

Л.Э. СЕМЕНОВА¹, Н.Л. РОСИНА², А.В. ЧЕВАЧИНА¹

¹ Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

² Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУППОВЫХ РИТМИЧНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье кратко излагаются некоторые из существующих подходов к вопросу социально-психологического благополучия старших дошкольников, дается характеристика и описываются позитивные возможности использования технологии групповых ритмичных игр, а также представлены результаты экспериментального исследования, иллюстрирующие изменения в показателях социально-психологического благополучия старших дошкольников по итогам проведенной развивающей работы. В констатирующем эксперименте выявлено, что более половины детей из числа испытуемых имеют высокий уровень тревожности, достаточно много дошкольников имеют низкий уровень благополучия в плане их социального принятия другими детьми, хотя средние показатели глобального самоуважения имеют позитивные значения. По итогам проведения комплекса занятий с использованием специально подобранных групповых ритмичных игр у участников экспериментальной группы выявлено снижение уровня тревожности; увеличение числа детей, принимаемых в группе сверстников; отмечен существенный рост показателей глобального самоуважения в сторону их повышения, тогда как в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано. На основании полученных данных делается вывод об эффективности использования групповых ритмичных игр в процессе оптимизации социально-психологического благополучия старших дошкольников.

Ключевые слова: социально-психологическое благополучие, тревожность, принятие в группе сверстников, глобальное самоуважение, ритм, групповые ритмичные игры, старшие дошкольники.

L.E. SEMENOVA¹, N.L. ROSINA², A.V. CHEVACHINA¹

¹ Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

² Vyatka State University, Kirov, Russia

THE POSSIBILITY OF USING GROUP RHYTHMIC GAMES IN THE PROCESS OF OPTIMIZATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SENIOR PRESCHOOLERS

Annotation. The article summarizes some of the existing approaches to the issue of socio-psychological well-being of the senior preschool children, characteristics and describes the positive potential of using technology for group rhythmic games, as well as the results of experimental studies illustrating the changes in the socio-psychological well-being of older preschoolers according to the results of educational work. In ascertaining experiment identified that more than

half of children among the examinees have a high level of anxiety, a lot of preschoolers have a low level of well-being in terms of their social acceptance by the other children, although the average global self-esteem have positive values. According to the results of the studies using specially selected group rhythmic games, participants in the experimental group showed a reduction in the level of anxiety; an increase in the number of children taken in a group of peers; a significant growth of indicators of global self-worth in the direction of their increase, whereas in the control group, significant changes have been recorded. Based on these data, the authors conclude about the effectiveness of group rhythmic games in the process of optimization of socio-psychological well-being of senior preschoolers.

Keywords: socio-psychological well-being, anxiety, acceptance in a group of peers, global self-esteem, rhythm, rhythmic group games, senior preschoolers.

Введение в проблему

Согласно имеющимся в психолого-педагогической литературе данным, современная социальная действительность создает ряд реальных угроз социально-психологическому благополучию (СПБ) ребенка, в качестве которых исследователи выделяют следующие:

- отчуждение мира культуры взрослых от детской субкультуры, неготовность понять, принять и сохранить ее уникальные традиции, передающиеся от одного поколения к другому, «раскрыть тайны детства» [1; 17; 19 и др.];

- несоблюдение взрослыми прав, защищающих интересы мира детства, который все чаще под предлогом «требований современности» превращается в арену для удовлетворения всевозможных амбиций взрослых – родителей и педагогов [17 и др.];

- постоянная симплификация, т.е. обеднение развития ребенка, отлучение его от ведущих видов деятельности, излишняя интеллектуализация в ущерб нравственному, эстетическому и социальному развитию детей [2; 17 и др.];

- дефицит внимания, поддержки и любви и, напротив, жестокость и насилие, которые подчас исходят от самых близких и значимых людей, в том числе тех, кто призван защищать и оберегать ребенка [8; 23; 24; 26 и др.];

- жизнь в окружении многочисленных тенденций разрушения: дефицит гуманных отношений и примеров человеческого достоинства, девальвация духовно-нравственных ценностей, доминирование мотивации потребления над мотивацией созидания, манипуляции сознанием и др. [20; 25 и др.].

Следствием этого становится низкий уровень освоения детьми специфических детских видов деятельности (конструктивной, изобразительной, игровой), отрицательные эмоциональные переживания, страхи, негативные формы общения со взрослыми и сверстниками, зависть, нездоровая конкуренция, чрезмерная демонстративность поведения, агрессия, акты вандализма, гиперактивность и гиперактивность, что, в конечном итоге, оборачивается появлением серьезных проблем, отнесением таких детей в разряд неблагополучных [6; 18; 22 и др.].

