выраженности.

В четвертых, родители отмечают, что дети стали более спокойные, менее утомляемые, менее робкие, менее агрессивные, менее упрямые, менее раздражительные.

На основании данных выводов мы можем сделать заключение, что использование сказкотерапии с элементами игротерапии и арттерапии в коррекции эмоциональной сферы дошкольника дает положительные результаты и может быть использована в работе практического психолога.

Список используемых источников

1. Бережная Н. Ф. Использование сказкотерапии в коррекции эмоционально-волевой и социальной сфер детей раннего и младшего школьного возраста // Дошкольная педагогика / Январь, Февраль / 2007.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2001. – 144с.
3. Вологодина Н. В. Сказкотерапия, или как стать победителем. — Ростов н/Д., 2006.- 45с.
4. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2001.- 310 с.
5. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб., 2001.- 400с.
6. Ильин Е.К. Эмоции и чувства. – СПб., 2001.- 752 с.
7. Колмагорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии №1, 2001, с.47-56.
8. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000.- 992 с.
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М., 1999.- 176 с.
10. Лютова Е.К., Ионина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб., 2007.- 136 с.
11. Матюхина М.В., Михальчук Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника. – М., 1976.
12. Неймарк М.С. Некоторые проблемы личности школьника. – М., 1975.
13. Общая психология / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 448 с.
14. Пастухова И. В. Использование сказкотерапии в детском саду // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — №3. — С. 65-66.

15. Петрова Е.Ю. Использование сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной работе.// Вестник психосоциальной и коррекционно – реабилитационной работы №3, 1996, с.29-35
16. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под редакцией Н.В.Дубровиной. – М., 2010.- 160 с.
17. Проективная психология / Пер. с англ. Будыниной М., Лихацкой С. и др. – М., 2000.-528 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002.- 720 с.
19. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. – М., 2001.- 304 с.
20. Тренинг по сказкотерапии / под редакцией Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2006.- 176 с.
21. Франц, Мария-Луиза фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. Перевод с английского Р. Березовской и К. Бутырина. Научная редакция В.В. Зеленского. – СПб., 1998. – 360 с.
22. Цукерман Г.А. Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. // Вопросы психологии №3, 1998, С. 17-30.
23. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема.// Вопросы психологии №5, 2001, С. 19-34.
24. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах (Избранные психологические труды). – М. – Воронеж, 2005.-360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

1.ПРИНЦИП РАБОТЫ СО СКАЗКАМИ.

Принцип	Основной акцент	Комментарий
1. Осознанность.	Осознание причинно-следственных связей в развитии сюжета; понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях; Общие вопросы: что происходит? Почему это происходит? Кто хотел, чтобы это произошло? Зачем это было ему нужно?	Задача показать воспитанникам и клиентам, что одно событие плавно вытекает из другого, даже не смотря на то, что на первый взгляд это незаметно. Важно понять место, закономерность появления и назначение каждого персонажа сказки.
2. Множественность	Понимание того, что одно и то же событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов.	Наша задача показать одну и ту же сказочную ситуацию с нескольких сторон. С одной стороны, это так, с другой стороны иначе.
3. Связь с реальностью	Осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивает перед нами некий жизненный урок.	Наша задача кропотливо и терпеливо проработать сказочные ситуации с позиции того, как сказочный урок будет нами использован в реальной жизни, в каких конкретно ситуациях.

2.ОБСУЖДЕНИЕ СКАЗОК И ИХ СХЕМА РАЗМЫШЛЕНИЯ.

