

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология

код и наименование специальности

Коррекция ситуативной тревожности младших школьников

Средствами арт-терапии

тема

Руководитель

  
подпись

Е.В. Тарадаева

инициалы, фамилия

Выпускник

  
подпись

Е.В.Ворончихина

инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология

код и наименование специальности или направления

Коррекция ситуативной тревожности младших школьников  
средствами арт терапии

Работа защищена « 25 » марта 2016 г. с оценкой « хорошо »

Председатель ГЭК

  
подпись

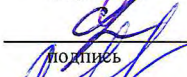
И.О.Логинова  
инициалы, фамилия

Руководитель

  
подпись

Е.В. Тарадаева  
инициалы, фамилия

Рецензент

  
подпись

Е.И. Стоянова  
инициалы, фамилия

Выпускник ЗЛП10-02СФП  
код (номер) группы

  
подпись

Е.В.Ворончихина  
инициалы, фамилия

Красноярск 2016

## РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу  
по специальности 050706.65 Педагогика и психология  
на тему «Коррекция ситуативной тревожности у младших школьников средствами  
арт-терапии»  
студентки 6 курса факультета педагогики и психологии ЛПИ - филиала СФУ  
Ворнчихиной Евгении Владимировны

Выпускная квалификационная работа Е.В.Ворнчихиной посвящена вопросу снижения уровня ситуативной тревожности средствами арт-терапевтического подхода. Тема достаточно интересна и актуальна в современных условиях общества.

Исследование Е.В.Ворнчихиной состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, списка использованных источников. Евгения Владимировна определяет цель и задачи исследования в соответствии с заявленной тематикой. Данная работа оформлена в соответствии с требованиями и содержит достаточное количество психолого-педагогических источников по исследуемой проблеме, отражая ее современное состояние.

Структура работы выдержана в соответствии с требованиями и отражает логику выпускного исследования. В содержании первой главы раскрыты основные теоретические аспекты изучения ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

Во второй главе «Эмпирическое исследование ситуативной тревожности у младших школьников и ее коррекция» характеризуется выборка исследования, описывается диагностический инструментарий, представлены результаты экспериментального исследования. Оформление таблиц и рисунков, отражающих эмпирические данные, отвечает предъявляемым требованиям к выполнению выпускной квалификационной работы. Основные выводы, сделанные по результатам проведенного экспериментального исследования, конкретны, отличаются грамотным и корректным изложением.

Представленная на рецензирование выпускная работа носит не только теоретический, но и практический характер, поскольку представлена программа снижения ситуативной тревожности посредством арт-терапевтического подхода. Выпускная квалификационная работа «Коррекция ситуативной тревожности у младших школьников средствами арт-терапии», соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам и заслуживает отметки «отлично».

Рецензент:

доцент кафедры клинической психологии  
и психотерапии с курсом ПО  
КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого,  
к. психол. наук, доцент



Е.И.Стоянова

## О Т З Ы В

научного руководителя на выпускную квалификационную работу студента 6 курса ЛПИ –ф СФУ по специальности «Психология и педагогика»

**Ворончихиной Евгении Владимировны** на тему «Коррекция ситуативной тревожности младших школьников средствами арт-терапии».

Выпускная работа Ворончихиной Е.В.. посвящена актуальной проблеме в современной педагогике и психологии. Работа имеет традиционную структуру. Во введении формулируется актуальность темы, цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, структура исследования.

В первой главе представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования ситуативной тревожности младших школьников. Описаны причины и формы ситуативной тревожности в теоретических исследованиях. Ворончихина Е.В. продемонстрировала умение проводить теоретический анализ литературы по заявленной проблеме исследования.

Во второй главе представлено экспериментальное исследование изучения особенностей ситуативной тревожности младших школьников. Автором были подобраны такие диагностические методики, как «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан) «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса».

На основе полученных экспериментальных данных Евгения Владимировна разработала профилактическую программу, направленную на снижение ситуативной тревожности младших школьников.

На наш взгляд, исследование отвечает всем требованиям, предъявляемым к подобному виду работ, и может быть представлена к защите.

к.псих.н., доцент



Е.В. Тарадаева

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты изучения проблемы ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте и ее коррекция.....	9
1.1 Определение тревожности в психологии.....	9
1.2 Причины возникновения школьной ситуативной тревожности и особенности ее проявления у младших школьников.....	13
1.3 Особенности арт-терапии как метода психолого-педагогической коррекции.....	20
Вывод по 1 главе.....	40
Глава 2 Эмпирическое исследование уровня ситуативной тревожности младших школьников и ее коррекция.....	41
2.1 Описание констатирующего этапа исследования уровня ситуативной тревожности младших школьников.....	41
2.2 Программа по коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии .....	49
2.3 Анализ результатов исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников на контрольном этапе исследования.....	52
Вывод по 2 главе.....	55
Заключение.....	56
Список используемых источников.....	58
Приложение А.....	63
Приложение Б.....	69
Приложения В.....	71



## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования:** Начальная школа - наиболее ответственный период в жизни человека. Именно в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности ребенка становится учебная деятельность, которая играет решающую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств. Однако проблема заключается в том, что усложнение школьных программ и повышение требований к младшим школьникам часто приводит к развитию тревоги и закреплению тревожности как черты личности. Психологами доказано, что завышенная тревожность является негативной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека. И если учесть, что тревожность как устойчивая характеристика часто развивается именно с началом школьного обучения, то, несомненно, изучение проблемы детской ситуативной тревожности стоит в ряду особо актуальных.

В зарубежной психологии проблема ситуативной тревожности разработана достаточно полно, в отечественной же психологии исследования по данной проблеме достаточно редки и носят разрозненный характер, за исключением работ В.Р. Кисловской (1972); А.М. Прихожан (1977, 2000); Ю.Л. Ханина (1978, 1991); И.А. Мусиной (1988); В.М. Астапова (1992). В настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных проблем: школьная тревожность (Е.В. Новикова, Т.А. Нежнова, А.М. Прихожан, 2000), экзаменационная тревожность (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, 1989), тревожность ожиданий в социальном общении (В.Р. Кисловская, 1972; А.М. Прихожан, 2000). Сравнительно большее количество исследований в отечественной психологии посвящено изучению ситуативной тревожности у подростков и взрослых людей.

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место. В этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникает рефлексия, самоконтроль, умение учиться (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Все эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка. В исследованиях отечественных психологов было доказано, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных для младших школьников эмоций нередко существенное место занимают отрицательные эмоциональные состояния тревоги и страха, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его учебную деятельность.

Значение профилактики тревожности, ее преодоления важно при подготовке детей к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью. Современной наукой предложен широкий круг коррекционных методик воздействия на повышенный уровень тревожности, в том числе и в школьном возрасте.

Арт-терапия используется как средство гармонизации и развития психики человека, а особенно ребенка через занятия художественным творчеством.

Это новый метод психокоррекции, использующий художественные приемы и творчество, ориентированный на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, где делается акцент на естественное проявления чувств, настроений, эмоций. [22].

Анализ результатов психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова) показал, что данный метод способствует повышению самооценки, учит расслабляться и избавляться от негативных эмоций, в частности очень эффективен для коррекции эмоциональных нарушений у детей [9:17].

Так, Т.Г. Казакова [18] отмечает, что состояние внутреннего «Я» ребенка отражается в продуктах его творчества, избавляя от чрезмерного напряжения,

внутреннего конфликта. Рисуя, лепя, танцуя, ребенок получает возможность не только уменьшить излишнее возбуждение, тревожность, агрессивность, недоверие к окружающему миру, но и обрести уверенность в себе и успех, а также связанные с ним положительные переживания и образцы поведения.

Специалисты (Т.С. Комарова, Л.Д. Лебедева) подчеркивают роль арт-терапевтического процесса в повышении адаптационных возможностей ребенка. Поэтому коррекционные возможности арт-терапии по отношению к младшим школьникам с повышенным уровнем тревожности имеют огромный потенциал [26].

Но, несмотря на достаточную изученность теоретического аспекта вопроса тревожности детей младшего школьного возраста, в практической деятельности учителей начальных классов отсутствует систематическая и целенаправленная работа по выявлению и коррекции ситуативной тревожности детей.

Возникает определенное противоречие между необходимостью коррекции ситуативной тревожности детей для эффективной организации воспитательного процесса.

Возникшее противоречие и актуальность данного вопроса обусловили выбор темы данного исследования: «Коррекция ситуативной тревожности у младших школьников средствами арт-терапии».

**Целью исследования:** является выявление особенностей проявления ситуативной тревожности и ее коррекция у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии.

**Объект исследования:** особенности проявления ситуативной тревожности у младших школьников.

**Предмет исследования:** коррекция ситуативной тревожности у младших школьников посредством использования арт-терапии.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что реализация коррекционной программы с использованием средств арт-терапии позволит



снизить уровень ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста.

**Исходя из поставленной цели и гипотезы исследования, нам предстояло решение следующих задач:**

1. Проанализировать теоретические источники по вопросу использования метода арт-терапии как средства коррекции ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

2. Изучить подходы к определению понятия «тревожность» и ситуативная тревожность в психологии.

3. Выявить особенности проявления ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

4. Рассмотреть особенности арт-терапии как метода коррекции.

5. Экспериментальным путем изучить особенности проявления ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте и возможность ее коррекции посредством арт-терапии.

**Методы исследования:**

Теоретические - анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования;

**Эмпирические методы:** тестирование.

**Методики:**

1. «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан)

2. «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса».

База исследования: Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 53 г. Красноярска с участием 20 детей младшего школьного возраста: десяти детей экспериментальной группы и десяти детей контрольной группы.

Практическая значимость: Материалы исследования могут использоваться в практике учителями начальных классов, также работа представляет практическую значимость для практических психологов.

Структура работы: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

# ГЛАВА 1 Теоретические аспекты изучения проблемы ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте и ее коррекция

## 1.1 Определение тревожности в психологии

Проблема тревожности является предметом исследования ученых, работающих в рамках разных психологических направлений. В психологической литературе существует множество определений понятия «тревожность». Приведем лишь некоторые из них.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [33]. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности [35].