Упоминание о СПБ личности и его отдельных аспектах встречается в работах многих современных авторов [1; 6; 9; 13; 21; 25 и др.]. При этом в большинстве случаев особый акцент делается на проблеме эмоционального благополучия (ЭБ) ребенка, в ракурсе которой обычно рассматривается феномен детской тревожности и негативные эмоциональные переживания детей [6; 9 и др.]. Как правило, под ЭБ понимают положительное

эмоциональное состояние ребенка, тогда как эмоциональное неблагополучие связывают с наличием внутреннего напряжения, фрустрации, высоким уровнем тревожности, большим количеством ярко выраженных страхов, чувством гнева, отчаяния, переживанием дискомфорта, предчувствием опасности, что является выражением неудовлетворенности значимых потребностей ребенка [15]. Содержание ЭБ ребенка определяется социальными условиями, среди которых ключевая роль принадлежит отношениям с другими людьми. Именно поэтому в современной литературе проблема благополучия личности активно обсуждается в контексте ее социальных отношений, в частности, применительно к ранним этапам онтогенеза затрагивается аспект социального принятия ребенка значимыми взрослыми и сверстниками [6; 12; 16 и др.]. Предпринятые в этом направлении исследования убедительно доказывают факт необходимости для полноценного личностного развития позитивного отношения к ребенку со стороны взрослых и сверстников, принятия его индивидуальности, наличия в процессе их общения конструктивных способов взаимодействия.

Резюмируя научные разработки по проблеме психологического СПБ личности [1; 6; 13; 15; 16; 17 и др.], в том числе положения теории психологического благополучия К. Рифф и теории самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, связывающей личностное благополучие человека с его базовыми психологическими потребностями и возможностью их удовлетворения [21], применительно к дошкольному возрасту можно выделить следующие аспекты СПБ ребенка:

- позитивные доверительные и доброжелательные отношения с другими людьми из ближайшего социального окружения, конструктивное социальное взаимодействие с ними;
- принятие со стороны значимых взрослых и сверстников, убежденность в импонировании им;
- самопринятие и самоуважение ребенка, чувство собственной значимости и ценности;
- отсутствие негативных эмоциональных переживаний, страха и высокого уровня тревожности, наличие у ребенка положительного эмоционального состояния;
- осознание собственной компетентности, возможность и желание проявлять созидательную активность и самостоятельность.

Учитывая факт значимости СПБ в процессе личностного становления подрастающего поколения, современная психолого-педагогическая наука осуществляет поиск наиболее эффективных средств его оптимизации, одним из которых применительно к детям дошкольного возраста является игра, оказывающая существенное влияние на многие стороны психического развития ребенка, включая благотворное воздействие на эмоциональную сферу, социальную компетентность и произвольное поведение [1; 7; 9 и др.].

Признавая большие возможности использования игры в коррекционно-развивающих и терапевтических целях работы с дошкольниками, в рамках предпринятого нами исследования мы решили остановиться на так называемых групповых ритмичных играх, представляющих собой единую сюжетную композицию, в которой речь и мелодия находятся в тесной гармонии с выполняемыми движениями [4; 5].

Наш выбор был обусловлен тем, что ритм и ритмичность жизнедеятельности относятся к числу наиболее значимых потребностей ребенка в период детства [15] и оказывают исключительно полезное влияние на его развитие [10; 11; 14]. Ритм лежит в

основе как биологических, так и психических процессов человека, оказывается одним из условий его здоровья в широком смысле слова, поскольку обеспечивает внутреннюю гармонию и равновесие.

Основным законом ритма являются систола и диастола (сжатие, напряжение и расслабление, расширение). То же самое можно найти в движениях и чувствах, которые колеблются между симпатией и антипатией (сближение, принятие и удаление, отвержение). Ритмичность наблюдается и в процессе психического развития человека (кризисы и латентные периоды), прослеживается во многих психических процессах (память, мышление), с ней связаны внимание и активность человека в целом [14]. Иными словами, весь человек внутренне ориентирован на ритм [11], вся его жизнь подчинена ритму. Возможно, именно поэтому принцип ритмичности стал активно использоваться как в педагогической практике, так и в коррекционно-развивающей работе с детьми, в частности, имеющими заикание [3; 4; 10 и др.].