Акцент	Направление размышления	Вопросы
Основная тема	Важно понять основные идеи сказки, то есть, что с помощью ее нам хотели передать наши предки, какой опыт, о чем предупредить, чем подбодрить и т.д.	О чем эта сказка? Чему она нас учит? В каких ситуациях нашей жизни нам пригодится то, что мы узнали из сказки? Как конкретно это знание мы будем использовать в своей жизни?
Линия героев сказки. Мотивы поступков.	Важно понять видимую и скрытую мотивацию героев сказки.	Почему герой совершает тот или иной поступок? Зачем ему это нужно? Чего он хотел на самом деле? Зачем один герой был нужен другому?
Линия героев сказки. Способы преодоления трудностей.	Важно «составить список» способов преодоления трудностей героями сказки.	Как герой решает проблему? Какой способ решения и поведения он выбирает? Активный и пассивный? Все решает и преодолевает сам, или старается передать ответственность другому? В каких ситуациях нашей жизни эффективен каждый способ решения проблем, преодоления трудностей?
Линия героев сказки. Отношение к окружающему миру и самому себе.	Важно понять общую направленность героя: он созидатель или разрушитель по отношению к окружающему миру, другим героям.	Что приносят поступки героя окружающим, радость, горе, прозрение? В каких ситуациях он созидатель, в каких разрушитель? Как в реальной жизни человека распределяются эти тенденции?
Актуализированные чувства.	Важно осознать какую эмоциональную реакцию вызывает у героя определенная ситуация и почему?	Какие чувства вызывает эта сказка? Какие эпизоды вызвали радостные чувства? Какие грустные? Какие ситуации вызвали страх? Какие ситуации вызвали раздражение? Почему герой реагирует именно так?
Образы и символы в сказках.	Важно осознать какие тенденции, уроки, способы поведения несет в себе каждый герой сказки.	Кто такой Иван-царевич? Кто такой Колобок? Кто такая Курочка-Ряба?

3. СТРУКТУРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ.

Этап	Назначение	Содержание этапа
1. Ритуал «входа» в сказку.	Создать настрой на совместную работу. Войти в сказку.	Коллективное упражнение. Например, взявшись за руки в кругу все смотрят на свечу или передают друг другу мячик, или совершается иное «спланивающее» действие.
2. Повторение.	Вспомнить то, что делали в прошлый раз и какие выводы для себя сделали, какой опыт приобрели, чему научились.	Ведущий задает детям вопросы о том, что было в прошлый раз; что они помнят, использовали ли они новый опыт в течение тех дней, пока не было занятий; как им помогло в жизни то, чему они научились в прошлый раз и пр.
3. Расширение.	Расширить представление ребенка о чем-либо.	Ведущий рассказывает или показывает детям новую сказку. Спрашивает, хотят ли они этому научиться, попробовать, помочь какому-либо существу из сказки и пр.
4. Закрепление.	Приобретение нового опыта, проявление новых качеств личности ребенка.	Ведущий проводит игры, позволяющие детям приобрести новый опыт; совершаются символические путешествия, превращения и пр.
5. Интеграция.	Связать новый опыт с реальной жизнью.	Ведущий обсуждает и анализирует вместе с детьми в каких ситуациях их жизни они могут использовать тот опыт, что приобрели сегодня.
6. Резюмирование.	Обобщить, приобретенный опыт, связать его с уже имеющимся.	Ведущий подводит итоги занятия. Четко проговаривает последовательность происходившего на занятии, отмечает отдельных детей за их заслуги, подчеркивает значимость приобретенного опыта, проговаривает конкретные ситуации реальной жизни, в которых дети могут использовать новый опыт.
7. Ритуал «выхода» из сказки.	Закрепить новый опыт, подготовить ребенка к взаимодействию в привычной социальной сфере.	Повторение ритуала «входа» в занятие с дополнением. Ведущий говорит: "Мы берем с собой все важное, что было сегодня с нами, все, чему мы научились." Ребята протягивают руки в круг, совершают действие как-будто что-то берут из круга, и прикладывают руки к груди.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Программа коррекции эмоциональной сферы дошкольников.

Занятие 1.

Знакомство со Сказочной страной и ее Королем.

Цель: Знакомство. Вхождение в атмосферу группы.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	10	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Создание сказочной атмосферы в группе	
2	15	Создание Сказочной страны. Знакомство с Королем.	Сплочение группы. Уникальность каждого.	Приложение 3.1.
3	10	Размещение Короля в Сказочной стране. Торжественное введение Короля во дворец.	Опыт совместного решения. Ценность своего «Я».	Приложение 3.2.
4	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.	Завершение занятия.	

Занятие 2.

Знакомство со слугой по имени Радость.