С.Л. Рубинштейну под тревожностью понимает склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [39:109].

По мнению В.К. Вилюнаса, тревожность - это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [7:68].

По определению С.С. Степанова, тревожность - это переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи [41:32].

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

По определению Р.С. Немова, тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [28:61].

Несмотря на многообразие определений феномена тревожности, большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждения о том, что повышенная тревожность возникает в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами. Тревожность как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга

человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [1:112].

Подход к объяснению склонности к тревоги с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории Павлова И.П., было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина [34].

Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Наконец, следует остановиться на работе В.С. Мерлина, изучавшего вопрос симптомокомплекса тревожности. Испытание тревожности В.В. Беллоу проводил двумя путями - физиологическим и психологическим.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости. Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, не спокойствие, не уютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.



В настоящее время в науке принято различать тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности, темперамента и выделять два основных вида тревожности [34]:

1) Ситуативная тревожность - порожденная конкретной ситуацией, объективно вызывающей беспокойство. Может возникать у любого человека. Это состояние может играть положительную роль, выступая как некий своеобразный мобилизующий механизм;

2) Личностная тревожность - рассматривается как личностная черта. Проявляется в постоянной склонности к переживанию тревоги в самых различных жизненных ситуациях; характерно состояние безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринимать любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный подобному состоянию, находится в постоянном подавленном, настороженном настроении, как следствие, затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. В итоге, в процессе становления характера формируется низкая самооценка и мрачный пессимизм.

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

## 1.2 Причины возникновения школьной ситуативной тревожности и особенности ее проявления у младших школьников

Начало у школьного периода жизни ребенка характеризуется изменением всего ее строя. Младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к школьному обучению. В начальной школе у него формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы знаний, развитие мышления. Складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. В этот период происходит психологическая перестройка, требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости [15].

Такие изменения сопровождаются эмоцией интереса. Эта положительная эмоция через некоторое время может угаснуть в связи с неудачами в школе и, как следствие, не довольствием родителей и учителей. Появляются другие эмоции - страх, тревога, агрессия, снижается уровень успеваемости.

Школьная ситуативная тревожность - это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Школа может стать источником значительных страхов, что повлияет на его учёбу и здоровье. Очень часто дети испытывают страх, когда чувствуют, что ситуация выходит из-под контроля. Учитель несправедлив. Контрольная слишком сложная. Второй попытки не будет и т.д. Ещё одна школьная беда - волнение детей из-за возможных ошибок («Вдруг будет неправильно»), а

иногда из-за боязни критики или насмешек со стороны учителей, родителей, ровесников. Волнение держит школьников в состоянии напряжения или гиперактивности, которое мешает нормально учиться, потому что учёба требует восприимчивости и сосредоточенности. Таким образом, в школе дети могут оказаться в ловушке страха. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со сверстниками, неуверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

Среди причин школьной ситуативной тревожности называют следующие [34]:

ребенок не готов к школьному обучению эмоционально. В таком случае даже самая доброжелательная учительница и самый удачный детский коллектив могут восприниматься ребенком как нечто враждебное, чуждое ему. Учеба будет восприниматься как долг, что приведёт к протестным реакциям, возможно к конфликтам с родителями и учителями и одно только упоминание школы не вызовет у ребенка ничего кроме тревоги и неприязни. Конечно, такой исход возникает не всегда, и довольно часты случаи, когда ребенок, попав в хороший класс, к понимающему учителю, «дозревает» по ходу учебы;

ребенок не готов к школе интеллектуально, а это зачастую означает, что как бы ни стремился ребенок быть учеником, получать знания, ходить в школу, его интеллектуальной базы еще не хватает для того, чтобы постигнуть материал, который дают на уроках. Как результат - ребенок быстро утомляется, не поспевает за классом, переживает свою неспешность и в качестве защиты разочаровывается в школьных ценностях. И в этом случае школа не вызывает ничего, кроме острой тревоги;

ребенок по характеру всегда был очень ранимым, впечатлительным и застенчивым. Для таких детей поступление в школу/смена школы и т.д. заведомо является стрессогенным фактором. Это может усугубиться не очень

удачным школьным коллективом, эмоциональным/жестким преподавателем, а также наличием дополнительным факторов, перечисленных выше;

ребенок часто переходит из школы в школу, из класса в класс, часто меняются учителя и т.д. Это нередко приводит к тому, что ребенок не осваивает необходимых для успешной адаптации в новой среде навыков, не успевает почувствовать себя «своим». А чем дальше, тем сложнее влиться в уже сложившийся коллектив.

Любой стресс, даже не связанный со школой (развод родителей, утрата близкого человека, получение травмы и т.д.), может сильно отразиться на учебе и восприятии школы, ведь психика у ребенка одна и сложно, получив удар в одной сфере жизнедеятельности, не получить отклика в другой.

Все, что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в школе, стараются точно выполнять требования родителей и учителей - не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Интересен тот факт, что после развода родителей, когда, казалось бы, в семье закончились скандалы, уровень тревожности ребенка не снижается, а, как правило, резко возрастает. Психолог Е.Ю. Брель выявила и такую закономерность: тревожность детей возрастает и в том случае, если родители не удовлетворены своей работой, жилищными условиями, материальным положением [4].

Авторитарный стиль родительского воспитания в семье тоже не способствует внутреннему спокойствию ребенка.

Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения с другими детьми. В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе «достойной» школы, «перспективного» учителя. Озабоченность родителей передается и детям. Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним задания. Неокрепший и еще не готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка иногда не выдерживает, малыш начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастает.

Наиболее типично у возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

- учебные перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и / или непринятие детским коллективом.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Они отличаются особой чувствительностью.

А. Прихожан выделяет следующие особенности тревожных детей в школе [34:145]:



сравнительно высокий уровень обучаемости. При этом учитель может считать такого ребенка неспособным или недостаточно способным к учению;

эти школьники не могут выделить в работе основную задачу, сосредоточиться на ней. Они пытаются контролировать одновременно все элементы задания;

если не удастся сразу справиться с заданием, тревожный ребенок отказывается от дальнейших попыток. Неудачу он объясняет не своим неумением решить конкретную задачу, а отсутствием у себя всяких способностей.

На уроке поведение таких детей может казаться странным: иногда они правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад, давая, в том числе и нелепые ответы. Говорят иногда сбивчиво, взхлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. И это не связано с тем, насколько хорошо ребенок знает урок.

При указании тревожному школьнику на его ошибку странности поведения усиливаются, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности ситуацией. Это специфический вид ситуативной тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Тревожность может быть сопряжена с неврозом или с другими психическими расстройствами. В этих случаях необходима помощь медицинских специалистов.

Тревожные дети очень чувствительны к результатам собственной деятельности, боятся и избегают неуспеха. Им очень трудно оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого. Таким образом, чувство тревоги, если оно присутствует постоянно в жизни ребенка, влияет на всю сферу жизни

младшего школьника, а именно на его обучение, в частности, на успеваемость. В любом классе обязательно есть тревожные дети или дети, которые испытывают страхи в различных областях деятельности.

Тревожных детей школе немало, и работать с ними не легче, а даже труднее, чем с другими категориями «проблемных» детей, потому что и гиперактивные, и агрессивные дети всегда на виду, как на ладонке, а тревожные стараются держать свои проблемы при себе. Их отличает чрезмерное беспокойство, причем, иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок, такие дети и впрямь думают, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, неумные, неуклюжие. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах.

Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение.

Как выявить тревожного ребенка? Опытный учитель, конечно, в первые же дни знакомства с детьми поймет, кто из них обладает повышенной тревожностью. Однако прежде чем делать окончательные выводы, необходимо понаблюдать за ребенком, вызывающим опасения, в разные дни недели, во время обучения и свободной деятельности (на перемене, на улице), в общении с другими детьми.

Психологи П. Бейкер и М. Алворд советуют присмотреться, характерны ли для поведения ребенка следующие признаки:

- ✓ Постоянное беспокойство.
- ✓ Трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо.
- ✓ Мышечное напряжение (например, в области лица, шеи).

✓ Раздражительность.

✓ Нарушения сна.

Можно предположить, что ребенок тревожен, если хотя бы один из критериев, перечисленных выше, постоянно проявляется в его поведении.

### **1.3 Особенности арт-терапии как метода психолого-педагогической коррекции**

В настоящее время разработаны многочисленные рекомендации родителям и учителям относительно тревожных детей. Достаточно актуальным и перспективным в работе с тревожными детьми видится нам использование арт-терапии.

Арт-терапия или терапия искусством является относительно новым методом психотерапии. Элементы теории арт-терапии появились в 40 - 60-е гг. XX века в русле психодинамического направления на базе положений классического психоанализа З. Фрейда и аналитической психологии К. Юнга. В 60 - 80-е года теоретическая концепция арт-терапии пополнилась взглядами гуманистических психологов (К. Роджерс, Ф. Перлз, А. Маслоу, Р. Мей), психологической теорией игр, динамической психиатрией, групп-анализом и др.

Использование арт-терапии в работе с детьми в целях коррекции и оптимизации их развития началось еще в XIX веке в практике педагогов, дефектологов и врачей. Приемы изобразительной деятельности и рисования использовались для преодоления недостатков в развитии сенсомоторных способностей, стимулирования познавательного развития детей, имеющих интеллектуальные трудности.

Арт-терапия в учреждениях образования - это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Ее привлекательность для психологов можно объяснить тем, что, в отличие от основных коррекционно-развивающих направлений, в которых используются в основном вербальные каналы коммуникации, Арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно актуально при работе с детьми и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и гармонизации в тех случаях, когда ребенок не может выразить словами свое эмоциональное состояние.