Так, согласно позиции вальдорфских педагогов, вся жизнь ребенка должна строиться на основе чередований и ритмов, закономерных и целесообразных повторов. Причем особое значение это имеет в дошкольном возрасте, когда следование оптимальным ритмам вселяет в ребенка чувство уверенности, спокойствия, доверия к миру, делает его психологически более защищенным [4; 5; 27 и др.]. Кроме того, с ритмичными воздействиями сторонники вальдорфской педагогики связывают гармонирующее влияние на процесс развития ребенка, рассматривая ритм и ритмичность как основу терапии педагогического процесса [4; 5; 10].

Опираясь на имеющиеся в литературе данные [5; 10; 11; 14; 15; 27 и др.], кратко охарактеризуем основные терапевтические возможности ритма в работе с детьми дошкольного возраста.

- Ритм помогает поддерживать внутреннюю гармонию, дает возможность уравновесить процессы (крайности), способствует становлению психического равновесия.

- Ритм, предполагающий создание регулярности и повтора, лежит в основе воспитания привычек, укрепляет волю, в результате чего служит профилактикой детского упрямства, вносит организующее начало, ведет к ясности и порядку, в которых ребенок внутренне нуждается.

- Ритмичность организации педагогического процесса делает жизнь ребенка более предсказуемой, а его самого эмоционально устойчивым, обеспечивает важную детскую потребность – радость узнавания, способствует развитию привычек и снимает внутреннее напряжение.

- Стабильность, предсказуемость и регулярность окружающей среды дошкольника коррелирует с его когнитивным развитием. Ритмичность деятельности и мероприятий позволяет ребенку более глубоко погрузиться в процесс, постепенно отработать навыки, гораздо легче и качественнее усвоить необходимые знания, что становится предпосылкой для развития самостоятельности.

- Ритм отрицательно коррелирует с утомляемостью. Если деятельность проходит ритмично, ребенок не устает, так как в этом случае внешняя деятельность соединяется с ритмическими процессами внутри человека. Поэтому ритмичный элемент в работе с детьми можно считать средством профилактики утомляемости.

Ритм служит основой во многих народных играх, которые изобилуют пением, ритмичными движениями, игровыми повторами, действиями, сопровождаемыми словесным

текстом. Некоторые современные авторы также рекомендуют использовать в работе с детьми игры с элементами ритма, динамика которых представляет чередование переходов от максимального напряжения и активности, требующих мобилизации, к расслаблению и покою [4; 7 и др.]. Участие детей в подобных играх способствует формированию у них способности к самоконтролю и регуляции своей деятельности, что в свою очередь напрямую связано с самосознанием личности [7]. Кроме того, в плане становления СПБ дошкольников групповые ритмичные игры способствуют повышению уверенности и сплоченности детского коллектива, сближению детей с педагогом, эмоциональному раскрепощению, снятию внутреннего напряжения дошкольников, росту их общей активности, развитию социальной компетентности, пробуждению интереса к совместной деятельности [4; 5; 14 и др.]. Однако подобные данные остаются на сегодняшний день единичными, что делает обозначенную нами проблему достаточно актуальной.

Цель, объект, предмет, гипотезы, методы и участники исследования

Целью своего исследования мы определили изучение возможностей использования групповых ритмичных игр в процессе становления СПБ детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Объектом нашего исследования явилось СПБ детей старшего дошкольного возраста, посещающих детский сад.

Предметом исследования стали групповые ритмичные игры как средство оптимизации СПБ детей старшего дошкольного возраста.

При этом мы сделали акцент на трех основных аспектах СПБ детей дошкольного возраста, а именно: 1) принятие сверстниками, критерием которого выступил социометрический статус ребенка в детской группе; 2) уровень тревожности; 3) глобальное самоуважение как показатель собственной значимости и ценности своей личности.

Нами были сформулированы следующие гипотезы:

1. Ежедневное использование групповых ритмичных игр сплачивает детский коллектив, что позволяет создать условия для повышения взаимного социального принятия.

2. Игры, в основе которых лежит ритм, способствуют снятию эмоционального напряжения и снижают высокий уровень тревожности старших дошкольников.

3. Регулярное использование в практике работы с детьми специально подобранных групповых ритмичных игр позволяет обеспечить существенное повышение показателей самоуважения ребенка.

Наше исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, которые проводились на базе ряда детских садов Нижнего Новгорода. В нем приняли участие дошкольники 5,5-7 лет в количестве 99 человек, из них экспериментальную группу (ЭГ) составил 51 ребенок из старших групп, контрольную (КГ) – 48 детей из подготовительных групп.