Цель: Знакомство с эмоцией радости, способами ее выражения. Знакомство с Мерой.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку. Создание положительной атмосферы.	
2	10	Рисунок «радость», рассказ о рисунке. Знакомство со слугой по имени Радость.	Снятие мышечного напряжения. Развитие пяти модальностей. Расширение знаний об эмоции радость.	
		Размещение Радости в Сказочной стране	Сплочение группы.	Приложение 3.3.
3	5	Приход слуги по имени Радость к Королю. Танец «Радость».	Снятие мышечного напряжения, разрядка.	
4	10	Знакомство с волшебным качеством – Мерой.	Навыки самоконтроля.	Приложение 3.4.
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны	Закрепление полученных знаний	Приложение 3.4.

6				
---	--	--	--	--

Занятие 3.

Знакомство со слугой по имени Грусть.

Цель: Знакомство с чувством грусти и способами ее выражения.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку. Создание положительного настроения.	Приложение 3.5.
2	10	Знакомство со слугой по имени Грусть.	Развитие воображения. Развитие пяти модальностей.	
3	10	Беседа Короля со слугой по имени Грусть. (Медитация). Обсуждение. Волшебное качество Мера.	Расширение знаний о чувстве грусть. Навыки самоконтроля.	
4	10	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.	Завершение занятия.	Приложение 3.6.
5	5			

Занятие 4.

Знакомство со слугой по имени Злость.

Цель: знакомство с эмоцией злость, способами ее выражения и контроля.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку. Создание положительной атмосферы в группе.	Приложение 3.7.
2	15	Знакомство со слугой по имени Злость. Рисунок «злость». Обсуждение рисунков.	Развитие воображения. Расширение знаний об эмоциях злости и способах ее выражения.	
3	5	Танец «Злость».	Снятие мышечного напряжения. Выражение негативных чувств.	

4	10	Волшебное качество Мера. «Улыбка».	Умение контролировать свои эмоции. Создание положительного настроя, снятие напряжения.	Приложение 3.8.
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 5.

Знакомство со слугой по имени Страх.

Цель: знакомство с эмоцией страх, способами ее выражения и контроля.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку. Создание благоприятного настроя для работы.	
2	5	Знакомство со слугой по имени Страх.	Расширение знаний об эмоции страх и способах ее выражения. Развитие воображения.	
3	5	Беседа Короля со слугой по имени Страх. Обсуждение	Снятие мышечного напряжения.	Приложение 3.9.
4	10	Игра «догонялки».	Навыки контроля эмоций.	Приложение 3.10
5	5	Волшебное качество Мера.		
6	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 6.

Знакомство со слугой по имени Удовольствие.

Цель: знакомство с чувством удовольствия, способами ее выражения и контроля.

№	Время (мин)		задачи	Примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку.	Приложение 3.11.
2	10	Знакомство со слугой по имени Удовольствие.	Расширение знаний о чувстве удовольствие. Развитие воображения. Разрядка.	
3	10	Танец «Хм-хм».		
4	10	Рисунок «Удовольствие». Обсуждение		
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 7.

Знакомство со слугой по имени Вина.

Цель: Знакомство с чувством вины, способами ее выражения и контроля.

№	Время (мин.)		задачи	Примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку.	
2	10	Рисунок «Вина».		
3	10	Совместное сочинение рассказа «Вина в гостях у Короля».	Развитие воображения. Применение своего опыта.	
4	10	«зеркало»	Разрядка.	
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 8.

Знакомство со слугой по имени Обида.

Цель: знакомство с чувством обиды, способами ее выражения и контроля.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку.	
2	15	Знакомство со слугой по имени Обида.	Расширение знаний о чувстве обиды, способах ее выражения.	
3	15	Игра «Найди себе друга».	Разрядка. Неповторимость каждого.	
4	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 9.

Заговор Страха, Злости и Обиды.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну.	Погружение в сказку.	Приложение 3.12.
2	10	Заговор против Короля.		
3	5	Обсуждение сказки. (отношение детей к случившемуся, перенесение сказки в реальные примеры).	Закрепление пройденного материала.	
4	15	Игра «зеркало». Игра «Угадай эмоцию».	Разрядка, снятие напряжения.	
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.		