Применительно к специальному образованию арт-терапию, можно рассматривать, как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной и психокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Во многих случаях «арт-терапевтическими» называют оздоровительные занятия с использованием физических упражнений, танцев, дыханием благовоний, чтением сказок и т. д., поскольку считают, что такое определение охватывает все многообразие форм творческой деятельности и может использоваться для описания воздействия тех или иных видов искусства на человека. Действительно, за рубежом, особенно в странах континентальной Европы, термин «арт-терапия» при его использовании во множественном числе (arts-therapies) нередко несет именно такой смысл, однако для обозначения частных форм терапии творчеством, как правило, применяются понятия арт-терапия (психотерапия посредством визуального, пластического искусства), драматерапия (психотерапия посредством театрального искусства и ролевой игры), музыкальная терапия (психотерапия посредством музыки), танцевально-двигательная терапия и т. д.

Основываясь на гуманистическом подходе, арт-терапия преследует единую цель - гармоничное развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Особую ценность арт-терапевтическая работа может иметь для детей и взрослых, испытывающих определенные затруднения в вербализации своих переживаний, например из-за речевых нарушений, аутизма, или малоконтактности, а также сложности этих переживаний и их «невыразимости» (у лиц с посттравматическим стрессовым расстройством). Это не значит, что



арт-терапия не может быть успешной в работе с лицами, имеющими хорошо развитую способность к вербальному общению. Для них изобразительная деятельность может являться альтернативным «языком», более точным и выразительным, чем слова.

Дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия для них более естественна. Особенно это значимо для детей с речевыми нарушениями, т. к. их поведение более спонтанно и они менее способны к рефлексии своих действий и поступков. Их переживания «выходят» через художественное изображение более непосредственно. Такой «продукт» прост для восприятия и анализа.

Современная арт-терапия включает в себя следующие направления:

- ✓ изотерапия - лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.;
- ✓ имаготерапия - воздействие через образ, театрализацию, драматизацию;
- ✓ музыкотерапия - воздействие через восприятие музыки;
- ✓ сказкотерапия - воздействие посредством сказки, притчи, легенды;
- ✓ кинезитерапия - воздействие через танцевально-двигательную;
- ✓ коррекционную ритмику (воздействие движениями), хореотерапию;
- ✓ игровая терапия и т. д.

Существует несколько моделей арт-терапии: эклектическая, интегративная, гуманистическая, медицинская, педагогическая. На наш взгляд, наибольший интерес представляет интегративная модель арт-терапии, в которой присутствует большая степень взаимосвязи представленных выше направлений.

В психокоррекционной практике арт-терапия психологами рассматривается как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, которые

позволяют с помощью стимулирования креативных проявлений ребенка осуществить коррекцию психоэмоциональных, поведенческих и других нарушений личностного развития.

Сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъекта, которое проявляется в:

- ✓ реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно – творческой деятельности;
- ✓ актуализации переживаний и выведении их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности;
- ✓ создании новых, эмоционально позитивных переживаний, их накоплении;
- ✓ актуализации креативных потребностей и их творческом самовыражении.

Функциями арт-терапии являются:

1. Катарсическая - очищающая, освобождающая от негативных состояний.

2. Регулятивная – снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния.

3. Коммуникативно-рефлексивная - обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

В арт-терапии не делается акцент на целенаправленное обучение и овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности.

Необходимо указать также преимущества метода арт-терапии перед другими психокоррекционными методами. А.И. Копытин выделяет следующие:

практически каждый человек (независимо от своего возраста, культурного опыта и социального положения) может участвовать в

арттерапевтической работе, которая не требует от него больших способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Каждый человек, будучи ребенком, рисовал, лепил, играл. Поэтому метод арт-терапии практически не имеет возрастных ограничений в использовании. Нет оснований говорить и о наличии каких-либо противопоказаний к участию тех или иных людей в арттерапевтическом процессе;

арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний, либо, напротив, чрезмерно связан с речевым общением. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства, позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и житейские проблемы и найти, благодаря этому, путь к их решению;

изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным мостом между психологом и клиентом. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднениях в налаживании контактов, в общении по поводу слишком сложного и деликатного предмета;

изобразительная деятельность во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому представляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде, либо слабо проявлены в повседневной жизни.

Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека.

Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей человека, что позволяет использовать их

для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

Арттерапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации: раскрытие широкого спектра возможностей человека и утверждение им своего индивидуального и неповторимого способа бытия в мире.

Анализируя данные преимущества, можно сделать вывод о «мягкости» арттерапевтических методов. Важно отметить, что арт-терапия и является универсальным методом психотерапевтического и психокоррекционного воздействия на личность ребенка.

Рассмотрим основные виды арт-терапии, используемые в работе с детьми:

1) Музыкакотерапия - это вид арт-терапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В настоящее время музыкакотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Именно катарсическое (очищающее) воздействие музыки позволяет использовать ее в таком качестве в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Во многих исследованиях по музыкалотерапии (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Догель, С.И. Консторум, Г.П. Шипулин, Б.В. Асафьев, Л.А. Мадель, Л.С. Брусиловский, И.Р. Тарханов, Г.Н. Кехаушвили, А.Н. Борисов,

Л.А. Батурина, И.В. Темкин, В.И. Петрушин, В.С. Шушарджан) в качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия этого вида арт-терапии выделяются следующие:

- ✓ регулирование психовегетативных процессов, физиологических функций организма;
- ✓ катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- ✓ повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- ✓ облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения, коррекция коммуникативной функции;
- ✓ активизация творческих проявлений.

Если говорить о музыкотерапии с точки зрения ее влияния на физическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма, то, поскольку музыка является языком невербальной коммуникации, наибольший эффект достигается во влиянии на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки.

Достоинствами музыкотерапии являются:

1. Абсолютная безвредность;
2. Легкость и простота применения;
3. Возможность контроля;
4. Уменьшение необходимости применения других лечебных методик, более нагрузочных и отнимающих больше времени.

Специалисты различают пассивную и активную формы музыкотерапии. В первом случае пациентам предлагают прослушивать различные музыкальные произведения, соответствующие состоянию их психологического здоровья и ходу лечения. Те, кто хоть раз общался с ребенком с ограниченными возможностями, знают, как трудно найти тропинку к его сердцу. Поэтому естественность и доступность, которая есть в музыке, - одна из причин бурного



развития музыкальной терапии в последние десятилетия. Полезность музыкотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями в том, что она:

- ✓ помогает укрепить доверие, взаимопонимание между участниками процесса;
- ✓ помогает ускорить прогресс терапии, так как внутренние переживания легче выражаются с помощью музыки, чем при разговоре;
- ✓ музыка усиливает внимание к чувствам, служит материалом, усиливающим осознание;
- ✓ косвенно повышается музыкальная компетенция, возникает чувство внутреннего контроля и порядка.

Таким образом, музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра переживаний и формирование такого мировоззрения, которое помогает человеку быть здоровым и счастливым. Богатые чувства и высокие мысли являются главным составляющим этого вида психотерапии. Формирование богатой эмоциональной сферы ребенка достигается за счет вовлечения его в широкий круг музыкальных художественных переживаний, формирование высокого строя мыслей.

## 2) Сказкотерапия

Сказочные сюжеты, по мнению К.Г. Юнга, являются своеобразными матрицами, отражающими основные душевные конфликты человека, суть которых неизменна на протяжении всей истории человечества. Юнг назвал их архетипическими. Независимо от того, признают или не признают люди эти конфликты, их действия от этого не уменьшаются. Сказка же в этом случае - способ вывода противоречия изнутри во внешний мир - предлагает способы его разрешения, это естественное, интуитивно применяемое лекарство.



Таким образом, сказкотерапия - это лечение сказками, при котором происходит совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими.

В сказкотерапии различают директивный и не директивный подходы. В директивной терапии терапевт руководит терапевтическим процессом: задаёт темы, наблюдает за поведением ребёнка и интерпретирует его. В не директивной сказкотерапии роль психотерапевта снижается: основная функция сводится к созданию атмосферы эмоционального принятия ребёнка и условий для спонтанного проявления его чувств.

В практической психологии можно встретить несколько способов работы со сказками как с проекцией, в зависимости от того, какие задачи ставит перед собой психолог:

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

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

«Почему герой так поступил?» - то есть более активная работа с текстом, где обсуждение поведения и мотивов персонажа служит поводом к обсуждению ценностей и поведения человека. Вводятся оценки и критерии «хорошо» - «плохо».

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

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

Переделка или творческая работа по мотивам сказки.

Сказки делятся на пять видов в зависимости от назначения:

✓ художественные,

- ✓ дидактические,
- ✓ психокоррекционные,
- ✓ психотерапевтические,
- ✓ медитативные.

### 3) Изотерапия

Изотерапия - терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется в настоящее время для психологической коррекции клиентов с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное, в основном, с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Психокоррекционные занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе.

Существует ряд серьезных моментов, касающихся выбора материалов в соответствии с целями занятий:

1. Выбору материалов влияет на то, как проходит занятие. Некоторые материалы, такие как карандаши, мелки и фломастеры, позволяют «усилить» контроль, в то время как другие - пастель, краска и глина - способствуют более свободному выражению.

2. Если клиент не уверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать.

3. При индивидуальной работе с детьми или группами, чье поведение трудно контролировать, стоит начать с «контролируемых» материалов.

4. Многие чувствуют себя неуверенно в отношении своих художественных способностей. Вырезание картинок из журнала для создания коллажа «уравнивает» участников и позволяет даже очень неуверенным клиентам присоединиться к работе.

5. Как только все клиенты с удовольствием начнут участвовать в упражнении, такие материалы как краска или глина могут дать возможность более глубокого самовыражения, особенно при изучении чувств или реакций.

Мы попытаемся вкратце рассмотреть наиболее распространенные приемы изотерапии (работа с красками, карандашами и природным материалом:

#### ✓ Марания

В буквальном понимании «марать» - значит «пачкать, грязнить». В нашем случае, в условиях арт-терапии, речь идет о спонтанных рисунках дошкольников и младших школьников, выполненных в абстрактной манере. Кроме внешнего подобия изображений, есть сходство в способе их создания: ритмичности движения руки, композиционной случайности мазков и штрихов, размазывании и разбрызгивании краски, нанесении множества слоев и смешивании цветов.