Для изучения показателей СПБ дошкольников мы использовали следующие методики: тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Темпл, В. Амен, М. Дорки); социометрическая процедура в виде игры «Секрет» (Т.А. Репина; [12]); детский вариант личностного опросника С. Хартер для изучения глобального самоуважения дошкольников [13].

Результаты и их обсуждение

Обратимся к данным таблицы 1, где нашли свое отражение показатели уровня тревожности испытуемых.

Таблица 1 – Уровень тревожности старших дошкольников в типичных для них жизненных ситуациях (по данным констатирующего эксперимента)

Испытуемые	Уровень тревожности (кол-во чел. / %)					
	Высокий		Средний		Низкий	
Старшие группы	29	57	21	41	1	2
Подготовительные группы	22	46	24	50	2	4
Всего	51	51,5	45	45,5	3	3

Как можно видеть из представленной таблицы, самую многочисленную группу (51,5% испытуемых) составили дошкольники с высоким уровнем тревожности. Уже во время процедуры тестирования многие из них проявляли чрезмерное беспокойство, у некоторых из них наблюдалась повышенная двигательная активность и такие физиологические признаки, как учащенное дыхание, покраснение кожи в области лица и шеи. В ходе диагностики эти дети нередко выбирали рисунок, на котором изображено грустное лицо, а, отвечая на вопрос «почему?», они чаще всего говорили: «потому что его ругают», «из-за того, что мама любит сестру, а не меня», «потому что он плохой» и т.п. При этом по результатам качественного анализа было установлено, что наибольшее беспокойство у детей вызывали ситуации, моделирующие отношения «ребенок – ребенок» («игра с младшими детьми», «объект агрессии», «изоляция», «агрессивное нападение»), реже – ситуации, моделирующие отношения «ребенок – взрослый» и повседневные действия, что говорит о трудностях социального взаимодействия этих дошкольников со сверстниками и об отсутствии у них важных для такого взаимодействия конструктивных навыков общения.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что более половины детей из числа испытуемых имеют высокий уровень тревожности и нуждаются в целенаправленной и планомерной психологической работе по его снижению.

Следующим направлением нашего исследования в рамках констатирующего эксперимента было изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада (таблица 2).

Таблица 2 – Степень принятия старших дошкольников в группе сверстников (по данным констатирующего эксперимента)

Испытуемые	Предпочитаемые		Принятые		Не принятые		Изолированные	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
Старшие группы	4	8	22	43	22	43	3	6
Подготовительные группы	7	14,5	22	46	14	29	5	10,5
Всего	11	11	44	44	36	36	8	8

Соотнося количество испытуемых, попавших в категории популярных в группе сверстников («предпочитаемые» и «принятые»), с количеством испытуемых, оказавшихся в числе непопулярных в группе сверстников («не принятые» и «изолированные»), можно отметить, что достаточно много дошкольников имеют низкий уровень благополучия в плане их социального принятия другими детьми. В общей сложности таковых оказалось 44%, причем в старших группах на порядок больше, чем в подготовительных (49% и 39,5% соответственно).

Кроме того, по мнению ряда специалистов, эмоциональное благополучие дошкольников в системе их социальных взаимоотношений во многом зависит и от числа взаимных выборов в детской группе [12]. Поэтому в своем исследовании мы посчитали важным определить коэффициент взаимности, который, по нашим расчетам, в старших группах составил в среднем 36%, а в подготовительных – 47%, что позволяет говорить о меньшем благополучии дошкольников из старших групп.

Далее мы осуществляли изучение глобального самоуважения детей, результаты которого нашли свое отражение в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели глобального самоуважения старших дошкольников (по данным констатирующего эксперимента)

Испытуемые	Глобальное самоуважение	
	X	σ
Старшие группы	20,6	2,6
Подготовительные группы	22,7	1,8

Примечание: высокие показатели – от 22 до 28 баллов; средние показатели – от 14 до 21 балла; низкие показатели – от 7 до 13 баллов.

Из представленных в таблице 3 данных можно видеть, что средние показатели глобального самоуважения детей из подготовительных и старших групп имеют примерно равные позитивные значения, что вполне соответствует возрастным особенностям самосознания дошкольников [13]. Однако первые из них все же несколько выше оценивают свою личность – уровень их самоуважения соответствует высокому баллу, тогда как у вторых – среднему, хотя и приближенному к высокому. К тому же разброс данных среди дошкольников из подготовительных групп сравнительно ниже, чем из старших, что

позволяет сделать вывод о более высоком в целом самоуважении испытуемых из подготовительных групп.