Занятие 10.
Сосуд с Любовью.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа».	Погружение в Сказочную страну.	Приложение 3.13
2	10	Освобождение Короля.		
3	10	Рисунок «сосуд с любовью». Обсуждение.		
4	10	Завершение занятия. «Любовь».	Подведение итогов занятий. Создание	Приложение 3.14
5	5	Ритуал «выхода» из Сказочной страны.	положительного настроения.	

Занятие 11.
Возвращение Короля.

№	Время (мин.)		задачи	примечание
1	5	Ритуал «входа» в Сказочную страну. Повторение предыдущего занятия	Погружение в сказку.	Приложение 3.15
2	10	Возвращение Короля во дворец. Обсуждение.	Ценность прощения.	
3	10	Решение слуг по имени Злость, Страх и Обида. Обсуждение.	Ценность эмоций страх, злость и обида.	
4	10	«Золотистый шар».	Создание положительного настроения, закрепление полученных знаний	Приложение 3.16
5	10	Завершение занятий. Подведение итогов.		Приложение 3.17

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

1. Сказочная страна.

Где-то далеко-далеко, а может быть совсем рядом, например, на этом листе, есть удивительная страна. Давайте создадим ее вместе. Есть там река), ти создают реку), есть там и горы (создают горы), есть темные дремучие леса, и залитые солнцем луга, есть топкие коварные болота. Посмотрите, как быстро у нас появилась Сказочная страна на чистом листе бумаги. Мы создали ее своими руками, мы - творцы этой страны, ведь подобная страна есть в душе каждого из нас.

Правит этой страной Король (ведущий показывает детям фигурку Короля, пуская ее по кругу) У него есть множество слуг и придворных. Король мудр и добр. Он умеет увидеть в каждом самое лучшее. Он дает слугам ту работу, которая у них получается лучше всего, и оценивает ее по достоинству.

2 Торжественное введение Короля во дворец.

Одному из участников группы достается почетная роль Короля), о может быть ребенок, вытянувший соответствующий жребий). Признак исполняемой роли – фигурка Короля, которую он держит в руках. Участники группы, включая ведущего, выстраиваются в две шеренги «перпендикулярно» Сказочной стране, образуя символический «королевский путь». По нему величественно, держа на вытянутой руке фигурку, шествует исполняющий роль Короля. Все участники группы с поклоном отдают ему почести, сопровождая их приветственными словами: «Да здравствует Король. Ура!».

3. Знакомство со слугой по имени Радость.

Здесь и далее знакомство с чувством происходит с опорой на пять модальностей. Это:

- зрительный образ (рисунок).
- слуховой анализатор (какие звуки сопровождают появление этого слуги, когда он приходит; как он говорит? какой у него голос?).

-обонятельный анализатор (чем пахнет? что это за запах? Приятен он или нет?).

- вкусовой анализатор.

-тактильно-кинестетический анализатор (какой на ощупь, какие танцы он танцует).

4. Волшебное качество Мера.

Часто ли слуга по имени Радость приходит к вам в гости? Скажите, что будет с Королем, если слуга по имени Радость слишком долго задержится в гостях у повелителя? Конечно, Король просто устанет! Да и дела в королевстве разладятся, если все время только смеяться, петь и веселиться. Но как же узнать слуге по имени Радость, когда пора идти домой?

Секрет королевских слуг в том, что они обладают очень важным качеством – Мерой. Они во всем знают меру. Поэтому слуга по имени Радость знает, когда пора уходить.

Как вы думаете, ребята, знание меры пригодится нам в жизни? В каких случаях? Бывало ли с вами такое, что вы забывали Меру?

5. Беседа Короля со слугой по имени Грусть.

Король и слуга по имени Грусть располагаются в удобных креслах и беседуют. О чем же их беседа? Послушаем? Садитесь поудобнее. Закройте глаза. Глубоко вдохните, медленно выдохните. Рассмотрите, что происходит в королевском дворце. Слушайте, о чем говорят Король и Грусть. Проходит время, и беседа медленно угасает. А теперь глубоко вдохните, медленно выдохните и откройте глаза. Что рассказал Королю слуга по имени Грусть? О чем Король поведал Грусти?

6. Мера.