Марания могут проходить не только в виде непосредственных раскрашиваний, размазываний.

Марания эффективны для помощи ребенку или родителям выразить свои эмоции. Наиболее насыщенными по воплощению и эмоционально яркими являются гуашевые или акварельные изображения. При помощи мараний можно рисовать такие вещи, как страхи, гнев, в дальнейшем преобразовывать их во что-то позитивное. Их можно облечь в привлекательную для детей форму: они могут замазывать краской вход в пещеру; брызгами, пятнами, разнообразными линиями создавать города, явления природы, сказочных

существ; закрашивать цветными мелками собственный силуэт, нарисованный на полу.

Марания по внешнему виду порой выглядят как деструктивные действия с красками, мелками. Однако игровая оболочка оттягивает внимание от не принимаемых в обычной жизни поступков, позволяет ребенку без опасений удовлетворить деструктивные влечения. У мараний нет категорий «правильно-неправильно», «хорошо-плохо», нет эталонов. Отсутствие критериев оценки мараний исключает и саму оценку. Т.е. это снимает тревожность и помогает выплеснуть агрессию, страх и пр.

#### ✓ Штриховка, каракули

Штриховка - это графика. Изображение создается без красок, с помощью карандашей и мелков. Под штриховкой и каракулями в нашем случае понимается хаотичное или ритмичное нанесение тонких линий на поверхность бумаги, пола, стены, мольберта и пр.

Линии могут выглядеть неразборчивыми, небрежными, неумелыми, либо, наоборот, выверенными и точными. Из отдельных каракулей может сложиться образ, либо сочетание предстанет в абстрактной манере.

Штриховки и каракули могут иметь различное воплощение:

- ✓ заполнение пространства (тонирование, создание фона, закрашивание штрихами выделенной поверхности);
- ✓ рисование отдельных линий или их сочетаний (передача «характера» и взаимоотношений линий, например, грустной, испугавшейся линии, ссоры; так же появляются волны, лучи солнца, ветер, языки огня, взрывы, препятствия);
- ✓ изображение объектов и символов в ритмической манере, например, рисование под музыку.

Штриховки и каракули помогают расшевелить ребенка, дают почувствовать нажим карандаша или мелка, снимают напряжение перед

рисованием. Штриховки просты в исполнении, занимают непродолжительное время, потому уместны в качестве зачина арт-занятия.

Штриховки и мараания происходят в определенном ритме, который оказывает благотворное влияние на эмоциональную сферу ребенка. У каждого ребенка он свой, диктуемый психофизиологическими ритмами организма. Ритм присутствует во всех жизненных циклах, в том числе в режиме дня, чередовании напряжения и расслабления, труда и отдыха и т.д. Ритм создает настрой на активность, тонизирует ребенка.

#### ✓ Рисование пальцами

Даже никогда не рисовав пальцами, можно представить особенные тактильные ощущения, которые испытываешь, когда опускаешь палец в гуашь или в пальчиковую краску - плотную, но мягкую, размешиваешь краску в баночке, подцепляешь некоторое количество, переносишь на бумагу и оставляешь первый мазок. Это целый ритуал!

Ради достижения изобразительных эффектов нанесением краски непосредственно ладонями и пальцами от ребенка не требуется развитой мелкой моторной координации. Движения могут быть размашистыми, крупными, экспрессивными или наоборот, точечными, локальными, отрывистыми. Толщина пальцев уже сама по себе не предполагает создание тонких мазков, линий.

Рисование пальцами и ладонями не подвержено влиянию стандартных шаблонов. Так рисовать детей не учат ни в детском саду, ни в школе. Поэтому такой способ создания изображений проективно представляет индивидуальность ребенка.

Рисование пальцами - это разрешенная игра с грязью, в ходе которой деструктивные импульсы и действия выражаются в социально принимаемой форме. Ребенок, незаметно для себя, может осмелиться на действия, которые обычно не делает, так как опасается, не желает или не считает возможным нарушать правила.



Рисование пальцами не бывает безразлично ребенку. В связи с нестандартностью ситуации, особыми тактильными ощущениями, экспрессией и нетипичным результатом изображения, оно сопровождается эмоциональным откликом, который может иметь широкий диапазон от ярко отрицательной до ярко положительной. Новый опыт эмоционального принятия себя в процессе рисования, пробы несвойственных ребенку характеристик поведения, расширяют и обогащают образ Я.

✓ Рисование сухими листьями (сыпучими материалами и продуктами)

Сухие листья приносят много радости детям. Даже если вы не производите с ними никаких действий, а просто держите их в ладонях, перцептивные впечатления после привычного пластика, полиэстера и ДСП вызывают сильный эмоциональный отклик. Сухие листья натуральны, вкусно пахнут, невесомы, шершавы и хрупки на ощупь.

С помощью листьев и клея ПВА можно создавать изображения. На лист бумаги клеим, который выдавливается из тюбика, наносится рисунок. Затем сухие листья растираются между ладонями на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком. Лишние, не приклеившиеся частички стряхиваются. Эффектно выглядят изображения на тонированной и фактурной бумаге.

Даже когда дети пытаются изобразить что-то определенное, например, Чебурашку или машину, изображение получается «лохматым», пушистым, малоразборчивым, но при этом эффектным и привлекательным.

Так же можно создавать изображения с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов: круп (манки, овсяных и других хлопьев, гречи, пшена), сахарного песка, вермишели и т.д. При стряхивании лишних материалов изображение все равно останется только в месте приклеивания.

Перемешанные между собой и раскиданные сыпучие продукты, труха листьев по своей внешнему выражению - сор, который в обыденности аккуратно выметается, выбрасывается, от которого детей приучают избавляться, к которому не разрешают прикасаться.



Обстановка помогает детям приобретать новый опыт свободной активности, а манипуляции с сыпучими материалами - в социально разрешенной форме удовлетворять деструктивные влечения в обход социальных барьеров и догм.

Описанная техника создания изображений подходит детям с выраженной моторной неловкостью, негативизмом, зажатостью, способствует процессу адаптации в новом пространстве, дарит чувство успешности.

Равно как и сами рисунки, которые часто взрослые не понимают из-за отсутствия четкости, плавности линий и той академичности, к которой привыкли и пытаются навязать. Гораздо эффективнее, сделать этот процесс арт-терапией и инструментом расслабления. При рисовании происходит:

Расставание с негативными эмоциями и прорисовывание тяжелого дня или события.

Переживание и усмирение ярости, гнева, злости. Тогда можно избежать наказания, обидных слов и действий. Лучше - отдать все на откуп бумаге, линиям, краскам, фигурам и объектам.

Совместная деятельность и уникальная возможность в процессе, наводящими вопросами о рисунке узнавать, что тревожит ребенка. И главное - как вы можете ему помочь.

Наблюдение со стороны и раннее упреждение проблемы, вплоть до обращения к специалисту. Присмотритесь: не сменились ли резко цвета, размеры, плавность линий, неполнота картины. Внезапные изменения на протяжении длительного времени - уже повод для деликатного разговора.

#### 4) Танцевально- двигательная терапия

Традиционно считается, что душевная жизнь человека самым непосредственным образом связана с телом, с движениями. Терапией, которая объединяет в себе работу с телом, движениями и эмоциями, является танце-двигательная терапия.

Уайтхаус и Труди Шуп, выделили три компонента терапевтического процесса:

1. Осознание (частей тела, дыхания, чувств, образов, невербальных двойных сообщений, когда наблюдается).

2. Увеличение выразительности движений (развитие гибкости, спонтанности, разнообразия элементов движения, включая факторы времени, пространства и силы движения, определение границ своего движения и их расширение).

3. Аутентичное движение (спонтанная, танце-двигательная импровизация, идущая от внутреннего ощущения, включающая в себя опыт переживаний и чувств и ведущая к интеграции личности). Аутентичное движение активизирует те части психики, которые К. Юнг описывал как части бессознательного, благодаря чему открываются невыраженные эмоции, которые были заблокированы в теле.

Работа танцевально-двигательных терапевтов успешно используется в программах учебных заведений различных уровней. Она хорошо подходит для работы с эмоциональными расстройствами детей, подростков и взрослых в больницах, клиниках и специальных школах. Среди клиентов также могут быть умственно-отсталые, геронтологические больные, лица с задержками психоэмоционального развития. Танцевальная терапия также может помочь людям с физическими недостатками улучшить свою самооценку, научиться балансу и координации.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что танце-двигательная терапия - это вид психотерапии, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека. Использовать танце-двигательную терапию можно в работе с людьми с разнообразными эмоциональными проблемами, снижением интеллектуальных возможностей и тяжелыми заболеваниями.

## 5) Песочная терапия

Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении клиента, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходят отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития. Это один из психокоррекционных, развивающих методов, направленных на разрешение личностных проблем через работу с образами личного и коллективного бессознательного.

Эти образы проявляются в символической форме в процессе создания творческого продукта - композиции из фигурок, построенной на специальном подносе (ящичке) с песком, подобно тому, как они актуализируются в сновидениях или при использовании техники активного воображения.

Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной (рассказ о готовой композиции, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл композиции) экспрессии клиентов.

В качестве материалов используются песок, вода и миниатюрные фигурки. С их помощью клиентам предлагается создавать композиции на специальном подносе.

После завершения работы с песком клиент дает название своему творению и рассказывает о нем психологу. Психолог отмечает важные моменты процесса (особенности поведения клиента, действия с песком, первую фигурку, поставленную в песочницу и т. д.), фиксирует композицию на фото или слайд-пленку, подробно записывает рассказ клиента.

Основная цель песочной терапии - достижение клиентом эффекта самоисцеления посредством спонтанного творческого выражения содержаний личного и коллективного бессознательного. Включение этих содержаний в сознание, укрепление Эго и установление качественно нового взаимодействия Эго с глубинным источником психической жизни - целостным Я. В результате

происходит значительное усиление способности человека к самодетерминации и саморазвитию.