Таким образом, обобщение результатов констатирующего эксперимента убедило нас в необходимости проведения специальной развивающей работы по оптимизации СПБ, прежде всего, с дошкольниками из старших групп (ЭГ), чему и был посвящен второй этап нашего исследования.

Разработанная нами программа формирующего эксперимента была направлена на решение следующих задач:

1) способствовать сплочению детского коллектива, налаживанию эмоциональных связей детей друг с другом и со взрослыми;

2) укрепить чувство принадлежности к группе, помочь ребенку почувствовать себя более защищенным;

3) развивать способность детей к эмпатии, сораданию, пробуждать в них желание оказывать сверстнику эмоциональную поддержку;

4) совершенствовать навыки конструктивного взаимодействия дошкольников посредством игровых контактов;

5) способствовать позитивному отношению детей к себе и другим, развивать у них уверенность в своих силах и возможностях;

6) создать условия для эмоционального раскрепощения дошкольников, снятия внутреннего напряжения и снижения тревожности;

7) способствовать развитию познавательной активности, воображения и творческого самовыражения детей;

8) совершенствовать произвольную регуляцию поведения, игровую компетентность и самостоятельность дошкольников.

Основу проводимой нами развивающей работы составил комплекс занятий с использованием специально подобранных групповых ритмичных игр, которые:

а) не предполагали специальной подготовки детей и могли проводиться с любыми дошкольниками, независимо от уровня их развития, в любое свободное время;

б) не требовали наличия специального оборудования и дополнительных игровых материалов;

в) обязательно включали элементы взаимодействия, мышечной релаксации, дыхательной, пальчиковой и мимической гимнастики.

При этом в процессе организации и проведения игровых занятий мы опирались на следующие принципы:

- добровольность участия в игре;

- атмосфера безопасности, предполагающая наличие четких ограничений, среди которых запрет на разрушение игры, но признание за ребенком права отказа от участия в ней, выхода из нее, а также безоценочный подход к играющим;

- отсутствие соревновательного характера в играх, который порождает демонстративность, конкурентность отношений и ориентацию на внешнюю оценку;

- принцип полного погружения в игру, недопустимость в процессе игровых занятий проявления реальных отношений, обычно сопровождающих сюжетно-ролевые и другие игры дошкольников;

- непосредственное участие в игре взрослого (ведущего занятия), который своими действиями вовлекает детей в игровую деятельность, делая ее интересной и показывая пример для подражания;

- принцип примера и подражания (взрослый выполняет определенные движения и действия, дети свободно их воспроизводят, подражая взрослому);

- равенство всех играющих (и детей, и взрослых);

- принцип регулярности и систематичности, а также многократного повторения игры;

- включение элементов спонтанности и импровизации, возможность смены и чередования ролей при повторных играх;

- чередование активных действий со спокойными, совместных с индивидуальными;

- сочетание элементов новизны с неоднократно повторяющимися и остающимися неизменными на протяжении нескольких занятий игровыми действиями.

Игровые занятия проводились ежедневно на протяжении 8 недель. Продолжительность каждого занятия составляла от 20 до 30 минут.

На последнем – контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика выделенных нами аспектов СПБ старших дошкольников с целью оценки эффективности проведенной развивающей работы с использованием групповых ритмичных игр. Полученные результаты нашли свое отражение в таблицах 4, 5 и 6.

Таблица 4 – Динамика уровня тревожности у старших дошкольников (по данным контрольного эксперимента)

Уровень тревожности		ЭГ (кол. / %)	φ	КГ (кол. / %)	φ
Высокий	Констатир. эксперимент	29 / 57	3,1 (p≤0,01)	22 / 46	0,85
	Контр. эксперимент	14 / 27,5		18 / 37,5	
Средний	Констатир. эксперимент	21 / 41	1,8 (p≤0,05)	24 / 50	1,03
	Контр. эксперимент	30 / 58,8		29 / 60,5	
Низкий	Констатир. эксперимент	1 / 2	2,4 (p≤0,01)	2 / 4	0,58
	Контр. эксперимент	7 / 13,7		1 / 2	

Итак, результаты повторной диагностики тревожности дошкольников ЭГ показали статистически значимое уменьшение числа детей с высоким уровнем тревожности и увеличение количества детей со средним и низким уровнем тревожности. В свою очередь в КГ также имела место подобная тенденция, однако она была менее выражена и не достигала уровня достоверно значимых различий. Это доказывает, что проведенная нами развивающая работа с использованием групповых ритмичных игр способствовала снятию эмоционального напряжения и снижению высокого уровня тревожности старших дошкольников.