Вернемся во дворец. Беседа Короля и Грусти умолкала, а в королевстве становилось все мрачнее и мрачнее. Но вот слышите? Звучит легкая веселая музыка. В залы дворца заглядывает яркое солнышко. Как вы думаете, что происходит? Это златокудрая Мера пришла напомнить слуге по имени Грусть, что пора уходить. Король устал грустить, и ему о многом надо

поразмисліть. Чым же грусть бывае, полезна, а калі і чым можа нашкодзіць? Калі Король грустзі, ён пачынае вельмі тонка адчуваць усё тое, што яго акалічае. Ён пачынае тонка адчуваць і разумець патрэбы сваіх падданых, стараецца ім дапамагчы, імкнецца іх зразумець, сапражывае ім.

7. Танец «злосьць».

Танец пад рытмічную музыку. Дзеці топаюць нагамі, грозят кулакамі і гавораць на выдохе: «Ух-ух».

8. Улыбка.

Вядучы напамінае дзецям аб слуге па імені Радасць. Дзеці дарыць адзін аднаму ўлыбкі. Улыбкі павінны быць падараны ўсім.

9. Страх.

І вось слуга па імені Страх сядзе за вечэрнюю трапезу. І так пачынаецца ўжын і завязываецца беседы. Давайце паслушаем, аб чым бесядуюць Король і яго слуга па імені Страх. Для гэтага зачыніце вачы, зрабіце глыбокі ўдых і плавны выдых. Разгледзіце вельмі ўважліва каралеўскую трапезу і ўсё, што на ёй адбываецца. Аб чым же гавораць Король і яго слуга? Глыбока ўдыхніце і медленна выдыхніце. Адчыніце вачы, вяртаецеся назад. Чым же вы слыхалі? Раскажыце.

10. Ігра «доганялькі».

Выбіраецца ўдзельнік групы, які будзе выконваць ролю слугі па імені Страх. Ён жа і будзе вядучым у ігру. Яго заданне – догнаць Кароля (аднаго з удзельнікоў) і загнаць у Тэмнацу – вызначанае месца абмежаванае назапярэдзі. Астатнія ўдзельнікі ігры – слугі Кароля. Іх заданне – абараняць свайго Кароля і не даць слуге па імені Страх загнаць Кароля у Тэмнацу. Калі Страх запятнае кога-то з слуг Кароля, то ён застыгае на месцы і разводзіць у бакі рукі. Пры гэтым гаворыць: « Чай-чай, выратавай!». Калі Кароль дотрагне да слугі, то той свабодны. Ігра скончана, калі Кароль загнаны ў Тэмнацу.

11. Танец «Хм-хм».

Дети танцуют под ритмичную музыку, выражая удовольствие и говоря «хм-хм».

12. Заговор против Короля.

Дорогие путешественники! Мы с вами познакомились со слугами Короля, именуемыми чувствами. И вы, наверное, заметили, что есть слуги, с которыми встречаться приятнее, а есть и такие, с которыми хотелось встречаться пореже. С кем вам приятнее встречаться, а с кем не очень?

Конечно, приятнее видеть слуг по имени Радость, Удовольствие, Интерес, Грусть, а Злость, Обиду, Страх встречать нечасто. Но мы ведь с вами знаем, что они тоже верные слуги Короля. Однако не все подданные Короля так считали. Некоторые стали говорить: «Зачем нам эти противные Злость, Страх, Обида? Когда они приходят, мы ссоримся, деремся, нам очень неприятно. Давайте подговорим Короля, чтобы он выгнал этих слуг из страны!»

Но Король был мудр и останавливал своих подданных. Но если о нас за глаза говорят плохо, перешептываются и перемигиваются за нашей спиной, мы это почувствуем? Конечно! Нам будет приятно или неприятно? Конечно, неприятно! А когда нам неприятно, мы какие дела будем делать быстрее: хорошие или плохие? Многие люди, когда о них плохо говорят, обижаются и совершают не очень хорошие поступки. Так случилось и в нашей чудесном Королевстве ...

Темной ночью, на краю леса встретились слуги по имени Обида, Злость и Страх. Обида, обиженно поджав губы, рассказывала о том, что их хотят выгнать из страны. «Им, видите ли, без нас лучше живется! Мы им, видите ли, совсем не нужны!» — фыркала Обида, а слуга по имени Злость сжимал кулаки. «Мы им покажем, что мы можем! Вот посадим Короля в темницу, да будем править страной, вот они у нас попляшут!»