Основные задачи песочной терапии таковы:

- ✓ Возвращение в состояние играющего, свободно творящего ребенка посредством глубокой возрастной регрессии;
- ✓ Соприкосновение с вытесненным и подавленным материалом личного бессознательного, его включение в сознание;
- ✓ Соприкосновение с архетипами коллективного бессознательного, постижение самых таинственных пластов психики;
- ✓ Проработка архетипических содержаний индивидуальной психики, выведение их из глубины бессознательного и интеграция в сознание.

Данный метод позволяет гармонизировать (упорядочить) внутренний душевный хаос посредством нескольких механизмов:

- ✓ проработки психотравмирующих ситуаций на символическом уровне;
- ✓ отреагирования негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения;
- ✓ расширения внутреннего опыта за счет осознания содержаний глубинных уровней психики, в том числе архетипического, и укрепления сознательного Я;
- ✓ изменения отношения к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, к значимым другим, в целом к своей судьбе;
- ✓ укрепления (или пробуждения) доверия к миру, развития новых, более продуктивных отношений с миром.

Основная идея песочной картины отражает актуальные жизненные ценности, потребности, «зону ближайшего развития» автора. Иными словами, основная идея расскажет нам о том, что является для клиента наиболее значимым в данный момент.



6) Игровая терапия - метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром - игра.

Игра - это произвольная, внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет. Игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого. Это средство для выражения чувств, исследования отношений и самореализации. Игра представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт, свой личный мир. В процессе игры ребенок переживает чувства контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат.

Характерные особенности игры:

1. Играющий выполняет реальную деятельность, осуществление чего требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач.

2. Ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами.

3. Отличительными признаками развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

Психокоррекционный эффект игровых занятий достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта с психологом.

Основная цель игровой терапии - помочь ребенку выразить свои переживания наиболее приемлемым для него образом - через игру, а также проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе.

Основные задачи игровой терапии таковы:

- ✓ облегчение психологического страдания ребенка;

- ✓ укрепление собственного Я ребенка, развитие чувства самооценности;
- ✓ развитие способности эмоциональной саморегуляции;
- ✓ восстановление доверия к взрослым и сверстникам, оптимизация отношений в системах «ребенок - взрослые», «ребенок - другие дети»;
- ✓ коррекция и предупреждение деформаций в формировании Я-концепции;
- ✓ коррекция и профилактика поведенческих отклонений.

Все вышеупомянутые арт-терапевтические методики в психокоррекции способствуют гармонизации личности детей с проблемами через развитие способностей самовыражения и самопознания, обеспечивают коррекцию психоэмоционального состояния ребенка, психофизиологических процессов посредством соприкосновения с искусством.

Традиционно различаются индивидуальная и групповая формы арт-терапии. Приоритет отдается групповой форме. Центром арт-терапии независимо от формы являются сложности эмоционально-личностного развития ребенка.



## Выводы по 1 главе

Термин «тревожность» имеет огромное количество определений и характеристик в психологической литературе. Большинство исследований сходятся на том, что тревожность - это дифференцированное явление - как ситуативное явление и как личностная характеристика.

Выделяют два основных вида тревожности: ситуативная тревожность, т.е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство и личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают.

В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к школе. Проявление тревожности в младшем школьном возрасте обладает рядом особенностей, связанных со спецификой возраста: гармоничности сочетания требований двух чрезмерно значимых для ребенка общностей: семьи и школы; недостаточный уровень физиологической и интеллектуальной зрелости.

В настоящее время разработано множество подходов к проблеме коррекции тревожности младших школьников. В частности используются некоторые технологии психотерапии, среди которых выделяется арт-терапия.

Арт-терапия не имеет ограничений в использовании (любой ребенок независимо от возраста, художественных способностей может участвовать в такого рода деятельности), она вызывает положительные эмоции, помогают преодолеть апатию, сблизиться с окружающими, стимулируют самопознание и самовыражение, мобилизуют творческий потенциал и внутренние механизмы самоизменения.

## **ГЛАВА 2 Эмперическое исследование уровня тревожности младших школьников и ее коррекции**

### **2.1 Описание констатирующего этапа исследования уровня тревожности младших школьников**

Основной целью опытно-экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования о том что, реализация коррекционной программы с использованием средств арт-терапии позволит снизить уровень ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста. В связи с этим был определен ход опытно-экспериментальной работы, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Эксперимент проводился на базе МОУ СОШ № 53 г. Красноярск. В эксперименте были задействованы учащиеся 2 «а» класса. Возраст испытуемых 8-10 лет. Обследуемая группа состояла из 20 человек, не дифференцированных по гендерному составу.

Для подтверждения гипотезы необходимо решить следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Провести изучение уровня тревожности младших школьников.
2. Разработать программу занятий с использованием арт-терапии по снижению уровня тревожности младших школьников.
3. Провести сравнительный анализ результатов исследования.

Для достижения поставленных в ходе исследования задач были выбраны следующие методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан) и «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса».

Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности»

А.М. Прихожан

Шкала явной тревожности для детей разработана американскими психологами, адаптирована и стандартизирована А.М. Прихожан. Она

предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. При проведении количественной оценки изменений, возникших в результате коррекционной программы, нам было необходимо использовать метод, дающий возможность объективной оценки актуального уровня тревожности у ребенка. Это послужило причиной выбора данного метода. Также следует отметить, что данная методика содержит шкалу «социальной желательности», критический показатель которого равен девяти. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

Тест хорошо зарекомендовал себя при решении следующих практических задач:

- ✓ выявление групп риска с точки зрения профилактики и сохранения психического здоровья детей;
- ✓ анализ характера эмоциональных проблем детей;
- ✓ профилактика «срывов», связанных с экзаменационными, конкурсными, соревновательными и другими стрессовыми условиями, предъявляющими повышенные требования к нервно-психическому состоянию школьника;
- ✓ выявление причин школьной дезадаптации;
- ✓ в психогигиенических целях - для определения оптимального расписания занятий, режима труда и отдыха, общей и учебной нагрузки и т.п.;
- ✓ при анализе факторов, связанных с повышенной утомляемостью школьника, нарушениями сна и др.;
- ✓ при определении целесообразности посещения ребенком группы продленного дня;

- ✓ в работе с детьми и родителями, в том числе выявление соотношения тревожности детей и родителей/педагогов (при проведении с родителями/педагогами взрослого варианта шкалы).

#### Порядок проведения

Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительнее индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления - психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.

Примерное время выполнения теста - 15-25 мин.

Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. В ходе данной процедуры испытуемым задаются вопросы о внутреннем состоянии ребенка в той или иной ситуации. Испытуемым может быть выбран лишь один вариант ответа (верно, неверно).

После проведения методики нами были подсчитаны результаты. Вначале подсчитывались баллы по шкале социальной желательности. Затем подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

Следующая методика, которая была использована в нашем исследовании - «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филиппса. Данная методика позволяет быстро и эффективно оценить уровень и характер тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста (Приложение 1).

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.



Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Исследование проводилось в групповом режиме, в равных условиях, в привычной обстановке.

Для изучения проявления тревожности мы использовали данные, полученные с помощью методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан). Обработка данных состояла в том, что высчитывались баллы по приведенной в методике шкале, которые затем переводились в стеноны, соответственно таблице нормативных показателей для данного возраста. Среди полученных данных было выделено три уровня проявления тревожности.

Полученные при тестировании количественные данные приведены в Приложении 2.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что степень проявления явной тревожности у 11 человек (55 % чел.) низкая; степень



школьной тревожности - низкая у 9 учащихся (45% чел.), степень самооценочной тревожности - низкая у 8 школьников, средняя у 8 человек (по 40 % чел.), межличностной тревожности высокая у 9 человек (45 % чел.).

В целом, можно отметить, что в группе опрашиваемых преобладает средний и высокий уровни проявления тревожности.

Полученные данные представлены на рисунке 1.



Рис. 1 Распределения тревожности у учащихся на констатирующем этапе эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

«Методика Филипса» позволила оценить следующие факторы и получить такие результаты (Приложение 2):

Повышенная общая тревожность, общее эмоциональное состояние у 19 (95 %) человек.

Переживание социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты у 11 (55 %) учащихся.

Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата у 11 (55 %) школьников.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей у 11 учащихся (55 %) обследуемых.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний у 16 человек (80 %) учащихся.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок у 8 (40%) школьников соответственно.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды 13 (65 %) человек.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка 9 (45 %) человек.

Отметим, что страх ситуации проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями - наиболее выраженные страхи у младших школьников.

Различие в уровнях факторов тревожности у младших школьников по Филипсу показано на рисунке 2.

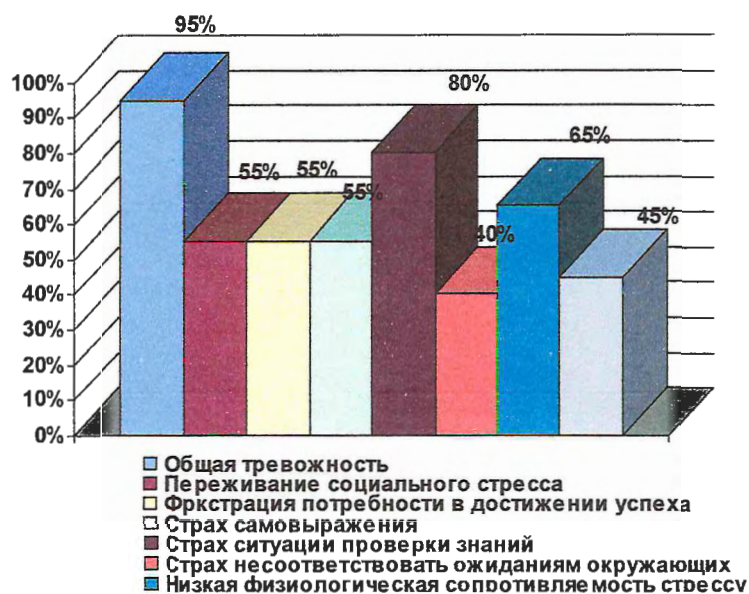


Рис. 2 Диаграмма уровня тревожности у учащихся по Филипсу на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, «Методика Филипса» выявила достаточно высокий уровень тревожности школьников в ситуации проверки знаний 80 %, в ситуации самовыражения 55 %, уровень общей тревожности детей в школе 95%.