Во многом такая же позитивная динамика в ЭГ отмечалась и в плане сплочения детских коллективов и повышения степени социального принятия дошкольников сверстниками, особенно низкостатусных детей (таблица 5).

Таблица 5 – Динамика степени принятия старших дошкольников в группе сверстников (по данным контрольного эксперимента)

Позиции в группе сверстников		ЭГ (кол. / %)	ϕ	КГ (кол. / %)	ϕ
Предпочитаемые	Констатир. эксперимент	4 / 8	0,9	7 / 14,5	0,28
	Контр. эксперимент	7 / 13,5		6 / 12,5	
Принятые	Констатир. эксперимент	22 / 43	1,83 ($p \leq 0,05$)	22 / 46	0,39
	Контр. эксперимент	31 / 61		24 / 50	
Не принятые	Констатир. эксперимент	22 / 43	2,11 ($p \leq 0,05$)	14 / 29	0,67
	Контр. эксперимент	12 / 23,5		11 / 23	
Изолированные	Констатир. эксперимент	3 / 6	1,07	5 / 10,5	0,59
	Контр. эксперимент	1 / 2		7 / 14,5	

Повторное проведение социометрической процедуры в ЭГ показало наличие следующей тенденции: увеличение числа детей, принятых в группе сверстников, и уменьшение числа детей, не принятых в группе сверстников. В то же время в КГ никаких существенных изменений в количественном соотношении социометрических статусов дошкольников не произошло. К тому же в ЭГ значительно увеличился коэффициент взаимности (в среднем 54%), что также служит доказательством улучшения качества межличностных отношений старших дошкольников, принимавших участие в ежедневных занятиях с использованием групповых ритмичных игр. Для сравнения коэффициент взаимности в КГ по результатам контрольного среза составил в среднем 49%, увеличившись только на 2%. Таким образом, мы вправе утверждать, что зафиксированная в контрольном эксперименте тенденция повышения степени социального принятия многих испытуемых ЭГ со стороны сверстников явилась следствием проведенной с детьми развивающей работы.

Специфику динамики показателей глобального самоуважения дошкольников ЭГ и КГ демонстрируют данные таблицы 6.

Таблица 6 – Динамика показателей глобального самоуважения старших дошкольников (по данным контрольного эксперимента)

Испытуемые	Глобальное самоуважение (X / σ)		t-критерий Стьюдента
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
ЭГ	20,6 / 2,6	21,9 / 1,7	2,98 ($p \leq 0,01$)
КГ	22,7 / 1,8	22,4 / 2,1	0,75

Примечание: высокие показатели – от 22 до 28 баллов; средние показатели – от 14 до 21 балла; низкие показатели – от 7 до 13 баллов.

Как можно видеть, в ЭГ был отмечен существенный рост показателей глобального самоуважения в сторону их повышения, что в итоге привело к увеличению у большинства детей общей самооценности их личности со среднего уровня до высокого, тогда как в КГ ничего подобного обнаружено не было. А значит, есть все основания полагать, что, такая

позитивная динамика стала следствием положительного воздействия на самосознание дошкольников организованных нами занятий с использованием групповых ритмичных игр.

Заключение

Итак, судя по результатам выполненного нами исследования, все сформулированные в нем гипотезы нашли свое подтверждение.

По итогам проведения специально организованной развивающей работы в плане оптимизации СПб старших дошкольников посредством групповых ритмичных игр у испытуемых ЭГ были зафиксированы следующие положительные тенденции:

- значительное снижение уровня тревожности;
- улучшение качества межличностных отношений в детских группах и повышение степени социального принятия дошкольников со стороны сверстников;
- существенный рост показателей глобального самоуважения как отражения чувства собственной ценности личности.