И вот заговорщики пробрались во дворец, схватили спящего Короля и бросили его в темницу.

Когда на следующее утро придворные, по своему обыкновению, собрались в тронном зале, они замерли в ужасе и изумлении. На королевском троне сидел слуга по имени Злость (или Страх — в зависимости от того, какую проблему вам важно проработать: агрессивность или тревожность). Он пытался одеть на свою голову корону, но она была волшебной, и сползала. Тогда слуга по имени Злость со злостью кинул ее под трон (при этом корона Короля также закапывается в песок).

Как вы думаете, каков был первый указ нового правителя? Да, было решено объявить войну соседнему государству. Кроме того, отныне каждому жителю королевства надлежало доносить на своих соседей, решать все споры с помощью кулаков, пугать друг друга всевозможными неприятностями. Представляете, какая жизнь настала в стране, тем более, что слуги по имени Радость, Удовольствие и Интерес были из нее изгнаны?

Конечно, страна разрушалась. Видите, что может произойти со страной, если у власти оказался не законный Король, а Обида, Злость и Страх, забывшие о Мере?.. Приятно ли на это смотреть?..

Наверное, то же самое происходит и у человека внутри, если он постоянно со всеми ссорится, дерется, обижается...

Давайте попробуем честно ответить на вопрос: бывает ли в нашей жизни так, что власть во внутреннем королевстве захватывает слуга по имени Обида, или Злость, или Страх? Что вы чувствуете и что, как вы думаете, чувствуют окружающие вас люди? В каких ситуациях это происходит?

О том, что случилось в Сказочной стране дальше, мы с вами узнаем в следующем путешествии. А теперь нам пора возвращаться.

13. Освобождение Короля.

Дорогие путешественники! Помните, что случилось в Сказочной стране? Сегодня мы с вами узнаем, как слуги спасли своего Короля.

Итак, к власти пришел самозванец, и в стране начались разруха; и бедствия. Только так и может произойти, если у власти находятся Злость или Страх.

А наши изгнанники, слуги Короля — Радость, Удовольствие, Интерес, что же стало с ними? Конечно, их сердце не могло вынести такого страшного зрелища. Они вспомнили, что далеко-далеко, за горами, за долами, живет волшебница по имени... Как вы думаете, каково ее имя?.. Конечно же, волшебницу зовут Любовь!

Ах, и нелегко же путь к волшебнице! Сколько испытаний пришлось выдержать верным слугам Короля. Сразиться с ужасными людоедами, гигантскими муравьями, пройти через Черный лес... Но они дошли до царства Любви. Умывшись из колодца, почувствовали невероятный прилив сил и ликования. Сомнений не было — они ощутили Любовь.

Волшебница дала путешественникам сосуд с Любовью, чтобы они отнесли его своему повелителю. Ведь в этом было спасение их страны.

Путь назад был уже не таким тяжелым. Тем более, что верных слуг Короля окрыляла Любовь.

Но наша история не закончилась. Слушайте, что было дальше.

Конечно, путь домой легче, чем из дома. Тем более, если несешь сосуд с Любовью! Итак, слуги по имени Радость, Удовольствие и Интерес добрались до своей страны, пробрались в темницу и дали Королю испить из сосуда с Любовью.

14.Любовь.

Вот мы и узнали, какое чувство самое главное в стране. Давайте приложим руки к сердцу: ведь именно там, согласно древним легендам, живет Любовь. Она позволяет заботиться о себе и близких людях, помогает создавать хорошее настроение, дает силы на совершение добрых дел, учит прощать тех, кто нас обидел. Почувствуйте тепло от ваших сердец. Это значит что любви в ваших сердцах очень много. Давайте,

покинув сказочную страну, подарим Любовь своим близким людям. А как это сделать - подскажет нам сердце.

15. Возвращение Короля во дворец.

И так, слуги по имени Радость и Удовольствие добрались до темницы и освободили Короля. Только повелитель пригубил из сосуда с Любовью, как к нему вернулись силы, уверенность, мужество и мудрость. Царственной поступью он отправился в тронный зал.