## **2.2 Программа по коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии**

Эксперимент был направлен на проверку гипотезы исследования о том, что коррекционная программа по коррекции эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста посредством арт-терапии позволит нивелировать отрицательные эмоциональные состояния у детей.

В этой связи были определены следующие основные цели, задачи, принципы, условия и направления работы с детьми.

Целью программы является коррекция тревожности детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии. В этой связи были поставлены следующие основные задачи:

1. Оказание помощи в преодолении негативных переживаний.
2. Снижение тревожности, эмоционального напряжения, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение выразить свое.
3. Помощь в снятии страхов.
4. Создание условий для ребенка в преодолении тревожного поведения.

В основу коррекционно-развивающей программы заложены следующие основополагающие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции был одним из основополагающих при составлении коррекционно-развивающей программы - коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками осуществлялась на основе проведенной диагностики тревожности младших школьников.

2. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей школьников.

3. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач задает необходимость их определения в любой коррекционной программе. Системность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и неравномерность их развития.



4. Принцип комплексности методов психологического воздействия, являясь одним из наиболее прозрачных и очевидных принципов построения коррекционно-развивающих программ, утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

5. Принцип поощрения (и проявление этого психологического поощрения) достижений ребенка в плане обретения творческой самостоятельности и продуктивности.

6. Принцип символического отреагирования детских страхов, тревожности и превращение их в объект творческой проработки.

Подробное описание занятий в приложении 3.

Организация занятий: Класс был разбит на 2 группы по 10 человек, коррекционно-развивающая программа реализовывалась на протяжении 7 недель, с периодичностью два раза в неделю (с октября по ноябрь 2015 года) в каждой группе, каждое занятие рассчитано на 40 минут, всего было проведено занятий 14, по 7 занятий в каждой группе.

Для реализации поставленных задач использовались следующие элементы арт-терапии: 1) рисуночная терапия (собственно арт-терапия); 2) музыкотерапия; 3) танцевальная терапия [12, 20; 22; 26; 30; 42].

Остановимся на краткой характеристике видов арт-терапии, которые мы использовали в работе:

Рисуночная терапия - вид арт-терапии, построенной на использовании изобразительной деятельности. Применение проективного рисунка как формы арткоррекции материализует и конкретизирует переживания детей, способствует пониманию их причин, переосмыслению и в конечном итоге высвобождению от них. Такая форма работы позволяет переключать ребят с вербального уровня осмысления своих проблем на невербальный уровень.

Музыкотерапия - контролируемое использование музыки в реабилитации детей и взрослых.



Танцевальная терапия берет свое начало в творческом танце. При использовании в терапии танец позволяет спонтанно высвободить чувства субъекта.

Таблица 2

Структура программы по коррекции эмоциональной сферы младших школьников средствами арт-терапии

Блок	Задачи	Методы и приемы коррекции эмоциональной сферы
Установочный (1 занятие)	- установление дружеской атмосферы среди школьников; - побуждение к сотрудничеству психологом; - создание условий, в которых ребенок будет замотивирован для коррекционной работы;	Элементы рисуночной терапии: Рисование на тему «Автопортрет», «Мое имя»
Коррекционный (5 занятий)	- снижение эмоционального напряжения; - коррекция уровня тревожности; - снятие страхов и тревог;	Элементы: рисуночная терапия, музыкотерапия, танцевальная терапия – Рисование на тему «Я люблю больше всего..», Изготовление аппликации «Ромашка «Я», Танцевальный этюд «Подари движение», Игра «Разыщи радость».
Контрольный (1 занятие)	Выявление изменений в уровне тревожности, количестве активных страхов.	Проведение повторного диагностического исследования

### 2.3 Анализ результатов исследования психолого-педагогической коррекции тревожности младших школьников на контрольном этапе исследования

После проведения программы занятий учащиеся были вновь протестированы по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; «Методике диагностики уровня школьной тревожности» Филипса. Графически полученные данные по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан представлены на рисунке 3.



Рис. 3 Распределения тревожности у учащихся на контрольном этапе эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

Сравнительная характеристика изменения высокого уровня тревожности до начала коррекционного воздействия и после него представлена графически на рисунке 4.

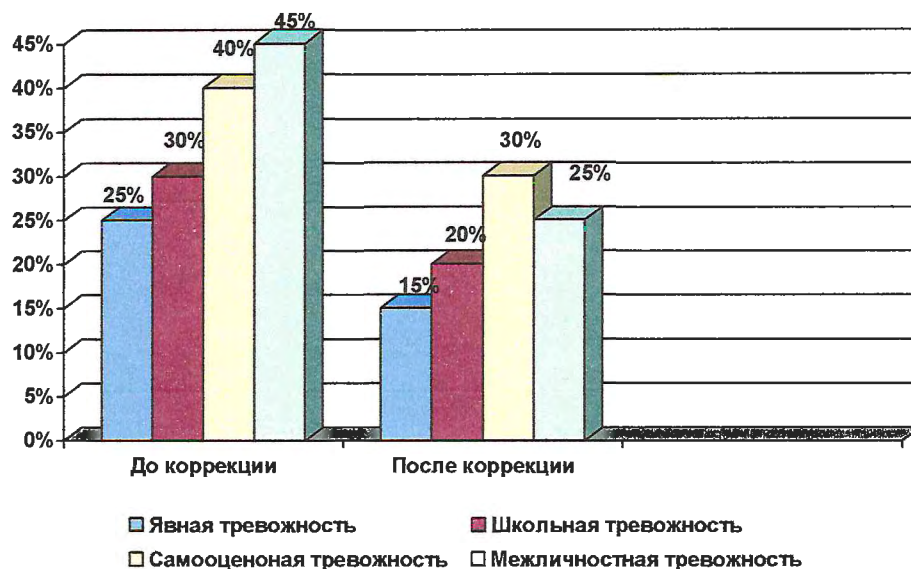


Рис. 4 Сравнительная диаграмма распределения высокого уровня тревожности у учащихся на разных этапах эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

Таким образом, наглядно видно снижение высокого уровня тревожности после прохождения учащимися психолого-педагогической коррекции.

Например, явная тревожность снизилась на 10 % испытуемых, школьная и самооценочная тревожность - также 10 % обследуемых, межличностная тревожность снизилась на 20 % учащихся, что является достаточно наглядным показателем проведенной коррекционной работы.

Таким образом, мы видим общее уменьшение тревожности учащихся после проведения психолого-педагогической коррекции тревожности учащихся.

Различие в уровнях факторов тревожности у младших школьников по Филипсу показано на рисунке 5.



Рис. 5 Уровни тревожности у учащихся по Филиппсу на разных этапах эксперимента

## Выводы по 2 главе

На основе проведенного исследования нами было выявлено, что основной составляющей тревожности учащихся является межличностная и самооценочная составляющие. Явная и школьная тревожность выражены меньше.

В ходе формирующего эксперимента была реализована программа занятий с использованием средств арт-терапии по коррекции тревожности младших школьников. После проведения курса занятий учащиеся были вновь протестированы по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; «Методике диагностики уровня школьной тревожности» Филиппа.

Сравнительный анализ данных показал, что у младших школьников наблюдается положительная динамика. У большинства (65%) ребят проявление тревожности стало на уровне нормы, в общем уровень тревожности в среднем по всем показателям снизился на 10 %. Таким образом, результаты свидетельствует о положительной динамике: высокий уровень тревожности перешел в средний и низкий.

Поставленная в исследовании гипотеза была доказана.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя психологическую и педагогическую литературу по данной проблеме, мы выяснили, что тревожность понимается как свойство личности, проявляется в склонности воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу.

Школьная ситуативная тревожность проявляется в склонности учащихся оценивать большинство ситуаций, связанных с различными формами их включения в жизнь школы, как содержащие опасность, она отражает эмоциональное неблагополучие учеников и негативно влияет на учебную деятельность. Появление школьной тревожности может быть вызвано спецификой организации учебно-воспитательного процесса, особенностями личности и стиля работы учителя, проблемами во взаимоотношениях с одноклассниками, особенностями детско-родительских отношений, уровнем успеваемости и психологическими особенностями учащихся. Развитие школьной тревожности как свойства личности сопровождается закреплением в поведении ученика специфических реакций, выполняющих защитную и компенсаторную функции (школьные страхи, односторонние увлечения и склонность к фантазированию и повторению «ритуальных» действий, словесная и невербальная агрессия в тревожных ситуациях).

В ходе исследования нами было выдвинуто предположение о том, что коррекция ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте возможна при помощи проведения занятий с использованием арт-терапии. В практической части нашей работы мы проверяли справедливость выдвинутой гипотезы.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 53г. Красноярск. В исследовании принимали участие 20 человек 2 класса. Исследование проводилось с октября по ноябрь 2015года.

В процессе исследования уровня ситуативной тревожности младших школьников нами были использованы следующие методики: следующие методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан) и «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса».

Используя различные средства арт-терапии, мы разработали программу занятий по коррекции ситуативной тревожности младших школьников, которая включала в себя занятия с использованием изо-терапии, танцевальной терапии, музыкальной терапии.

После проведения опытно - экспериментальной работы были выявлены следующие результаты: количество детей с высоким уровнем тревожности по всем показателям двух методик в среднем уменьшилось на 10%. Количество подростков с низким уровнем тревожности увеличилось с 25% (5 чел.) до 45% (8 чел.).

Анализ экспериментальных данных показал, что арт-терапия как метод психолого-педагогической коррекции является наиболее эффективным средством психокоррекционного воздействия на эмоциональную сферу ребенка и снижает уровень тревожности школьников.