Иными словами, полученные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что регулярное использование в работе с детьми специально подобранных групповых ритмичных игр оказывается вполне эффективным средством оптимизации СПб дошкольников в условиях детского сада и, в частности, таких его показателей, как уровень тревожности, принятие сверстниками и самоуважение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 416 с.
2. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2013. №2. URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М: ВЛАДОС, 2002. 272 с.
4. Дыкман Л.Я. Гармоничный ребенок. Как этого достичь? СПб.: Деметра, 2012. 288 с.
5. Загвоздкин В.К. Вальдорфский детский сад: в созвучии с природой ребенка. М.: Народное образование, 2005. 160 с.
6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2010. 310 с.
7. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 191 с.
8. Кон И.С. Бить или не бить? М.: Время, 2012. 448 с.
9. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2003. 160 с.
10. Краних Э.М., Пацлав Р., Шиллер Х., Шуххардт М. Значение ритма в воспитании. СПб.: Деметра, 2013. 128 с.
11. Ливехуд Б. Фазы развития ребенка. Калуга: Духовное познание, 1998. 156 с.
12. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 232 с.
13. Семенова Л.Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Н.Новгород, 1999. 267 с.

14. Семенова Л.Э. Терапевтические возможности ритма в работе с детьми дошкольного возраста // V нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки: сборник трудов. Н.Новгород: Гладкова О.В., 2001. С. 141-144.
15. Семенова Л.Э. Основные потребности дошкольника // Дошкольное воспитание. 2008. №9. С. 52-56.
16. Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа Вальдорфской педагогики) // Психологическая наука и образование. 2001. №2. С. 50-58.
17. Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире [Электронный ресурс] // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: материалы III Международного конгресса. Казань: КГМУ, 2006. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php>
18. Смирнова Е.О. Проблемные формы межличностных отношений // Вестник практической психологии образования. 2011. №3. С. 22-31.
19. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. №4. С. 25-35.
20. Чиркова Т.И. Психология разрушения. М.: Инфра-М, 2015. 192 с.
21. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-123.
22. Bittner A. et al. What do childhood anxiety disorders predict // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2007. Vol. 48(12). P. 1174-1183.
23. Gershoff E.T. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128. P. 539-579.
24. Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A., Lansford J.E., Chang L. Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness // Child Development. 2010. Vol. 81. Issue 2. P. 487-502.
25. Patzlaff R. Der gefrorene. Blick Physiologische Wirkungen des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2000. 224 p.
26. Smith C., Thornberry T.P. The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency // Criminology. 1995. Vol. 33. P. 451-481.
27. Waldorf Kindergarten heute / hrsg. von M.L.Compani, P.Lang. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2011. 288 p.

REFERENCES

1. Abramenkova V.V. *Social'naja psihologija detstva: razvitie otnoshenij rebenka v detskoj subkul'ture* [Social Psychology of Childhood: Development of Child's Relations in Children's Subculture]. Moscow, Voronezh, MODEK Publ., 2000. 416 p. (In Russian)
2. Andreeva A.D. *Osobennosty psihologicheskogo razvitiya doskolnikov v sovremennih civilizacionnih uslovijah* [Specifics of Psychological Development of Pre-school Children in Modern Civilized Conditions]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2013, no.2. Available at: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-6%202/Andreeva.pdf (in Russian).
3. Volkova G.A. *Logopedicheskaya ritmika* [Speech Therapy Rhythms]. Moscow, VLADOS Publ., 2002. 272 p. (In Russian)