Как только самозванцы - слуги по имени Обида, Злость и Страх — увидели Короля, они затрепетали и бросились на колени. А придворные зашипели: «Вот, Ваше Величество, мы же говорили Вам, надо было избавиться от этих слуг, и ничего бы не было!»

Но Король остановил их: «Дело не в моих слугах, дело в дурных мыслях и разговорах! Я даю им три дня сроку, пусть они сами решат: покинуть ли нашу страну, или найти в ней себе достойное применение».

Так сказал великодушный Король. Как вы думаете, правильно ли он поступил?

16. Решение слуг Короля.

Через три дня слуги по имени Злость, Обида и Страх пришли к Королю и сказали: «Ваше Величество! Простите нас и Вы, и вы, жители королевства! Мы вспомнили о своем качестве Меры, и поняли наше назначение в стране. Позволь нам построить свои дома на границе государства».

«Почему же на границе?» — удивился Король.

Вот, что сказали слуги: «Слуга Ваш по имени Страх самый чуткий, самый осторожный, он издали чувствует опасность и сможет Ваше Величество предупредить вовремя. Вы будете иметь время на то, чтобы достойно встретить опасность или предотвратить ее. Слуга по имени Злость придаст Вам силы для борьбы с врагом, сможет быстро наказать обидчика. Но не «переусердствовать», ибо он помнит о Мере. Слуга по имени Обида чуток к дурным мыслям и разговорам, он будет охранять Ваше достоинство и предотвращать недостойные разговоры и действия».

Вот как закончилась эта история. Сосуд с Любовью установили на красивый пьедестал в центре тронного зала. К этому месту мог легко подойти каждый, как только почувствовал себя раздраженным или тревожным. Ведь любовь приносила покой в души жителей. Так, слуги по имени Злость, Страх, Обида, охраняли страну, а Любовь согревала ее. Все жили долго и счастливо.

17. Золотистый шар.

Дорогие путешественники! Вы многое узнали и увидели. Расскажите, что для вас оказалось самым важным? (обсуждение).

Мы с вами получили бесценный опыт радости от совместной работы и общения, поддержки друг друга. Все это нам пригодится в нашей жизни. Давайте возьмем с собой этот опыт из нашей сказочной страны. Для этого протяните руки над страной. Почувствуйте тепло, которое идет к нам из нашей сказочной страны. Возьмите это тепло в свои ладоши (кисти рук как будто в них шар). В ваших руках золотистый шар, в котором находится ваш бесценный опыт. Поднесите шар к своему сердцу. Так он останется с нами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Критерии агрессивности у ребенка

1. Временами кажется, что в него вселился злой дух.
2. Он не может промолчать, когда чем-то недоволен.
3. Когда кто-то причиняет ему зло, он обязательно старается отплатить тем же.
4. Иногда ему без всякой причины хочется выругаться.
5. Бывает, что он с удовольствием ломает игрушки, что-то разбивает, потрошит.
6. Иногда он так настаивает на чем-то, что окружающие теряют терпение.
7. Он не прочь подразнить животных.
8. Переспорить его трудно.
9. Очень сердится, когда ему кажется, что кто-то над ним подшучивает.
10. Иногда у него вспыхивает желание сделать что-то плохое, шокирующее окружающих.
11. В ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот.
12. Часто не по возрасту ворчлив.
13. Воспринимает себя как самостоятельного и решительного.
14. Любит быть первым, командовать, подчинять себе других.
15. Неудачи вызывают у него сильное раздражение, желание найти виноватых.
16. Легко ссорится, вступает в драку.
17. Старается общаться с младшими и физически более слабыми.
18. У него нередки приступы мрачной раздражительности.
19. Не считается со сверстниками, не уступает, не делится.
20. Уверен, что любое задание выполнит лучше всех.

Положительный ответ на каждое предложенное утверждение оценивается в 1 балл. Высокая агрессивность — 15—20 баллов. Средняя агрессивность — 7—14 баллов. Низкая агрессивность — 1—6 баллов.

Признаки тревожности

Тревожный ребенок :

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.

Суммируйте количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности. Высокая тревожность — 15-20 баллов. Средняя — 7—14 баллов. Низкая — 1-6 баллов.