Таким образом, мы можем сказать, что гипотеза нашего исследования подтвердилась.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт // Психологический журнал. - 1997 - № 2. - С.112-117.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Арт-терапия - новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. - М.: Когито-Центр, 2006. - 336 с.
4. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Брель. - Томск, 1999. - 22 с.
5. Вачков И.В. Сказкатерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2007. - 144с.
6. Введение в музыкотерапию / Г. Г. Декер-Фойгт, СПб.: Питер 2003. - 208с.
7. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Просвещение, 1976. - 345 с.
8. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: метод. пособие. - М.: Изд-во ИПК и ПРИМ О, 1993.- 56 с.
9. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. Комментарии В.В. Иванова. 5-е изд., испр. и доп. - М.: Лабиринт, 1998.– 272 с.
10. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М: Высшая школа , 2002. - 399 с.
11. Гарбузов В. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб.: Питер, 1994. 160 с.

12. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие адаптирующие игры. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.-64 с.
13. Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 246 с.
14. Дубровина И.В. «Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики», М., Педагогика, 1991.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология/ И.А. Зимняя. М.: Речь, 1997-205с.
16. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. - СПб., Речь, 2006. - 208 с.
17. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. -288 с., 16 л. ил.
18. Казакова Т.Ф. Развитие у дошкольников творчества: Пособие для воспитателя детского сада.- М.: Просвещение, 1995. - 324 с.
19. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб. - Речь, 2007 - 336с.
20. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. - СПб.: Речь, 2006. - 160 с.
21. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. Издание 2..е, расширенное и дополненное. СПб.: Речь, 2006. - 286 с.
22. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. - М.: Когито-Центр, 2006, - 155с.
23. Копытин А.И., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии исцеляющие путешествия. - СПб.: Речь, 2007. - 144 с.
24. Короткюва Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. - М.: ЦГЛ, 2006. - 144с.

25. Крамер Э. Искусство, арт-терапия, общество // Детское творчество. 2010. - №1. - С. 2-11.
26. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. -256 с.
27. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000 - 192 с.
28. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. - Кн.1 / Р. С. Немов. - М.: Академия, 1995. – 390 с.
29. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. - М., – 200 с.
30. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. - СПб.: Питер, 2001. - 448 с.
31. Практика сказкотерапии / Под ред. Н.А. Сакович.- СПб.: Речь, 2004.- 224 с.
32. Практикум по возрастной психологии. / под. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002.
33. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // «Психологическая наука и образование». - 1998, № 2.
34. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.:МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.
35. Психология. Словарь /Под ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: 1990. – 178 с.
36. Психологические тесты / Под ред. Антипченко В.С. - К.: 2002. - 612 с.
37. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. - 2-е изд., И доп. - М.: ВЛАДОС, 1998.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: 1998.



39. Рубинштейн С. Л. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Л. Рубинштейн. - М.: Прогресс, 1970. - 290 с.
40. Савина Е. Тревожные дети / Дошкольное воспитание - 1996, № 4.
41. Степанов С.С. Попытка создания словаря трудностей / С.С. Степанов // Семья и школа. - 1994. - № 1. - С.26-35.
42. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. - М., 2003.
43. Ахмедова С. А. Профилактика и снижение агрессивности младших школьников средствами арт-терапии // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 20-летию ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ» (5 - 7 апреля 2012г.). - Нерюнгри, 2012. - С. 12-14.
44. Бреслав Г. М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: норма и отклонение. - М. : Педагогика, 1998. - 180 с.
45. Велиева С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: учеб.-методическое пособие // сост. С.В. Велиева. - СПб. : Речь, 2005. - 240 с.
46. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. - СПб. : Союз, 1997. - 224с.
47. Казакова И. В. Сказкотерапия - как средство развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса: Материалы III региональной научно-практической конференции (18 февраля 2012г.). - Нерюнгри, 2012. - С. 29-32.

- 48..Кирьянова О. Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста / О. Н. Кирьянова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. - СПб. : Реноме, 2011. - С. 23-25]
- 49..Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. - СПб. : Речь, 2007. - 336 с.
- 50..Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов., работающих с детьми. - СПб. : Речь, 2007. - 160 с.
- 51..Колесникова Е. А., Какаунина Н. Э. Использование технологий Арт-терапия в коррекции детско-родительских отношений // XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов в г. Нерюнгри, с международным участием: материалы конференций (11-13 апреля 2013г.). - Нерюнгри, 2013. - С. 95-98.
- 52..Коломенский Я. Л, Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - СПб. : Питер, 2004. - 480 с.
- 53..Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. - СПб. : Питер, 2002. - 368 с.
- 54..Крамер Э. Арт-терапия с детьми. - М. : Владос, 2013. - 320 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика диагностики уровня школьной ситуативной тревожности  
Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет». Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны». Обработка и интерпретация результатов. При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Номера ответов на вопросы теста

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

#### Ключ к вопросам

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

#### Результаты

Число несовпадений знаков («+» - да, «-» - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%). Для каждого респондента.

Текст опросника.

Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?

Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?

Похож ли ты на своих одноклассников?

Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?



Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

Боишься ли ты временами вступать в спор?

Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это

время другие?

Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу

проверочную работу?

Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Приложение Б

Таблица 1

Результаты констатирующего среза уровней тревожности младших школьников на констатирующем этапе

	Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан)		Методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса»	
	баллы	Уровень тревожности	Число несовпадений	Уровень тревожности
1. Игорь	4	Сред.	65	Сред.
2. Настя	5	Сред.	80	Выс.
3. Коля	7	Выс.	85	Выс.
4. Света	5	Сред.	85	Выс.
5. Ксения	6	Сред.	63	Сред.
6. Кристина	2	Низк.	59	Сред.
7. Олег	6	Сред.	72	Сред.
8. Ольга	7	Выс.	35	Низк.
9. Светлана	8	Выс.	82	Выс.
10. Артем	2	Низк.	70	Сред.
11. Ильдус	6	Сред.	85	Выс.
12. Катя	5	Сред.	25	Низк.
13. Ксюша	5	Сред.	55	Сред.
14. Марина	8	Выс.	30	Низк.
15. Павел	4	Сред.	80	Выс.
16. Паша	1	Низк.	85	Выс.
17. Кирилл	10	Выс.	92	Выс.

18. Лариса	3	Низк.	63	Сред.
19. Рустам	5	Сред.	75	Сред.
20. Резеда	4	Сред.	79	Выс.
Итого:	Выс. - 5 чел. (25 %) Сред. - 11 чел. (55 %) Низк. - 4 чел (20 %)		Выс. - 9 чел. (45 %) Сред. - 8 чел. (40 %) Низк. - 3 чел. (15 %)	



## Приложение В

### Занятие № 1 «Знакомство»

Приветствие участников занятия

Каждый участник называет свое имя и сопровождает это придуманным жестом, остальная группа повторяет имя вслух и жест.

Игра «Мое имя»

Цель: Идентификация себя со своим именем, формирование позитивного отношения ребенка к своему «Я». Ребенок называет свое имя и качество, на первую букву имени, а все остальные называют его имя ласково.

Обсуждение: Что тебе понравилось? Что тебе не понравилось?

Игра «Узнай по голосу»

Цель: Развитие внимания, умения узнавать друг друга по голосу, создание положительного эмоционального фона. Дети встают в круг, выбирают водящего. Он встает в центр круга и старается узнать детей по голосу.

Рисование на тему «Автопортрет» Расслабление – сказка №1.

### Занятие №2 «Я»

Приветствие – обращение по имени и вопрос, какое у тебя сегодня настроение?

Беседа.

Цель: Раскрытие своего «Я», разгадывание характеров с опорой на художественное изображение. Дети раскладывают свои автопортреты, выполненные на прошлом занятии. Ведущий предлагает детям сказать что-нибудь хорошее о каждом из рисунков. Если дети испытывают затруднения или высказывают негативную оценку, ведущий помогает исправить положение.

Игра «Прогулка» Цель: Двигательная и эмоциональная разминка. Ведущий: *Летний день. Дети гуляют. Пошел дождь. Дети бегут домой.*

*Прибежали они вовремя, началась гроза. Гроза прошла быстро, перестал идти дождь. Дети снова вышли на улицу и стали бегать по лужам. В игре используется различная музыка (быстрая, медленная).*

Рисование на тему «Я люблю больше всего..» (вода, краски, кисти, листы бумаги)

Игра «Возьми и передай» Цель: Достижение взаимопонимания и сплоченности, умение передавать положительное эмоциональное состояние. Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и мимикой передают радостное настроение, добрую улыбку.

Домашнее задание: расспросить родителей о своем имени.

Расставание

### Занятие № 3 «Мое имя»

Игра-разминка: «Здравствуй друг..»

Все встают в 2 круга, внешний и внутренний образуя пары. Затем ведущий разучивает слова и действия с группой:

Здравствуй друг, (жмут друг другу руки)

Как ты тут? (хлопают по плечу друг друга)

Где ты был? (растирают мочку уха)

Я скучал.. (складывают руки крестом на груди)

Ты пришел! (раскрывают руки)

Хорошо! (обнимаются)

Беседа о имени. Ведущий беседует с детьми по теме домашнего задания об «истории» их имени. Психолог говорит, что для каждого человека его имя — самый важный и сладкий звук на Земле, который звучит, как самая лучшая в мире музыка. Поэтому каждый раз, начиная занятия, мы приветствуем друг друга по имени. Но имя можно не просто пропеть, а пропеть на разные лады, например: тихо, как капает дождик, как стучит барабан, как звучит эхо в горах. Давайте это сделаем.

### Изготовление аппликации «Ромашка «Я»

Цель: актуализация личностных качеств, формирование адекватного отношения к себе. Склеивается ромашка, на одной стороне лепестков пишутся качества личности ребенка, на второй стороне лепестков какие качества ребенок хотел бы в себе иметь, в центре, что нужно сделать для этого.

### Танцевальный этюд «Подари движение»

Цель: Укрепление эмоциональных контактов, взаимопонимания и доверия.