4. Dykman L.Y. *Garmonichnyj rebenok. Kak etogo dostich?* [Harmonious Child. How We Can Achieve This?]. St. Petersburg, Demetra Publ., 2012. 288 p. (In Russian)
5. Zagvozdkin V.K. *Valdorfskiy detskiy sad: v sozvuchii s prirodoy rebenka* [Waldorf Kindergarten: in Tune with the Nature of the Child]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2005. 160 p. (In Russian)
6. Zakharov A.I. *Dnevnye i nochnye strakhi u detey* [Day and Night Terrors in Children]. St. Petersburg, Rech Publ., 2010. 310 p. (In Russian)
7. Karabanova O.A. *Igra v korrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka* [The Game is in the Correction of Mental Development of the Child]. Moscow, Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 1997. 191 p. (in Russian)
8. Kon I.S. *Bit ili ne bit?* [To Beat or not to Beat?]. Moscow, Vremya Publ., 2009. 448 p. (In Russian)
9. Kostina L.M. *Igrovaya terapiya s trevozhnymi detmi* [Play Therapy with Anxious Children]. St. Petersburg, Rech Publ., 2003. 160 p. (In Russian)
10. Kranich E.M., Paclaw R., Schiller H., Shughart M. *Znachenie ritma v vospitanii* [The Importance of Rhythm in Education]. St. Petersburg, Demetra Publ., 2013. 128 p. (In Russian)
11. Lievegoed B. *Fazy razvitiya rebenka* [Phases of Child Development]. Kaluga, Dukhovnoe poznanie Publ., 1998. 156 p. (In Russian)
12. Repina T.A. *Sotsialno-psihologicheskaja harakteristika gruppy detskogo sada* [Socio-psychological characteristics of a kindergarten group]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988. 232 p. (In Russian)
13. Semenova L.E. *Polorolevye otnosheniya, samootsenka, pritjazaniya v lichnostnom stanovlenii detey starshego doshkolnogo vozrasta. Diss. kand. psihol. nauk* [Sex Relations, Self-assessment and Claims in the Personal Development of Children of Senior Preschool Age. Cand. psychol. sci. diss.]. N.Novgorod, 1999. 267 p. (In Russian)
14. Semenova L.E. *Terapevticheskie vozmozhnosti ritma v rabote s detmi doshkolnogo vozrasta* [Therapeutic Potential of Rhythm in the Work with Children of Preschool Age]. *V nizhegorodskaya sessiya molodykh uchenykh. Gumanitarnye nauki: sbornik trudov* [V Nizhny Novgorod Session of Young Scientists. Humanities: Proceedings of the]. N.Novgorod, Gladkova O.V., 2001. Pp. 141-147. (In Russian)
15. Semenova L.E. *Osnovnye potrebnosti doshkolnika* [The Basic Needs of a Preschooler]. *Doshkolnoe vospitanie*, 2008, no.9, pp. 52-56. (In Russian)
16. Smirnova E.O. *Istoki otzyvchivosti (po materialam analiza Valdorfskoy pedagogiki)* [The Origins of Responsiveness (According to the Analysis of Waldorf Education)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2001, no.2, pp. 50-58. (In Russian)
17. Smirnova E.O. *Doshkolnik v sovremennom mire* [Preschooler in the Modern World]. *Molodoe pokolenie XXI veka: aktualnye problemy sotsialno-psikhologicheskogo zdorovya: materialy III Mezhdunarodnogo kongressa* [The Young Generation of the XXI Century: Actual Problems of Social-psychological Health: Materials of the III International Congress]. Kazan, KGMU Publ., 2006. Available at: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php> (in Russian).
18. Smirnova E.O. *Problemnye formy mezhlchnostnykh otnosheniy* [Problem Forms of Interpersonal Relationships]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2011, no.3, pp. 22-31. (In Russian)

19. Smirnova E.O. *Sovremennaja detskaja subkul'tura* [Modern Children's Subculture]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija*, 2015, tom 23, no.4, pp. 25-35. (In Russian)
20. Chirkova T.I. *Psikhologiya razrusheniya* [The Psychology of Destruction]. Moscow, Infra-M Publ., 2015. 192 p. (In Russian)
21. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. *Psichologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issledovanija)* [Psychological Well-being of Personality (a Review of Basic Concepts and Methods of Research)]. *Psichologicheskaya diagnostika*, 2005, no.3, pp. 95-123. (In Russian)
22. Bittner A. et al. What do childhood anxiety disorders predict // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. Vol. 48(12). Pp. 1174-1183.
23. Gershoff E.T. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review // *Psychological Bulletin*. 2002. Vol. 128. Pp. 539-579.
24. Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A., Lansford J.E., Chang L. Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness // *Child Development*. 2010. Vol. 81. Issue 2. Pp. 487-502.
25. Patzlaff R. *Der gefrorene. Blick Physiologische Wirkungen des Fernsehens und die Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2000. 224 p.
26. Smith C., Thornberry T.P. The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency // *Criminology*. 1995. Vol. 33. Pp. 451-481.
27. Waldorf Kindergarten heute / hrsg. von M.L.Compani, P.Lang. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2011. 288 p.

© Семенова Л.Э., Росина Н.Л., Чевачина А.В., 2016.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Семенова Лидия Эдуардовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры классической и практической психологии, Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, verunechka08@list.ru

Росина Наталья Леонидовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация, e-mail: natalirosina@mail.ru

Чевачина Анна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры классической и практической психологии, Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: annochka_v@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Semenova L.E. – Doctor (Psych.) Assistant Professor, Professor of Department of Classical and Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhni Novgorod, Russia, verunechka08@list.ru

Rosina N.L. – Doctor (Psych.) Assistant Professor, Professor of Department of General and Special Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, natalirosina@mail.ru

Chevachina A.V. – Ph.D. (Psych.), Assistant Professor of Department of Classical and Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhni Novgorod, Russia, annochka_v@mail.ru