Участники встают в круг. Звучит веселая музыка. Ведущий начинает танец, выполняя какие-то однотипные движения в течение 15-20 с. Остальные повторяют эти движения. Затем кивком головы ведущий дает знак кому-то из детей продолжить движения в такт музыке, тот в свою очередь передает это право следующему - и так по кругу.

Расставание - встают в круг и желают всем приятного дня.

### Занятие № 4 «Мое настроение»

Приветствие - зарядка под музыку.

Ведущий читает английскую народную песенку в переводе С. Маршака:

Два маленьких котенка поссорились в углу,  
Сердитая хозяйка взяла свою метлу  
И вымела из кухни дерущихся котят,  
Не справившись при этом, кто прав, кто виноват.  
А дело было ночью, зимою, в январе,  
Два маленьких котенка озябли во дворе.  
Легли они, свернувшись, на камень у крыльца,

Носы уткнули в лапки и стали ждать конца.

Но сжалилась хозяйка и отворила дверь.

«Ну что, — она спросила, — не ссоритесь теперь?»

Прошли они тихонько в свой угол на ночлег,

Со шкурки отряхнули холодный мокрый снег,

И оба перед печкой заснули сладким сном,

А вьюга до рассвета шумела за окном.

После чтения ведущий спрашивает детей: изменялось ли их самочувствие во время прослушивания стихотворения? Как? Было грустно или весело?

Рисование на тему: «Мое настроение» (мокрый лист и краски)

Упражнение «Тренируем эмоции»

Цель. Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Ведущий предлагает детям:

а) нахмуриться как:

— осенняя туча,

— рассерженный человек;

б) позлиться, как:

— злая волшебница,

— два барана на мосту,

— голодный волк,

— ребенок, у которого отняли мяч;

в) испугаться, как:

— заяц, увидевший волка,

— птенец, упавший из гнезда,

— котенок, на которого лает злая собака;

г) улыбнуться, как:

- кот на солнышке,
- само солнце,
- хитрая лиса,
- будто ты увидел чудо.

Расставание - Игра «Передай улыбку другому».

### Занятие № 5 «Настроение»

Приветствие - обращение по имени и вопрос, какое у тебя сегодня настроение? (1 круг) На что похоже твое настроение? (2 круг)

Цели: Эмоциональное осознание своего самочувствия, развитие симпатии. Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое? «Ведущий обобщает - какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое, и т.п.

### Игра «Разыщи радость»

Цели: Формирование оптимального эмоционального тонуса, открытости внешним впечатлениям, развитие любознательности, нивелирование тревожности Психолог просит детей назвать по очереди все вещи, события, явления, которые приносят им радость. Предлагает завести книгу-тетрадь со следующими главами:

- *качества, которые нравятся в людях;*
- *дела, которые удается делать хорошо;*
- *вещи, которые люблю;*
- *любимые книги, фильмы, мультфильмы;*
- *любимые места;*
- *приятные сны;*
- *наши мечты.*



Разыгрывание сценки «Котята» Цели: Развитие понимания эмоционального состояния и поступков другого человека, умения выразить свое. Дети, прослушав песенку, по очереди изображают мимику хозяйки, озябших котят, сладкий сон согревшихся котят. Затем разыгрывают сценку полностью.

Рисование самого запомнившегося эпизода сценки «Котята»

Цели:

Рефлексия с опорой на художественное изображение.

Под звучание спокойной мелодии дети рисуют, затем обсуждают рисунки. Каждый рассказывает, почему он изобразил именно этот эпизод, какие чувства при этом испытал.

Расслабление - сказка №2

#### Занятие №6 «Тропинка»

Приветствие

«Игра «Тропинка»

Цель: Активизация воображения и сопровождающих его положительных эмоций, формирование личности и развитие оптимистического чувственного фона.

Все дети выстраиваются в затылок и идут змейкой по воображаемой тропинке. По команде взрослого они переходят воображаемые препятствия. *«Спокойно идем по тропинке... Вокруг кусты, деревья, зеленая травка... Птицы поют... Шелестят листья... Вдруг на тропинке появились лужи... Одна... вторая... третья... Снова спокойно идем по тропинке... Перед нами ручей. Через него перекинут мостик с перилами. Переходим по мостику, держась за перила... Спокойно идем по тропинке... Тропинка пошла через болото. Появились кочки. Прыгаем с кочки на кочку. Раз... Два... Три...*

*Четыре... Перешли болото, снова идем спокойно. Перед нами овраг. Через него перекинута бревно. Переходим овраг по бревну... Осторожно, идем!.. Ух! Наконец-то перешли... Идем спокойно!.. Что это? Тропинка вдруг стала липкой от мокрой раскисшей глины. Ноги так и прилипают к ней... Еле-еле отдираем ноги от земли... А теперь через тропинку упало дерево. Да какое огромное! Ветки во все стороны!.. Перелезаем через упавшее дерево... Вот и пришли!*

*Молодцы!»* (Текст необходимо читать спокойно, с соответствующими интонациями.)

#### Рисование «Волшебный лес»

Цель: Развитие воображения, умения передавать свое эмоциональное состояние через художественный образ. Ведущий предлагает детям представить тот лес, по которому шли по тропинке, и ответить: какое время года было, какая погода стояла в лесу, какое время суток, какое настроение было у каждого во время прогулки по лесу. (Можно дать слово каждому ребенку и затем нарисовать индивидуальные картины, другой вариант - коллективное рисование.)

Упражнение «Танец» Цель: Танцевальная психотерапия, тренировка психомоторных функций, самовыражение индивидуальности ребенка. Ведущий предлагает детям потанцевать. Причем каждый танцует что хочет. Ребенок должен выразить в танце какой-либо образ. Лучше, если он придумает образ сам. При затруднении ведущий предлагает следующие темы: станцуй «бабочку», «зайчика», «веселого ежика», «лошадку», «дерево», «цветок», «птичку» и т.п. Ведущий следит за тем, чтобы дети именно танцевали, то есть выполняли под музыку танцевальные движения в соответствующем темпе и ритме, а не изображали чувства мимикой.

#### Расставание – Сказка №5

## Занятие №7 «Солнце в ладошке»

Приветствие - Ребята обращаются друг к другу по имени и спрашивают, какое настроение у них сегодня, и на что похоже их настроение.

### Игра «Встреча сказочных героев»

Цель: Коррекция негативных поведенческих реакций, формирование нового опыта взаимоотношений в процессе игры. Психолог подбирает каждому ребенку сказочный персонаж, который обладает противоположными личностными особенностями. Например, конфликтному ребенку дается роль персонажа, которой со всеми дружит, всем помогает (Золушка, Мальчик-с-пальчик); ребенку с низкой самооценкой дается роль героя, которым все восхищаются (например, Илья Муромец); активному ребенку с двигательной расторможенностью роль, предусматривающая ограничения активности (стеклянный человек, часовой на посту), и т.п. Сказочные герои могут быть вымышленными. Каждому ребенку волшебник дает по пять «жизней», которых они лишаются, если изменят поведение своих героев. Дети садятся в круг и открывают встречу сказочных героев. Тему для разговора они выбирают сами. Они придумывают сказку для своих героев и разыгрывают ее. После игры проходит обсуждение по вопросам и заданиям.

*-Опишите свои ощущения в новой роли.*

*-Что мешало сохранять определенный стиль поведения?*

*-Сможете ли вы в реальной жизни вести себя так, как ваш герой?*

*-Каковы сильные и слабые стороны каждого героя?*

*-Этюд «Солнце в ладошке»*

- Цель: Снятие эмоционального напряжения, развитие правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений.

Ведущий читает стихотворение «Солнце в ладошке».

*Солнце в ладошке,  
Тень на дорожке,  
Крик петушиный,  
Мурлыканье кошки,  
Птица на ветке,  
Цветок у тропинки,  
Пчела на цветке,  
Муравей на травинке.  
И рядышком — жук, весь  
Покрытый загаром. —  
И все это — мне,  
И все это — даром!  
Вот так — ни за что! —  
Лишь бы жил я и жил,  
Любил этот мир  
И другим сохранил...*

Дети по желанию изображают персонажей стихотворения, «насыщаясь» атмосферой радости и добра.

Этюд «Просто так»

Цель: Развитие социального доверия, воспитание новых способов общения, формирование адекватных форм поведения. Дети разыгрывают сценки из мультфильма «Просто так», где щенок подарил букет цветов, а вместе с ним и свое хорошее настроение тому, кому было грустно, «просто так» - ничего не требуя взамен. И его доброе дело пошло по цепочке дальше - от одного героя к другому.

Игра «Клеевой дождик» Дети встают друг за другом и держатся за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают различные препятствия:

-подняться и сойти со стула,

- проползти под столами,
- обогнуть «широкое озеро»,
- пробраться через «дремучий лес»,
- спрятаться от «диких животных».

На протяжении всей игры дети стараются избежать отцепления от своего партнера.

Комплекс «Волшебный сон»

Цель: Саморасслабление. Ведущий, читая стихи, просит детей закрыть глаза.

*Реснички опускаются...*

*Глазки закрываются...*

*Мы спокойно отдыхаем (2 раза),*

*Сном волшебным засыпаем.*

*Дышится легко, ровно, глубоко.*

*Напряженье улетело...*

*И расслаблено все тело (2 раза),*

*Будто мы лежим на травке,*

*На зеленой мягкой травке...*

*Греет солнышко сейчас...*

*Руки теплые у нас...*

*Жарче солнышко сейчас...*

*Ноги теплые у нас...*

*Дышится легко... ровно... глубоко...*

*(Длительная пауза)*

*Мы спокойно отдыхали,*

*Сном волшебным засыпали.*

*Хорошо нам отдыхать!*

*Но пора уже вставать!*

*Крепче кулачки сжимаем.*



*Их повыше поднимаем.*

*Потянуться! Улыбнуться!*

*Дети открывают глаза.*

Хоровод - Дети по кругу прощаются с занятиями, желают друг другу всего доброго.